

Sociedade Portuguesa

# BOLETIM

de Educação Física

Janeiro / Junho 2017

40

A Educação Física no 1.º CEB – Modelos de docência e sustentabilidade • Como Trabalhamos Juntos? • Será o professor experiente capaz de mudar, melhorar e maximizar as suas rotinas de aula, após o estágio? • Compromissos para o ensino e avaliação na Educação Física: Uma experiência de contextualização do Programa Nacional • Expressão Físico Motora e Desporto Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico • A perspetiva do professor de Educação Física na implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social • O Clube de Voleibol da Escola Secundária de Latino Coelho em Lamego: Um breve relato de um projeto vivo e dinâmico • O perfil do professor de educação física e o perfil do treinador, segundo a perspetiva dos alunos do ensino básico e secundário • Haverá diferenças dos níveis de atividade física entre os rapazes e as raparigas adolescentes nos vários contextos de prática? • Escola de BTT Altimetria – Um caso de sucesso no desenvolvimento do BTT • Estudo observacional do golo no futebol: deteção de padrões temporais

10.º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CONTEXTOS PROFISSIONAIS  
DIFERENTES. PRINCÍPIOS E VALORES  
COMUNS?

EDUCAÇÃO FÍSICA • DESPORTO • EXERCÍCIO E SAÚDE

**Director**

Nuno Ferro

**Equipa Editorial**

João Costa

Ana Quitério

**Corpo de Redacção**

Ana Quitério

Fernanda Santinha

João Costa

Luís Fernandes

Maria Martins

Rui Damas

**Conselho Editorial**

Adilson Marques – *Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal*

Ágata Aranha – *Escola de Ciências da Vida e do Ambiente, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*

Eliana Carraça – *Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal*

Filomena Araújo – *Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal*

Francisco Carreiro da Costa – *Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal*

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

José Alves Diniz – *Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal*

José Gregório Brás – *Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal*

Kelly O'Hara – *Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade da Beira Interior, Portugal*

Marcos Onofre – *Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal*

Maria Helena Moreira – *Escola de Ciências da Vida e do Ambiente, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*

Maria Helena Santa-Clara – *Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal*

Paula Batista – *Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal*

Paulo Pereira – *Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto*

Pedro Pizarat Correia – *Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal*

Pedro Teixeira – *Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal*

Raul Martins – *Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Portugal*

Ricardo Catunda – *Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Rui Gomes – *Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade de Coimbra, Portugal*

Rui Neves – *Universidade de Aveiro, Portugal*

Susana Franco – *Escola Superior de Desporto – Instituto Politécnico de Santarém, Portugal*

**Edição, propriedade e assinaturas**

Sociedade Portuguesa de Educação Física  
Apartado 103 – 2796-902 LINDA-A-VELHA –  
PORTUGAL

Telefone: 21 385 10 52

Telemóvel: 92 533 12 82

geral@spef.pt

www.spef.pt

**Sede**

Impasse à Rua C, Lote 7 R/c Loja 10

Bairro da Liberdade – 1070-165 LISBOA

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**

Cafilesa

---

Desejamos estabelecer intercâmbio com outras publicações

We wish to establish exchange with other publications

On désire établir l'échange avec d'autres publications

Deseamos establecer intercambio con otras publicaciones

Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores

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

|                                                                                                                                                                                                 |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Editorial</b>                                                                                                                                                                                | 5  |
| <b><i>A Educação Física no 1.º CEB – Modelos de docência e sustentabilidade</i></b>                                                                                                             | 11 |
| Juliana Maria Rodrigues, Rui Neves                                                                                                                                                              |    |
| <b><i>Como Trabalhamos Juntos?</i></b>                                                                                                                                                          | 25 |
| Nuno Antunes, Margarida Abrantes, Anabela Ferreira, Paulo Ferreira, João Figueiredo, João Lourenço, Maria Machado, Custódio Malenda, Raquel Moreira, André Revés, Antero Ribeiro, Sérgio Zibane |    |
| <b><i>Será o professor experiente capaz de mudar, melhorar e maximizar as suas rotinas de aula, após o estágio?</i></b>                                                                         | 35 |
| Ana Isabel de Carvalho Ferreira                                                                                                                                                                 |    |
| <b><i>Compromissos para o ensino e avaliação na Educação Física: Uma experiência de contextualização do Programa Nacional</i></b>                                                               | 49 |
| Carlos Alberto da Silva García Saraiva                                                                                                                                                          |    |
| <b><i>Expressão Físico Motora e Desporto Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico</i></b>                                                                                                          | 59 |
| João Ribeiro, Clarisse Sim Sim, Helena Flores e João Pereira                                                                                                                                    |    |
| <b><i>A perspetiva do professor de Educação Física na implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social</i></b>                                                   | 69 |
| Fernando Santos, Nuno Corte-Real, Leonor Regueiras, Cláudia Dias, António Fonseca                                                                                                               |    |
| <b><i>O Clube de Voleibol da Escola Secundária de Latino Coelho em Lamego: Um breve relato de um projeto vivo e dinâmico</i></b>                                                                | 77 |
| Avelino Eira, Alfredo Ferreira, António Silva, Carlos Almeida, Carlos Sanches, Henrique Vaz, João Lázaro, José Guerreiro, Júlio Pimenta, Rui Taboada                                            |    |
| <b><i>O perfil do professor de educação física e o perfil do treinador, segundo a perspetiva dos alunos do ensino básico e secundário</i></b>                                                   | 83 |
| Francisco Gonçalves, Ricardo Lima, Alberto Albuquerque                                                                                                                                          |    |



|                                                                                                                                       |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Haverá diferenças dos níveis de atividade física entre os rapazes e as raparigas adolescentes nos vários contextos de prática?</i> | <b>91</b>  |
| Francisco Carvalho, João Martins, João Costa, João Cardoso, Lúcia Gomes, Francisco Carreiro da Costa                                  |            |
| <i>Escola de BTT Altimetria – Um caso de sucesso no desenvolvimento do BTT</i>                                                        | <b>101</b> |
| Nélson João Primo Brito                                                                                                               |            |
| <i>Estudo observacional do golo no futebol: deteção de padrões temporais</i>                                                          | <b>107</b> |
| Fernando Santos, Hugo Louro, Bruno Mendes, Nuno Maurício, Bruno Furtado, Paulo Malico Sousa, Diogo Santos Teixeira, Válder Pinheiro   |            |



Retomando uma prática de anteriores edições, este número do *Boletim SPEF* é inteiramente dedicado ao 10.º Congresso Nacional de Educação Física. Com esta edição pretendemos assinalar a importância do momento para toda a nossa comunidade científica e profissional; a sua décima edição (não contabilizando os dois congressos extraordinários) demonstra um sinal de vitalidade e dinamismo de toda uma comunidade, bem como das suas associações representativas – nacionais e locais – na criação de momentos de discussão em torno de questões determinantes para a edificação, o reforço e a validação social das nossas áreas de intervenção.

Esta edição pretende também relevar e saudar a participação de muitos que, de diferentes formas – com a sua presença, com as suas propostas, com a apresentação de comunicações e posters – ao longo dos três dias do congresso, contribuíram para o sucesso deste encontro. A compilação de onze das comunicações apresentadas no congresso, no âmbito da educação, treino e exercício, enquadra-se também, na estratégia definida pela equipa editorial do *Boletim SPEF* de divulgar a investigação nacional e disseminar exemplos de práticas de elevada qualidade nos diferentes âmbitos de intervenção profissional.

Na primeira secção do Boletim encontram-se as duas comunicações vencedoras do prémio “Melhor Comunicação” divididas pela categoria de “Jovem Investigador” atribuído a Juliana Maria Rodrigues e Rui Neves com o trabalho “*A Educação Física no 1.º CEB – Modelos de Docência e Sustentabilidade*” e pela categoria de “Prática Profissional” atribuído a Nuno Antunes, Margarida Abrantes, Anabela Ferreira, Paulo Ferreira, João Figueiredo, João Lourenço, Maria Machado, Custódio Malenda, Raquel Moreira, André Revés, Antero Ribeiro e Sérgio Zibane que compõem ao grupo de professores de Educação Física da Escola Portuguesa de Moçambique com o trabalho “*Como Trabalhamos Juntos? – Trabalho Colaborativo entre Professores do Departamento de Educação Física e Desporto Escolar da Escola Portuguesa de Moçambique*”. A atribuição destes dois prémios, uma novidade no quadro dos congressos nacionais, pretendeu atrair, destacar e divulgar trabalhos desenvolvidos na área da investigação e da prática profissional nas áreas da Educação Física, do Treino Desportivo e do Exercício e Saúde, estimulando e valorizando a produção nacional.

Na segunda secção encontram-se nove comunicações apresentadas no Congresso, cujos autores desenvolveram o resumo inicial no texto completo que aqui se apresenta, e que abrangem as três áreas de divulgação do *Boletim SPEF*, quer no âmbito da prática profissional quer no

âmbito dos estudos científicos. Nesta secção pretende-se, também, reforçar o papel e a importância de uma relação mais próxima entre os campos científico e profissional, levando a que a academia se aproxime dos diferentes contextos de intervenção, com os profissionais, com os seus aprendentes e com a comunidade, e que os profissionais procurem ativamente o conhecimento científico mais atualizado que lhes permita dar cada vez mais qualidade e credibilidade ao trabalho a realizar.

Este é também um número com significado especial para o *Boletim SPEF*. É o primeiro número a ser editado em formato digital inaugurando a nova plataforma de gestão editorial, a partir da qual será efetuada toda a futura edição do boletim. Acreditamos que este é um passo crucial e decisivo para a possibilidade do *Boletim SPEF* se reafirmar como uma referência editorial em Portugal. A sua digitalização, agilizando-o nas possibilidades de acesso e tornando-o mais abrangente, a sua indexação em bases de dados internacionais de divulgação bibliográfica, e a edição regular – com dois números anuais – são objetivos que certamente contribuirão para garantir as condições de afirmação desta publicação no panorama editorial de língua portuguesa.

O 10.º Congresso Nacional de Educação Física, momento alto da representação associativa da nossa área, centrou-se em questões que nos dias de hoje desafiam a nossa identidade profissional. No tema definido – “Educação Física, Desporto, Exercício e Saúde: Diferentes contextos profissionais – Princípios e valores comuns?” – ancorava-se a pretensão de aprofundar a discussão de questões concetuais que devem orientar a nossa ação profissional no âmbito da Educação Física, do Treino Desportivo e do Exercício e Saúde.

No enunciado e na discussão ficou claro que os diferentes contextos de exercício da nossa ação profissional não podem nem devem ser confundidos ou interpretados num quadro de diferenciação concetual. O objetivo que todos perseguimos de proporcionar benefícios educativos, culturais, psicossociais, físicos, só é possível salvaguardando princípios e valores que nos são próprios e que qualificam a nossa intervenção. O valor educativo da nossa ação, referente identitário em qualquer dos contextos de intervenção, deve sustentar a nossa ação profissional, a nossa investigação e orientar os diferentes processos de formação.

Este valor encontra-se concetualmente alicerçado numa especialidade própria, tem por referência a educação no domínio atividades físicas e desportivas e recolhe o contributo de diferentes áreas científicas. É neste paradigma concetual que assenta a formação de nível superior que cumpriu recentemente 40 anos de vigência, e que tem permitido construir um campo científico autónomo, epistemologicamente consistente, facto que tem de ser visto como um sinal de robustez e afirmação.

São estes valores e princípios que constituem e edificam a nossa profissionalidade e em relação aos quais importa estabelecermos consensos. Perspetivas de fragmentação que vão moldando a nossa evolução enquanto comunidade, muitas vezes instigadas pela diversidade e multiplicidade

de propostas que vão pulverizando o espaço formativo da nossa área, não podem comprometer valores e princípios que, desde há muito tempo, sustentam a nossa ação. Independentemente dos contextos de ação, dos ofícios, temos um corpo científico, existe um património histórico, profissional e científico que importa defender e afirmar.

Este congresso reforçou a ideia dos passos que podem ser dados e dos caminhos que devem ser percorridos, tendo em vista a garantia de uma coerência concetual, formativa e interventiva. O debate proporcionado pelos diferentes painéis, onde pela sua novidade e significado destacamos aquele que juntou as principais universidades da nossa área, pelas conferências nacionais e internacionais, ajudaram-nos a clarificar as diferentes temáticas e demonstraram-nos que estas não são apenas preocupações do nosso país.

Foram lançados novos desafios, em especial no que se refere ao reforço do papel do movimento associativo na defesa de princípios estruturantes da nossa área científica e profissional, e pela abertura manifestada por parte das instituições de ensino superior em reforçar a sua relação com a SPEF e o CNAPEF, no sentido de desenvolverem esforços conjuntos que permitam defender o papel de uma formação de qualidade nas áreas da Educação Física, do Treino Desportivo e do Exercício e Saúde. Este é um mandato que deverá contribuir para o reforço da ligação entre as universidades e a atividade profissional, para que em conjunto se possa construir uma frente sólida que nos permita fazer face aos muitos desafios, internos e externos, que temos pela frente.

Diferentes pressões políticas e laborais desencadeiam alguns dos desafios que enfrentamos. As questões da legitimação e valorização da disciplina de Educação Física no currículo nacional, a generalização e efetivação da Educação Física a todos os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (assunto que no pós congresso tem conhecido desenvolvimentos positivos, nomeadamente com a realização das provas de aferição do 2.º ano); as condições de realização do Desporto Escolar, bem como os fundamentos que enquadram o seu projeto; as questões da formação e acesso a uma carreira profissional na área do Treino, garantindo condições legislativas e operacionais para que a nossa formação superior seja reconhecida como uma garantia decisiva para uma intervenção formativa de qualidade; as condições de trabalho e acesso a uma carreira profissional digna na área do Exercício e Saúde onde a equiparação profissional negligencia a diversidade de qualificações académicas que vão desde o curso profissional ao curso de mestrado – encontram-se entre as preocupações que fizeram parte da discussão e que continuarão a marcar a ação do movimento associativo.

O 11.º Congresso Nacional, em 2019, decorrerá na Faculdade de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. Dar-se-á assim continuidade ao processo de envolvimento das faculdades da área do Desporto e Educação Física na coorganização dos congressos, reconhecendo a importância e o valor das instituições de ensino superior e da sua relação com a dimensão profissional, processo este iniciado no 9.º Congresso na Faculdade de Motricidade Humana da

Universidade de Lisboa e que teve continuidade na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto com este 10.º congresso.

Até lá, enquanto comunidade científica e profissional, importa que nas nossas ações, individuais e coletivas, no dia-a-dia nas escolas, nos clubes, nos ginásios, nas universidades e escolas superiores, consigamos manter abertos canais de articulação e comunicação que nos permitam pesquisar, estruturar e aplicar as melhores soluções para os desafios e obstáculos com que nos debatemos.

Nuno Seruca Ferro

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CEB – MODELOS DE DOCÊNCIA E SUSTENTABILIDADE  
Juliana Maria Rodrigues, Rui Neves



11

COMO TRABALHAMOS JUNTOS? – TRABALHO COLABORATIVO  
ENTRE PROFESSORES DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
E DESPORTO ESCOLAR DA ESCOLA PORTUGUESA DE MOÇAMBIQUE  
Nuno Antunes, Margarida Abrantes, Anabela Ferreira, Paulo Ferreira,  
João Figueiredo, João Lourenço, Maria Machado, Custódio Malenda,  
Raquel Moreira, André Revés, Antero Ribeiro, Sérgio Zibane



25

*Prémios Melhor Comunicação*





CATEGORIA – JOVEM INVESTIGADOR

# A EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CEB – MODELOS DE DOCÊNCIA E SUSTENTABILIDADE

**Juliana Maria Rodrigues, Rui Neves**

Departamento de Educação e Psicologia/Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – Universidade de Aveiro, Campus Universitário de Santiago, 3810-193 Aveiro/Portugal. Telefone: +351 935 816 916, email: julianamaria@ua.pt

Os autores do artigo declaram que não existem conflitos de interesses.

## Resumo

*A Educação Física (EF) no 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB) em Portugal, apesar de integrar o currículo obrigatório, enfrenta muitas dificuldades para se afirmar como área regular e sustentável. Tal como em Portugal, essa situação também acontece noutros países, que têm como principal responsável da área o professor generalista. Visto que a regularidade e a qualidade da EF dependem, principalmente, do profissional responsável por esta na escola, e que a formação de professores generalistas em EF tem se mostrado insuficiente para proporcionar a confiança necessária para lecionar a área, este estudo tem como objetivo analisar e refletir sobre os diferentes modelos de docência da EF e o contributo para a sustentabilidade da área na escola de 1.º CEB. Realizou-se uma revisão bibliográfica, suportada na investigação nacional e internacional sobre o tema, em que se apresentam e discutem modelos alternativos para docência da EF neste nível de ensino. Em termos de síntese, foram identificados os seguintes modelos de docência da EF no 1.º CEB: i) responsabilidade exclusiva de professores especialistas em EF; ii) professor generalista com coadjuvação de professor especialista em EF; iii) treinador desportivo; iv) empresas terceirizadas com responsabilização total do currículo e/ou como apoio ao professor generalista. Atribuir a docência da EF no 1.º CEB a especialistas ou a profissionais externos pode aumentar a regularidade das aulas, assim como melhorar o desenvolvimento de habilidades e níveis de atividade física dos alunos. No entanto, pode reforçar ainda mais o distanciamento do professor generalista com a área, sendo necessário explorar modelos colaborativos de docência, para que não se restrinja a compreensão, a prática e a confiança destes docentes em ensinar EF.*



## ABSTRACT

*Physical Education (PE) in Primary Education in Portugal, although part of compulsory curriculum, faces many difficulties to assert itself as a regular and sustainable area. As in Portugal, this situation also occurs in other countries, which have as their main person responsible the generalist teacher.*

*Given that the regularity and quality of PE depends in particular on the professional responsible for this area at school, and that the training of generalist teachers in PE has been shown to be insufficient to provide the confidence needed to teach the area, this study aims to analyze and reflect on different PE teaching models and their contribution to the sustainability of the area in Primary Education Schools. A literature review was performed, based on national and international research available on the topic, in which were presented and discussed alternative models for PE teaching at this level of education. In summary, the following models of teaching of PE in Primary Education Schools were identified: (i) exclusive responsibility of specialist PE teachers; ii) generalist teacher with the assistance of a specialist PE teacher; iii) sports coach; iv) third party companies with full responsibility for the curriculum and/or as support to the generalist teacher. To assign the teaching of PE in Primary Education Schools to specialists or external professionals can increase class regularity, as well as improve the skills and physical activity development levels among students. Nonetheless, it can further reinforce the detachment of the generalist teacher with the area, being necessary to explore collaborative models of teaching, so as not to restrict understanding, practice and the confidence of these teachers to teach PE.*

## INTRODUÇÃO



Na atualidade vários estudos evidenciam a importância da Educação Física (EF) como área curricular, visto que a EF na escola, para muitas crianças, é a única oportunidade para a realização regular e sistemática de atividades físicas e desportivas (AFD) orientadas (Marques & Gaya, 1999; Neto, 2006; Trudeau & Shephard, 2005). A EF no 1.º Ciclo de Ensino Básico (1.º CEB) desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança em diversos domínios, em especial, no desenvolvimento de competências que aumentam sua confiança, e por conseguinte a sua participação em AFD (Bailey et al., 2009). Negar estas experiências, principalmente nesta fase da vida, e iniciá-las somente no 2.º CEB pode ser tarde demais para incutir nos alunos a importância da AFD, assim como para o desenvolvimento de competências, percepções e motivação para adquirir o hábito destas ao longo da vida (Kirk, 2005).

Esta é uma preocupação generalizada face ao aumento do número de doenças relacionadas com o sedentarismo e com o excesso de peso entre a população de crianças e jovens (Hardman, 2008b). Facto que fez com que a Organização Mundial da Saúde desenvolvesse um conjunto de recomendações de combate à obesidade infantil dando destaque à importância de implementar programas que promovam a EF escolar e a AFD (WHO, 2016). A EF na escola é considerada um importante instrumento para promover a AFD, e é o meio mais rentável para a alocação de recursos para combater a inatividade e problemas de obesidade infantil e saúde pública (Sallis & McKenzie, 1991; Sallis et al., 2012).

No entanto, a EF enfrenta muitas dificuldades para se afirmar como área regular e sustentável no currículo escolar, principalmente no 1.º CEB. Esta situação é evidenciada não somente em Portugal, mas também noutros países, que têm como principal responsável da área o professor generalista (Hardman, 2008a, 2008b; Sloan, 2010). Este docente, não apresenta, muitas vezes, a confiança necessária para lecionar a área, em função de uma formação insuficiente em EF, o que tem causado constrangimentos para a sua prática regular e de qualidade (Blair & Capel, 2008; Carreiro da Costa, 2005; Hardman, 2008a; Kirk, 2005; Kirk, 2012; Petrie, 2016).

Desse modo, este estudo tem como objetivo analisar e refletir sobre diferentes modelos de docência da EF e seu contributo para a sustentabilidade da área na escola de 1.º CEB. Para apresentar e discutir os modelos alternativos para docência da EF no 1.º CEB foi efetuada uma revisão bibliográfica, suportada em diferentes estudos nacionais e internacionais sobre o tema.

## PROBLEMÁTICA DA EF NO 1.º CICLO EM PORTUGAL

A EF no 1.º CEB em Portugal ainda enfrenta muitas dificuldades, a qual nunca apresentou um padrão curricularmente forte (Carreiro da Costa, 2005; Guimarães, 2002; Monteiro, 1996; Neto, 2006; Neves, 2007; Rocha, 1998). O seu desenvolvimento apresenta um caminho cheio de idas e vindas, carente de um modelo suficientemente robusto para afirmar-se como área regular e sustentável, apesar de integrar o currículo obrigatório através da área de Expressão e Educação Físico Motora (EEFM) (DEB, 2004).

Diferentes e variadas justificativas têm sido apresentadas ao longo do tempo para a inconsistência da EF no 1.º CEB. Segundo Neto (2006), entre os constrangimentos mais conhecidos encontram-se no “nível da formação e competência dos professores, das expectativas e condições de trabalho, e as prioridades curriculares” (p. 5).

Neves (2001) afirma que a situação da EF no 1.º CEB apresenta uma dispersão e confusão conceptual, indefinição de política educativa e ausência de sistematização didática, que pode trazer consequências de efeito duvidoso para as crianças. Ainda ressalta que, apesar de ser de responsabilidade institucional (Ministério da Educação), como qualquer outra área curricular, são inúmeras as intervenções<sup>1</sup> que ocorrem junto à EF, onde tudo se aceita, resultando em um panorama carente de sistematização, de continuidade e de articulação entre si, facto que o autor caracterizou a EF no 1.º CEB encontrar-se, por vezes, como um “baldio pedagógico”.

O professor titular de turma (PTT) no 1.º CEB, como é referido o professor generalista em Portugal, tem um papel fundamental no desenvolvimento curricular do programa de EF, já que em função da monodocência, é o responsável pela coordenação e gestão global do currículo.

<sup>1</sup> Serviços do Ministério da Educação, Câmaras Municipais, Juntas de Freguesias, Clubes e Associações Desportivas, Associações de Pais e Encarregados de Educação, segundo Neves (2001).

Entretanto, Pacheco (2000), ao referir-se do sentido restrito da monodocência, acredita que esta contribuiu para a redução do currículo real do 1.º ciclo, porque “sobrevalorizou sempre áreas nobres e em detrimento das ditas áreas de expressão que é um conjunto desarticulado e insignificante” (p. 54). Ao investigar as representações e práticas de professores acerca da EF no 1.º CEB, Rocha (1998) afirma que: “Como primeira conclusão, pode afirmar-se que realizar ou não atividades físicas no 1.º CEB decorre das opções educativas do professor, independentemente das condições materiais existentes nas Escolas” (p. 294).

Acerca da fundamentação dos professores nas decisões para a construção curricular da EF no 1.º CEB, Neves (2007) constatou que a natureza do contexto de enquadramento institucional são as que menos influenciam as decisões, de onde os professores não percebem estímulos e apoios. Embora os professores, principalmente os que manifestaram crenças, atitudes e práticas mais positivas para com a área de EF, tenham referido a importância dos recursos materiais para o sucesso na aprendizagem em EF, ressaltaram que não consideram que este seja um fator determinante na regularidade e qualidade da EF no 1.º CEB (Neves, 2007).

Apesar da situação marginalizada e do fraco desenvolvimento da EF no 1.º ciclo em Portugal ter sido reconhecida pelo Ministério da Educação, em 1996 com a implantação do Programa de Desenvolvimento da Educação Física e do Desporto Escolar (PRODEFDE), a realidade atual ainda apresenta as mesmas dificuldades. Com a constatação que o PTT carecia de formação na área de EF, o PRODEFDE teve como intuito consolidar a intervenção em EF neste nível de ensino, respeitando o modelo de monodocência apoiada, com objetivo de garantir até o ano 2000 as condições para que todos os alunos do 1.º CEB pudessem ter duas sessões de EEFM por semana (no mínimo), orientadas pelo seu professor, na sua escola e de acordo com os objetivos programáticos. O PRODEFDE delineava-se na estratégia da tríade: formação, apoio e apetrechamento (Miranda, 2002).

Além disso, segundo Cruz et al. (1998) o PRODEFDE constituiu um:

(...) quadro conceptual de um modelo integrado de optimização dos recursos humanos, da oferta de formação e da melhoria dos espaços e materiais, visando a consolidação da intervenção no 1.º CEB na área de EEFM, de acordo com o modelo de monodocência apoiada (p.6).

## QUALIDADE DA EF E O DOCENTE RESPONSÁVEL

Carreiro da Costa (2005) afirmou que a dificuldade de implementar a EF no 1.º CEB é um dos três problemas mais urgentes da área em Portugal, e corrobora com Hardman & Marshall (1999), ao ressaltar que a EF nos anos iniciais de escolaridade ainda é um sonho inacabado. Esta situação é evidenciada também em diversos países da Europa e do mundo, que assim como em Portugal, têm como o principal responsável pela docência da área o professor generalista, que deve

atuar de forma integrada juntamente com todas as outras áreas do currículo (Hardman, 2008a; Tsangaridou, 2012).

A discussão acerca da qualidade da intervenção em EF, principalmente nos anos iniciais de escolaridade, perpassa pela problemática da qualificação do profissional que se responsabiliza pela área na escola (Hardman, 2008a, 2008b; Lynch, 2015; Sloan, 2010). Para além dos constrangimentos de tempo alocado ao currículo e problemas com equipamentos e materiais, a formação insuficiente em EF é reconhecida como o principal impeditivo de uma prática regular e de qualidade da EF no 1.º CEB, pois não dá a confiança necessária para a intervenção dos professores, acentuando de forma continuada uma marginalização no currículo escolar (Hardman, 2008a, 2008b; Sloan, 2010).

Hardman (2008a) afirma que a qualidade da EF na maioria dos países não foi ou é insuficientemente controlada, principalmente no ensino primário, por causa dos programas de formação, que se apresentam inadequados para a preparação em EF aos professores generalistas. A baixa carga horária alocada para a área nos cursos de preparação de professores e as especificidades da EF têm dificultado ainda mais a assunção da prática como algo regular e sustentável no desenvolvimento do currículo deste nível de ensino (Blair & Capel, 2008; Carreiro da Costa, 2005; Hardman, 2008a; Kirk, 2005; Kirk, 2012; Petrie, 2016).

Kirk (2005) reconhece que já é generalizada a ideia que os professores do ensino primário não possuem formação suficiente para o ensino de programas de EF, e somado a isso, observa-se, ao longo da última década e meia, uma intensificação do trabalho destes docentes, que exacerbou ainda mais essa situação.



## MODELOS ALTERNATIVOS PARA A DOCÊNCIA DA EF NO 1.º CEB

Desse modo, embora Tsangaridou (2012) afirme que evidências de diversos estudos sugerem que a EF no ensino primário na maior parte do mundo é ensinada principalmente por professores generalistas, de acordo com os estudos analisados identificou-se que alguns países investiram em diferentes formas de organização para a responsabilidade da área, a fim de consolidar uma EF de mais qualidade nos anos iniciais de escolaridade.

Hardman (2001) verificou que alguns países têm professores especializados em EF no ensino primário (tabela 1), mas há uma grande variação e diferenças entre as regiões: 81% nos Estados Unidos, 69% na Europa Central e Europa Oriental, 14% na Ásia e apenas 9% na África. Os resultados da América do Norte sugerem uma maior alocação de especialistas em escolas primárias (74%), no entanto, a diferença entre os EUA e o Canadá é particularmente marcante, sendo que apenas 25% dos entrevistados canadenses indicaram que especialistas ensinam EF em escolas primárias, em comparação com mais de 80% dos entrevistados nos Estados Unidos. Uma exceção no Canadá é a Província de Prince Edward Island, onde a maioria das escolas têm especialistas em EF (Lucas, 1999 citado por Hardman, 2001).

**Tabela 1.** Pessoal Docente Especialista em Educação Física (valores aproximados) (Hardman, 2001).

| Região/País                   | Primário (%) | Secundário (%) |
|-------------------------------|--------------|----------------|
| <b>Global</b>                 | 50           | 93             |
| <b>África</b>                 | 9            | 50             |
| <b>América do Norte</b>       | 74           | 95             |
| Estados Unidos                | 81           | 96             |
| Canadá                        | 25           | 88             |
| <b>América Latina/Central</b> | 56           | 89             |
| <b>Ásia</b>                   | 14           | 79             |
| <b>Europa</b>                 | 42           | 100            |
| Europa Ocidental              | 30           | 100            |
| Norte da Europa               | 50           | 100            |
| Sul da Europa                 | 36           | 100            |
| Europa Central/Oriental       | 69           | 100            |
| <b>Oriente Médio</b>          | 73           | 100            |
| <b>Oceania</b>                | 20           | 90             |

Para apresentar os resultados obtidos na análise bibliográfica realizada neste estudo será utilizado um quadro (quadro 1) com as diferentes formas de organização da docência em EF no ensino primário:<sup>23</sup>

**Quadro 1.** Modelos de docência da EF no ensino primário (criado pelos autores).

| País          | Modelo de docência                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Referência                                                                                            |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>EUA</b>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>– 64,7% dos estados e 76,8% dos distritos haviam adotado uma política afirmando que os profissionais recém-contratados para ensinar EF no ensino primário teriam que ser licenciados ou pós-graduados em EF.</li> <li>– Programas SPARK<sup>1</sup> e CATCH<sup>2</sup>: formação de professores generalistas com apoio de especialistas em EF.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>(Lee, Burgeson, Fulton, &amp; Spain, 2007)</p> <p>(Mckenzie et al., 2001; Sallis et al., 1997)</p> |
| <b>Canadá</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– O relatório Active Healthy Kids Canada de 2005 retrata que a maioria das escolas do país possui professores generalistas na docência da EF no ensino primário, e apenas 42% das escolas primárias têm uma política formal para contratar especialistas treinados para oferecer EF. Em Ontário, a EF na maioria das escolas elementares (63%) está sendo entregue por professores generalistas.</li> <li>– Cortes no orçamento para a educação no Canadá diminuíram a contratação de professores especialistas em EF para o ensino primário. Em 2001/2002, 68% das escolas relataram que não tinham professor de EF, ao passo que apenas 18% relataram que possuíam em seu quadro um especialista em EF em tempo integral. Em apenas três províncias do Canadá (Manitoba, Quebec e Prince Edward Island) a maioria das escolas primárias tinham professores especialistas em EF.</li> </ul> | <p>(Faulkner et al., 2008)</p> <p>(Decorby, Halas, Dixon, Wintrup, &amp; Janzen, 2005)</p>            |

<sup>2</sup> Sport, Play and Active, Recreation for Kids (Sallis et al., 1997)

<sup>3</sup> Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health (Mckenzie et al., 2001)

|                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                    |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Genebra (Suíça)</b> | A organização da EF é assumida entre professores generalistas e especialistas, numa dinâmica de corresponsabilidade. Entretanto, este caso é considerado uma exceção no país, pois a organização da EF na escola primária na Suíça é assumida quase que exclusivamente pelo professor generalista.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | (Cordoba & Lenzen, 2014)                                                                                           |
| <b>Inglaterra</b>      | Há três tipos de docência na entrega da EF no ensino primário: professores generalistas, professores especialistas na área de EF, e pessoas externas contratadas, que são quase exclusivamente treinadores desportivos. Num estudo que contou com coordenadores de EF de 36 escolas públicas da Inglaterra, verificou-se que em apenas 1 em cada 10 (11%) escolas a EF é desenvolvida exclusivamente por professores generalistas. Enquanto que em mais de dois terços (69%) das escolas, a entrega da EF é desenvolvida através do “generalista e mais um modelo”. Este outro modelo é composto pelo treinador desportivo (44% das escolas) ou o professor especialista em EF (25%).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | (Jones & Green, 2015)                                                                                              |
| <b>Nova Zelândia</b>   | Assemelha-se muito com a situação da Inglaterra. Há uma grande adesão das escolas na implementação de treinadores especializados em áreas desportivas para assumir integralmente a EF no ensino primário.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | (Petrie, 2016)                                                                                                     |
| <b>Austrália</b>       | <p>– A EF no ensino primário é de responsabilidade do professor generalista. Entretanto, além da dificuldade em desenvolver com qualidade o programa de EF, atualmente os professores generalistas têm sofrido pressão para concentrar seu ensino nas áreas ditas “académicas”, com a introdução de avaliações nacionais de alfabetização e matemática. Para superar estes desafios tem ocorrido a contratação de especialistas em EF qualificados para desenvolverem programas adaptados a este nível de ensino.</p> <p>– Em um estudo com 189 professores do ensino primário, das 38 escolas participantes, 62% destes são responsáveis sozinhos pelo ensino de EF em sua escola, e mais de 36% afirmaram receber algum tipo de colaboração, como por exemplo de fornecedores externos, agentes de desenvolvimento desportivo, especialistas, ou até pais de alunos. Todas escolas do estudo afirmaram receber auxílio de algum fornecedor externo para área de EF, geralmente para o desenvolvimento de algum desporto ou para alguma atividade especializada, como por exemplo a ginástica ou a natação.</p> <p>– No Estado de Victoria, em um estudo com 138 diretores de escolas primárias, evidenciou-se que em 37,7% das escolas os professores responsáveis pela EF são professores especialistas, em 30,4% eram professores generalistas juntamente com um especialista, em 21% eram professores generalistas sozinhos, e em 5 escolas (3,6%) era de responsabilidade do professor generalista com um especialista e com um agente terceirizado. Verificou-se que os agentes terceirizados, nas escolas que especificaram a atuação destes, foram contratados para assumir, principalmente, programas de ginástica, natação e organizações desportivas, como por exemplo de cricket.</p> | <p>(Daly et al., 2016)</p> <p>(Morgan &amp; Hansen, 2008)</p> <p>(Lynch, 2015)</p>                                 |
| <b>Brasil</b>          | <p>Por ter um sistema educativo descentralizado há uma diversidade de situações em cada ente federativo (estados e municípios):</p> <p>– Rede pública estadual de Minas Gerais: modificou a atribuição da docência da EF nos anos iniciais do ensino fundamental, repassando-a para os professores generalistas.</p> <p>– Rede pública estadual de São Paulo: a EF no ensino fundamental é oferecida por professores especialistas na área. Entretanto, essa situação só ocorreu em 2003, pois antes quem ministrava a EF nos anos iniciais do ensino fundamental, juntamente com todas as outras disciplinas, eram os professores generalistas, chamados de polivalentes.</p> <p>– Rede pública estadual do Rio Grande do Sul: a responsabilidade da docência da EF nos anos iniciais é do professor generalista, através do regime de unidocência (termo usado para identificar a docência integral do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental). Entretanto, em muitos municípios do estado do Rio Grande do Sul são contratados professores graduados em EF, como é o caso do município de Santa Rosa.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>(Almeida et al., 2014)</p> <p>(Darido, 2012) e (Fernandes, 2010)</p> <p>(Fraga, 2005)</p> <p>(Zottis, 2015)</p> |

Na Europa, o relatório Eurydice (2013) realizou um mapeamento sobre EF na escola referente ao ano 2011/2012, no qual é possível visualizar uma análise comparativa entre 30 países da Rede Eurydice sobre o ensino primário e secundário inferior<sup>4</sup>.

No que diz respeito à docência da EF no ensino primário, a disciplina pode ser lecionada tanto por professores generalistas como especialistas, ou mesmo por ambos, como também por técnicos desportivos/consultor. Em diversos países as escolas podem decidir se esta será lecionada por um professor generalista qualificado ou por um professor especialista, que depende essencialmente da disponibilidade e distribuição dos recursos humanos em cada escola.

A Bélgica (comunidade germanófono) e o Reino Unido (Escócia) são exemplos de países onde professores generalistas têm competência oficial para lecionar a EF, mas as escolas também podem contratar professores especialistas. Em ambas as regiões, a percentagem de especialistas a lecionar a disciplina é de cerca de 50 % (Eurydice, 2013).

O quadro 2 a seguir descreve a situação da docência da EF no ensino primário, que de acordo com o relatório Eurydice (2013) corresponde ao nível que se inicia entre os 4 e 7 anos de idade, obrigatório em todos países e, geralmente, dura de 5 a 6 anos (em Portugal equivale ao 1.º e 2.º CEB):

**Quadro 2.** Modelos de docência da EF no ensino primário (criado pelos autores, adaptado de Eurydice, 2013).

| Países                                               | Professor Generalista | Professor Especialista | Professor generalista e especialista (técnico desportivo ou consultor) |
|------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| <b>Irlanda</b> <sup>5</sup>                          |                       | Secundário inferior    |                                                                        |
| França                                               |                       | Secundário inferior    |                                                                        |
| Itália                                               |                       | Secundário inferior    |                                                                        |
| Áustria                                              |                       | Secundário inferior    |                                                                        |
| Chipre                                               |                       | Secundário inferior    |                                                                        |
| Polónia (1.º ao 3.º ano)                             |                       | Secundário inferior    |                                                                        |
| Portugal (1.º ao 4.º ano)                            |                       | Secundário inferior    |                                                                        |
| Eslovénia (do 1.º ao 3.º ano)                        |                       | Secundário inferior    |                                                                        |
| Alemanha                                             |                       | Secundário inferior    |                                                                        |
| <b>Malta</b> <sup>1</sup>                            |                       |                        |                                                                        |
| <b>Grécia</b> <sup>2</sup>                           |                       |                        |                                                                        |
| <b>Roménia</b> <sup>2</sup>                          |                       |                        |                                                                        |
| <b>Bélgica (comunidade francesa)</b> <sup>2</sup>    |                       |                        |                                                                        |
| Bélgica (comunidade flamenga)                        |                       |                        |                                                                        |
| <b>Bélgica (comunidade germanófono)</b> <sup>3</sup> |                       |                        |                                                                        |

<sup>4</sup> Referente aos anos finais do ensino básico de Portugal (3.º ciclo).

|                                                        |  |                     |
|--------------------------------------------------------|--|---------------------|
| <b>Escócia <sup>3</sup> (Reino Unido) <sup>4</sup></b> |  |                     |
| <b>República Checa <sup>4,5</sup></b>                  |  |                     |
| <b>Dinamarca <sup>4</sup></b>                          |  |                     |
| <b>Islândia <sup>4</sup></b>                           |  |                     |
| <b>Noruega <sup>4</sup></b>                            |  |                     |
| <b>Eslováquia <sup>4</sup></b>                         |  |                     |
| <b>Finlândia <sup>4</sup></b>                          |  |                     |
| <b>Suécia <sup>4</sup></b>                             |  |                     |
| <b>Estónia <sup>4</sup></b>                            |  |                     |
| <b>Hungria <sup>4,5</sup></b>                          |  |                     |
| <b>Bulgária <sup>5</sup></b>                           |  |                     |
| Espanha                                                |  |                     |
| Letónia                                                |  |                     |
| Lituânia                                               |  | Secundário inferior |
| Croácia                                                |  | Secundário inferior |
| Turquia                                                |  |                     |

<sup>1</sup> Em Malta, cada turma dispõe de ambos os tipos de professor, mas enquanto o professor especialista é responsável por uma aula por semana, o generalista responsabiliza-se pelo restante das aulas.

<sup>2</sup> Na Bélgica (comunidade francesa), Grécia, e Roménia, em que os responsáveis pela disciplina de EF no ensino primário são normalmente especialistas, é possível, em circunstâncias excecionais, como falta de pessoal, que professores generalistas assumam essa função. No caso particular da Roménia, onde a falta de pessoal tende a afetar as zonas rurais, a percentagem de professores generalistas a lecionar EF no ensino primário é estimada em 15%.

<sup>3</sup> A Bélgica (comunidade germanófona) e o Reino Unido (Escócia) os professores generalistas têm competência oficial para lecionar a EF, mas as escolas podem também contratar professores especialistas.

<sup>4</sup> As escolas da República Checa, Dinamarca, Islândia, Noruega, Finlândia, Suécia, Estónia, Hungria, Eslováquia e Reino Unido possuem autonomia para contratarem tanto professores generalistas como especialistas para o ensino primário.

<sup>5</sup> Em relação à docência no nível de ensino secundário inferior, na Bulgária e na Hungria, os professores generalistas podem lecionar EF se possuírem qualificações adicionais para isso. No caso da Bulgária a percentagem de professores generalistas que o fazem no ensino secundário inferior não passa de 20%. Na República Checa, professores especializados em outras disciplinas podem lecionar EF, sempre que se verifique falta de professores especialistas, embora só possam fazê-lo com base numa situação excecional e temporária. Já na Irlanda, é suposto serem os professores especialistas a lecionar EF, porém, na prática, professores generalistas com um especial interesse na área, ou mesmo com qualificações para treinar uma qualquer modalidade desportiva, podem, por vezes, ser chamados a lecionar a disciplina. Estima-se que tal se aplique a um terço dos professores no ensino secundário inferior.

## DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a revisão bibliográfica realizada verificamos que, além do professor generalista, diferentes modelos de docência da EF no 1.º ciclo foram evidenciados para melhorar a sua qualidade: responsabilidade exclusiva de professores especialistas em EF; professor generalista com coadjuvação de professor especialista em EF e/ou técnicos desportivos; e empresas terceirizadas com responsabilização total do currículo e/ou como apoio ao professor generalista. Verificou-se também que o desenvolvimento da natação e da ginástica são as áreas da EF mais atribuídas a especialistas e/ou treinadores desportivos e a empresas terceirizadas.

Muitos estudos defendem que a EF deve ser responsabilidade de professores especialistas em todos os níveis de ensino, pois estes desenvolvem aulas mais longas, com maior tempo de desenvolvimento de habilidades, com mais oportunidades para elevar os níveis de AF, com conteúdos mais significativos através de uma instrução apropriada, que proporcionarão às crianças experiências positivas, que os levarão à manutenção da AFD ao longo de suas vidas (Faucette, Nugent, Sallis, & McKenzie, 2002; Le Masurier & Corbin, 2006; Mckenzie, Marshall, Sallis, & Conway, 2000; Sallis et al., 1997; Sallis & McKenzie, 1991; Tinning, 1992). Porém, em defesa de uma abordagem integral do ensino, dentro de uma perspectiva mais globalizante das aprendizagens em EF, justifica-se que o professor generalista, ou PTT, como é reconhecido em Portugal, é quem deve ser o docente responsável pela EF no 1.º CEB. Pois além de ensinar de uma forma integrada, característica e um dos aspetos mais importantes deste nível de ensino, este possui um conhecimento pessoal maior sobre os alunos, conhecendo suas necessidades e habilidades individuais, e abordará o ensino visando um desenvolvimento mais holístico (Wright, 2002, 2004).

Entretanto, Kirk (2012) afirma que a solução acerca da responsabilidade da EF no ensino primário não perpassa por condições de “tudo ou nada” e questiona que antes de centrar-se apenas no professor, a problemática deveria se concentrar mais na experiência da aprendizagem da criança. Neste sentido, Sloan (2010) afirma que os modos colaborativos de atuação em EF junto ao aluno de 1.º ciclo podem ser uma interessante saída tanto para maximizar as oportunidades para o professor generalista aprender, como também para a qualidade das aprendizagens interdisciplinares do aluno nesse nível de escolaridade. Para além disso, o trabalho em parceria também leva à melhoria dos processos de articulação da escola como um todo, assim como nos processos de transição entre os diferentes níveis de ensino (Sloan, 2010).

Portanto, apesar do facto de que responsabilizar especialistas ou profissionais externos pela EF no 1.º CEB pode aumentar a regularidade das aulas, assim como melhorar o desenvolvimento de habilidades e níveis de atividade física, esta prática pode reforçar ainda mais o distanciamento do professor generalista para com a área. Para além disso, Griggs (2008) ainda ressalta que em relação aos treinadores desportivos, embora se possa apresentar como uma saída financeira mais viável, é uma situação em que o *barato pode sair caro*, ao questionar a qualidade pedagógica desta opção de docência. Petrie (2016) também questiona tal medida, ao descrever que, para além de serem iniciativas estritamente focadas no desporto, estas acabam por restringir ainda mais o desenvolvimento profissional dos professores generalistas.

Numa mesa redonda realizada com Neves, Rocha & Campos (2003), Rocha defende a constituição de equipas educativas para o desenvolvimento da EF no 1.º CEB, no entanto, salienta que estas devem surgir no interior da escola e não ser delegadas em pessoas externas, pois desse último modo retira-se “responsabilidades de gestão e usufrutos ao professor da turma, supostamente ensinando especialidades, muitas vezes sem qualquer especificidade” (p. 12). Neves salienta que as equipas podem se tornar uma mais-valia, entretanto, ressalta que qualquer intervenção

na escola do 1.º CEB não pode se colocar como obstáculo do exercício da prática do docente deste nível de ensino. Sendo assim, no que tange à sustentabilidade da EF no 1.º ciclo, e ressaltando que esta é uma área integrante do currículo e não apenas uma atividade de complemento ou extracurricular, consideramos fundamental e necessário explorar outros modelos de docência, nomeadamente os colaborativos, para que não se restrinja a compreensão, a prática e a confiança dos docentes generalistas em ensinar EF (Petrie, 2016; Sloan, 2010).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### a) Artigo numa publicação periódica:

- Almeida, J. G. de A., Moraes, A. B. L., & Ferreira, E. L. (2014). A educação física no ensino fundamental primeiro segmento: o papel outsider do componente curricular e do seu professor. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 19(2), 175–182. Retrieved from <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2691>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <http://doi.org/10.1080/0267152070180981>
- Blair, R., & Capel, S. (2008). Intended or Unintended? Issues Arising from the Implementation of the UK Government's 2003 Schools Workforce Remodelling Act. *Perspectives in Education*, 26(2), 105–121. Retrieved from <http://bura.brunel.ac.uk/handle/2438/4253>
- Cordoba, A., & Lenzen, B. (2014). Déterminants institutionnels et action des enseignants: regard sur l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire genevoise. *eJRIEPS*, 33(1), 5–29. <http://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Daly, R. M., Ducher, G., Hill, B., Telford, R. M., Eser, P., Naughton, G., ... Telford, R. D. (2016). Effects of a Specialist-Led, School Physical Education Program on Bone Mass, Structure, and Strength in Primary School Children: A 4-Year Cluster Randomized Controlled Trial. *Journal of Bone and Mineral Research*, 31(2), 289–298. <http://doi.org/10.1002/jbmr.2688>
- Decorby, K., Halas, J., Dixon, S., Wintrup, L., & Janzen, H. (2005). Classroom Teachers and the Challenges of Delivering Quality Physical Education. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 208–221. <http://doi.org/10.3200/JOER.98.4.208-221>
- Faucette, N., Nugent, P., Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (2002). "I'd Rather Chew on Aluminum Foil." Overcoming Classroom Teachers' Resistance to Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(3), 287–308. Retrieved from <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?sid=4de72b5a-0538-4d73-9cc0-116305a103c2@sesessionmgr104&vid=0&hid=122&bdata=Jmxhbm9cHQtYnlmc2l0ZT1lZHMtbGl2ZS5yZ29wZT1zaXRl&preview=false#AN=6463582&db=s3h>
- Faulkner, G. E. J., Dwyer, J. J. M., Irving, H., Allison, K. R., Adlaf, E. M., & Goodman, J. (2008). Specialist or nonspecialist physical education teachers in ontario elementary schools: Examining differences in opportunities for physical activity. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(4), 407–419.
- Fernandes, A. (2010). Os Professores de Educação Física diante das Determinações Externas. *Pensar a Prática*, 13(2), 1–14. <http://doi.org/10.5216/rpp.v13i2.8784>
- Fraga, A. B. (2005). Educação física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro. *Revista Digital Efedportes*, 1(90), 1. Retrieved from <http://www.efedportes.com/efd90/ensino.htm>
- Griggs, G. (2008). Outsiders inside: The use of sports coaches in primary schools in the West Midlands. *Physical Education Matters*, 3(2), 33–36.
- Hardman, K. (2001). A Comparison of the State and Status of Intra-Continental Regional Contexts. *International Sports Studies*, 23(1/2), 68–87.
- Hardman, K. (2008a). Situation and sustainability of physical education in schools: A global perspective. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 19(1), 1–22.
- Hardman, K. (2008b). The Situation of Physical Education in Schools: A European Perspective. *Human Movement*, 9(1), 5–18. <http://doi.org/10.2478/v10038-008-0001-z>
- Jones, L., & Green, K. (2015). Who teaches primary physical education? Change and transformation through the eyes of subject leaders. *Sport, Education and Society*, 3322(February), 1–13. <http://doi.org/10.1080/13573322.2015.1061987>

- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239–255. <http://doi.org/10.1177/1356336X05056649>
- Kirk, K. (2012). The Future For Primary Physical Education. *Journal of Pedagogic Development*, 2(3), 38–44. Retrieved from <http://www.beds.ac.uk/jpd/journal-of-pedagogic-development-volume-2-issue-3/the-future-for-primary-physical-education>
- Lee, S. M., Burgeson, C. R., Fulton, J. E., & Spain, C. G. (2007). Physical Education and Physical Activity: Results From the School Health Policies and Programs Study 2006. *Journal of School Health*, 77(8), 435–463. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00228.x>
- Lynch, T. (2015). Health and physical education (HPE): Implementation in primary schools. *International Journal of Educational Research*, 70, 88–100. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.02.003>
- Marques, A., & Gaya, A. (1999). Atividade física, aptidão física e educação para a saúde: estudos na área pedagógica em Portugal e no Brasil. *Revista Paulista de Educação Física*, 13(1), 83–102. Retrieved from [http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v13\\_n1\\_artigo6.pdf](http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v13_n1_artigo6.pdf)
- McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F., & Conway, T. L. (2000). Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(3), 249–259. <http://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608905>
- McKenzie, T. L., Stone, E. J., Feldman, H. A., Epping, J. N., Yang, M., Strikmiller, P. K., ... Parcel, G. S. (2001). Effects of the CATCH Physical Education Intervention – Teacher Type and Lesson Location. *American Journal of Preventive Medicine*, 21(2), 101–109.
- Monteiro, J. E. da S. (1996). As instalações e os equipamentos para a Educação Física no 1º ciclo do Ensino Básico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 2(14), 55–64.
- Morgan, P., & Hansen, V. (2008). Classroom teachers' perceptions of the impact of barriers to teaching physical education on the quality of physical education programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(4), 506–516. <http://doi.org/10.1080/02701367.2008.10599517>
- Neves, R. (2001). Educação Física no 1º ciclo ensino básico. Do Baldio Pedagógico à construção curricular. *Revista Digital Efdeportes*, 6(31), 1–5. Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd31/ef11.htm>
- Neves, R., Rocha, L., & Campos, C. (2003, February). Equipas ou Monodocência: Para que serve o Professor do 1.º Ciclo – o caso da Educação Física (mesa redonda). *Escola Informação*. Lisboa.
- Petrie, K. (2016). Architectures of practice: constraining or enabling PE in primary schools. *Education 3-13*, 1–10. <http://doi.org/10.1080/03004279.2016.1169484>
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical Education's Role in Public Health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124–137. <http://doi.org/10.1080/02701367.1991.10608701>
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N., & Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *Sports, Play and Active Recreation for Kids. American Journal of Public Health*, 87(8), 1328–1334. <http://doi.org/10.2105/AJPH.87.8.1328>
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. M. (2012). Physical Education's Role in Public Health: Steps Forward and Backward Over 20 Years and HOPE for the Future. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125–135. <http://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842>
- Sloan, S. (2010). The continuing development of primary sector physical education: Working together to raise quality of provision. *European Physical Education Review*, 16(3), 267–281. <http://doi.org/10.1177/1356336X10382976>
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of School Programmes to Physical Activity Levels and Attitudes in Children and Adults. *Sports Medicine*, 35(2), 89–105. <http://doi.org/10.2165/00007256-200535020-00001>
- Tsangaridou, N. (2012). Educating primary teachers to teach physical education. *European Physical Education Review*, 18(3), 275–286. <http://doi.org/10.1177/1356336X12450788>
- Wright, L. J. M. (2002). Rescuing primary physical education and saving those values that matter most. *British Journal of Teaching Physical Education*, 33(1), 37–38. Retrieved from <http://www.cabdirect.org/abstracts/20023055816.html>
- Wright, L. J. M. (2004). Preserving the value of happiness in primary school physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 9(2), 149–163. <http://doi.org/10.1080/1740898042000294967>

#### b) Livro e/ou relatório:

- Cruz, S., Carvalho, L. D. de, Rodrigues, I., Mira, J., Fernandes, L., & Brás, J. (1998). *Manual de Educação Física: 1º Ciclo de Ensino Básico* (4ª ed.). Lisboa: Gabinete Coordenador do Desporto Escolar no âmbito do PRODEFDE.
- DEB. (2004). Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Eurydice. (2013). *A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. (E. Izquierdo & R. G. Doménech, Eds.). València: Universitat de València.

WHO. (2016). *Ending Childhood Obesity*. Geneva.

c) *Artigo ou capítulo num livro:*

Carreiro da Costa, F. (2005). Physical Education in Portugal. In U. Pühse & M. Gerber (Eds.), *International Comparison of Physical Education. Concepts, Problems, Prospects* (pp. 554–571). Oxford: Meyer & Meyers Sport.

Darido, S. C. (2012). Diferentes Concepções sobre o Papel da Educação Física na Escola. In S. C. Darido (Ed.), *Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física* (pp. 34–50). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Neto, C. (2006). A Educação Motora e as "Culturas de Infância": A importância da Educação Física e Desporto no Contexto Escolar. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa. Retrieved from <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/aeducacaomotora.pdf>

Pacheco, J. A. (2000). Monodocência – Coadjuvação. In G. Anibal (Ed.), *Gestão Curricular no 1º Ciclo – Monodocência – Coadjuvação* (pp. 53–59). Lisboa: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

d) Atas de congressos, simpósios ou seminários:

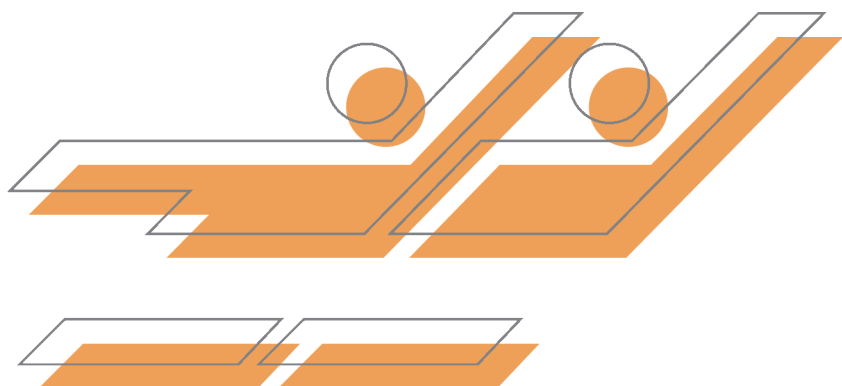
e) Teses de mestrado ou doutoramento:

Guimarães, M. L. C. (2002). *A Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de representações sobre as características organizacionais do ensino e a formação contínua de professores* (Masters Thesis). Universidade de Lisboa.

Miranda, A. P. M. (2002). *A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico e o Programa PRODEFDE: Representações dos Professores* (Masters Thesis). Universidade de Coimbra.

Neves, R. (2007). *A Construção Curricular da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Doctoral Thesis). Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://ria.ua.pt/handle/10773/1454>

Rocha, L. (1998). *Representações e práticas de educação física de professores do 1º ciclo do ensino básico* (Unpublished Doctor Thesis). Universidade Técnica de Lisboa.



CATEGORIA – PRÁTICA PROFISSIONAL

# COMO TRABALHAMOS JUNTOS?

## Trabalho colaborativo entre professores do Departamento de Educação Física e Desporto Escolar da Escola Portuguesa de Moçambique

**Nuno Antunes, Margarida Abrantes, Anabela Ferreira, Paulo Ferreira, João Figueiredo, João Lourenço, Maria Machado, Custódio Malenda, Raquel Moreira, André Revés, Antero Ribeiro, Sérgio Zibane**

Escola Portuguesa de Moçambique – Centro de Ensino da Língua Portuguesa

Os autores do artigo declaram que não existem conflitos de interesses.

### Resumo

*Pela primeira vez, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), inclui uma vertente de resolução de problemas em cooperação, no Programme for International Student Assessment (PISA). Esta foi a confirmação de uma crença que anualmente tem acompanhando a nossa prática profissional. Acreditamos numa mudança de paradigma na organização das aprendizagens. Uma transição que ajude os nossos alunos a adquirir um conjunto de competências que lhes permita enfrentar situações de desafio e não desistir, cooperando para o sucesso pessoal e do grupo. No entanto, a criação deste ambiente de aprendizagem demora tempo, requer muita persistência e muitos compromissos coletivos na sua organização, ou seja, muito trabalho colaborativo entre professores.*

*Para garantir que os alunos tenham o ambiente de aprendizagem e o paradigma de avaliação de que falamos, foi necessário dar muitos passos em conjunto. Implementámos um processo de Supervisão Partilhada. A iniciativa deste processo é sempre de quem é visitado, isto é, de quem está a dar a aula. Esta lógica pressupõe que exista sempre uma “encomenda” feita por quem vai dar a aula observada, sendo esses os aspetos que devem ser o foco da observação. Realizámos ações de formação interna, ou seja, a especialidade de cada colega torna-se acessível a outro através de momentos de prática e discussão. Implementámos provas práticas de demonstração das competências adquiridas em que os alunos são avaliados por um júri de três professores a lecionarem outros ciclos de ensino, e que permitem, em situação concreta, a aferição dos critérios de avaliação. Outro instrumento de aferição de critérios são reuniões em que os professores de cada ano e ciclo estabelecem prioridades e estratégias transversais a todas as turmas, as Conferências Curriculares.*

*Todos estes passos foram dados progressivamente e colaborativamente. Sozinhos não teríamos feito muito. São passos que vamos dando, ou seja, não são processos perfeitos e carecem de revisão e reflexão constante. No entanto, acreditamos que são passos importantes para um ensino e uma escola mais colaborativa.*

**Palavras-chave:** Educação; Educação Física; trabalho colaborativo; supervisão; desenvolvimento profissional; avaliação

## Abstract

For the first time, OECD included, in PISA, a module of collaborative problem solving. This confirmed an intrinsic belief that our educational system need to go through a paradigm shift. This change should help our students to acquire a set of tools which allow them to face challenges without giving up, collaborating for their individual and collective success. However, to promote this learning atmosphere takes time, persistence and it requires compromises among their promoters, i.e., the teachers.

Thus, to guarantee this paradigm shift it was necessary to share many of our steps and to take them together. We implemented a process of shared supervision, in which we help each other, by observing our colleagues' classes and focusing on a request designed by the one visited. We organized professional development courses, prepared and led by ourselves, i.e., each teacher's specialty became accessible to the group. We implemented practical exam days to promote the discussion of criteria and uniform our assessment processes, which were also debated in meetings specified by grade or level.

These steps were taken slowly and through time. Working alone would not have taken us far. By working together we need to revisit our goals constantly, and the discussion meetings are complex and laborious. However, we genuinely believe that these are important steps for a more collaborative school.

**Keywords:** Education; Physical Education; Collaborative Work; Professional Development; Assessment

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) mostrou a preocupação de avaliar a capacidade de resolver problemas em cooperação, através da inclusão de tarefas específicas no *Programme for International Student Assessment* (PISA). Este passo dado pela OCDE confirmou a nossa crença na necessidade de uma mudança de paradigma. A organização das aprendizagens deve contribuir para que os nossos alunos adquiram um conjunto de competências que lhes permita enfrentar situações de desafio e não desistir, cooperando para o sucesso pessoal e do grupo. Uma transição para tal ambiente de aprendizagem demora tempo, requer persistência e exige muitos compromissos coletivos na sua organização, ou seja, muito trabalho colaborativo entre professores.

Começemos pela missão da OCDE: criar equipas que partilhem experiências e procurem soluções para problemas comuns. Assim, a organização autocaracteriza-se como aglutinadora de esforços e promotora do trabalho colaborativo. Dentro dela existe uma Diretoria de Educação e Competências que, na mesma lógica colaborativa, encoraja os países a comparar os seus sistemas educativos, melhorando-os com a ajuda dos exemplos positivos e da sua variabilidade contextual. Todos são diferentes e cada um tem os seus pontos fortes e fracos, tal como as culturas ou as pessoas. Aprendemos mais e melhor com a diferença, assumindo o forte e o fraco, do outro e de mim. Aquele gabinete tem uma forte preocupação com a aplicabilidade das aprendizagens na vida dos futuros cidadãos mundiais. Empurram o seu paradigma de Educação para o desenvolvimento de competências aplicáveis no mundo do trabalho. A sua maior ferramenta de aferição chama-se PISA.

A avaliação do desempenho académico dos alunos de 15 anos de todo o Mundo poderá parecer uma pretensão megalómana, mas desde 1997 que o PISA assim o faz. Este programa é uma bateria de testes que avalia os alunos a cada três anos nas áreas da matemática, leitura e ciência. Os últimos testes ocorreram em 2015 e, como os resultados demoram pouco mais de um ano a ser analisados, só no final de 2016 saberemos qual a progressão dos estudantes nas metas essenciais de aprendizagem e a tabela classificativa dos mais de 70 países.

Mas o que é isto de avaliar “o desempenho académico dos alunos”? Será que a escolha centrada naqueles três domínios é suficiente? Será que os métodos e instrumentos escolhidos são os melhores para aferir o desempenho académico? Em última análise, o que se pretende verdadeiramente saber? Se a nossa missão é, tal como a da OCDE, preparar os estudantes para uma vida ativa e plena e não apenas centrada na lógica mercantilista, faltará, então, avaliar um conjunto de competências. É necessário focarmo-nos nos pilares decisivos para se alcançar o sucesso na vida, nesse quadro de valores e competências sócio-emocionais (cooperação, solidariedade, resiliência, superação, trabalho em equipa, divisão de tarefas e liderança). Como pode a OCDE ambicionar criar parcerias e promover o trabalho em equipa com os governos mundiais se nem sequer considera as competências cooperativas e de liderança dos futuros chefes de estado? Como podemos nós, Escola, ambicionar preparar cidadãos do Mundo, plenos e ativos, se nos limitamos a “dar matéria”?

Pela primeira vez, em 2015, o PISA incluiu uma prova de Resolução de Problemas em Cooperação. Porquê? Da forma como a generalidade dos currículos se encontram organizados, um

estudante que tenha sucesso nas disciplinas curriculares pode não ser eficaz na resolução de problemas em equipa. Só porque existe interação social, não quer dizer que haja objetivos comuns, aceitação de diferentes pontos de vista e organização do trabalho em função dos objetivos. No ano passado, os rapazes e raparigas de 15 anos, para além de serem testados em competências de leitura, ciência e matemática, foram igualmente desafiados a desenvolver vários tipos de projetos. Nesse contexto, foram avaliados nas suas competências de comunicação, gestão de conflito, liderança, gestão de progressos e procura de consensos. Vamos, então, esperar até ao final do corrente ano para perceber como os ministros, professores, médicos e administradores de 2040, vão tomar decisões. Sozinhos ou em equipa?

Então, se o trabalho em equipa e a resolução de problemas estão cada vez mais prementes nos fóruns de discussão da comunidade educativa mundial, porque será que estes conceitos ainda são considerados alternativos? Não deveriam ser nucleares? Não deveriam os sistemas educativos e os seus currículos, as metodologias de ensino e a organização da aprendizagem dos alunos acompanhar esta mudança de paradigma? E não deveríamos ser nós, professores, os principais agentes dessa mudança?

No Departamento de Educação Física e Desporto Escolar da Escola Portuguesa de Moçambique acreditamos e atuamos para esta mudança de paradigma. Acreditamos genuinamente que as situações de aprendizagem em sala de aula têm de, por um lado, responder às necessidades de todos os alunos sem exceção e, por outro, passar pela identificação e resolução de um determinado problema, associado a um ou mais contextos. Significa isto que temos de dar um significado àquilo que os alunos aprendem. Temos de pensar a longo prazo e contribuir para que os nossos alunos adquiram e consolidem um conjunto de competências que lhes permita enfrentar situações de desafio e não desistir, tomar iniciativa, assumir atitudes de liderança e trabalhar para objetivos, cooperando ativamente para o sucesso pessoal e do grupo. Esta tem sido uma das nossas maiores preocupações na organização das aprendizagens dos nossos alunos.

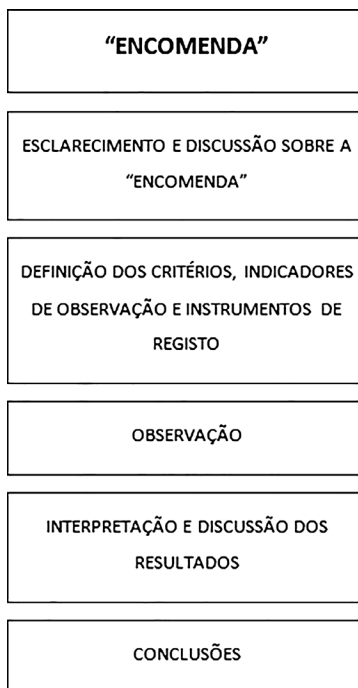
Vivenciar situações (1) de superação como a passagem de um plinto com a ajuda de um colega, (2) de cooperação como fazer equipa de andebol com alguém que não faz parte do meu círculo social, (3) de liderança como assumir a decisão de efetuar determinada ação técnico-táctica num jogo de basquetebol, (4) de equipa como passar a bola ou “ir à dobra” ao meu colega, (5) de resiliência e colaboração como jogar badminton com um colega pior ou melhor que eu, (6) de solidariedade como abraçar um colega de outra cultura só porque marcámos um golo numa grande jogada. Todas elas fazem parte do nosso trabalho diário com os nossos alunos. No entanto, a criação de um ambiente de aprendizagem que propicie a aquisição destas competências demora tempo, requer muita persistência e principalmente, muitos compromissos coletivos na sua organização, ou seja, muito trabalho colaborativo entre nós. Significa isto que também nós temos de ser portadores destas mesmas competências sociais. “Practice what you preach”.

O nosso Departamento acredita que tem vindo ao longo dos anos a aprender e a crescer através destes compromissos, dessa partilha profissional. Através do nosso trabalho colaborativo

e da nossa auto e hetero formação profissional. Para garantir que os alunos tenham o ambiente de aprendizagem e o paradigma de avaliação de que falámos anteriormente, foi necessário dar muitos passos em conjunto, colaborativamente.

Foi necessária Formação Recíproca. Tem sido uma prática do nosso departamento o desenvolvimento curricular baseado na escola, isto é, as decisões que tomamos resultam de informações qualificadas e contextualizadas. Temos por hábito tomar decisões a partir de resultados de aprendizagem dos nossos alunos. E é com base nestes resultados que temos definido as nossas prioridades de formação, a construção do nosso Plano de Formação, bem como as ações de Formação Recíproca que realizamos. As formações são internas, ou seja, a especialidade de cada colega torna-se acessível a outro através de momentos de prática e discussão.

Foi necessário implementar um processo de Supervisão Partilhada. Trata-se de um processo de supervisão da intervenção pedagógica de cada um de nós, numa lógica de desenvolvimento profissional, realizado entre dois, três ou mais colegas. Significa que vamos observar as aulas uns dos outros. O ponto de partida, a iniciativa deste processo é sempre de quem é visitado, isto é de quem está a dar a aula. O parceiro é utilizado apenas para produzir a informação que quem está a dar a aula precisa. Esta lógica pressupõe que exista sempre uma “encomenda” feita por quem vai dar a aula observada. É esse aspeto ou esses aspetos que devem ser o foco da observação.



**Figura 1.** Fluxograma do processo de Supervisão Partilhada, na lógica de “Encomenda”.

Foi necessário aprofundar o nosso Plano Plurianual. É um documento orientador do trabalho dos professores, do pré-escolar ao 12.º ano, que contempla opções estratégicas de trabalho prioritário. São definidas prioridades por ano e por ciclo, em relação ao que se quer atingir no final do processo. Apesar de ser um documento constantemente revisto e refletido pelos professores de EF, define uma linha orientadora vertical de trabalho.

Foi necessário criar um Protocolo de Avaliação e implementar Conferências Curriculares. O protocolo começa por ser aplicado na Avaliação Inicial. Para o Departamento, esta etapa tem duas dimensões; por um lado permite identificar as competências que os alunos dominam e por outro lado prever o que os alunos irão ser capazes de alcançar com a ajuda do professor e das aulas. Todas estas informações são recolhidas através de situações provas previamente definidas e comuns a todos os professores dos mesmos ciclos de ensino. Os critérios de avaliação estão definidos em documentos do departamento e foram aferidos entre os professores. O tratamento desta informação é realizado por cada professor e é partilhada em 4 conferências curriculares – 1.º Ciclo, 2.º Ciclo, 3.º Ciclo e Secundário, em 3 momentos ao longo do ano: final da avaliação inicial, meio do ano e final do ano. É nestas reuniões que os professores de cada ano e ciclo estabelecem prioridades e estratégias transversais a todas as turmas.

### 1.º Ciclo

| Classificação: |      | Suficiente:                       |                 |               |            |       | Bom* e Muito Bom**: |       |     | Alternativas: |     |               |     | Auto Aval | 1º | 2º | 3º |
|----------------|------|-----------------------------------|-----------------|---------------|------------|-------|---------------------|-------|-----|---------------|-----|---------------|-----|-----------|----|----|----|
| Nº             | Nome | JOGOS C/ BOLA OU PERÍCIAS E MANIP |                 |               |            |       | GIN                 |       |     | OUTRAS        |     |               |     |           |    |    |    |
|                |      | Percurso c/ Bolas e Cordas        |                 |               |            |       |                     |       |     |               |     |               |     |           |    |    |    |
|                |      | Drible                            | Cond Bola c/ Pé | Passo e Recep | Salt Corda | Rabia | GSol                | BFund | Pat | Nat           | GAp | Ativ Ritm Exp | Raq | Exp Nat   |    |    |    |

### 2.º Ciclo

| ÁREAS DA EF: |       | ATIVIDADES FÍSICAS |       |      |     |     |           |     |       |       |   |     |     | APTIDÃO FÍSICA |     |      |         | CONHEC | CLASSIFICAÇÃO |            |      |           |           |    |    |    |   |
|--------------|-------|--------------------|-------|------|-----|-----|-----------|-----|-------|-------|---|-----|-----|----------------|-----|------|---------|--------|---------------|------------|------|-----------|-----------|----|----|----|---|
| Nº           | NOME  | JDC                |       |      |     |     | GINÁSTICA |     |       |       |   | Atl | Bad | Pat            | Nat | Danç | Vai Vem | Abs    | Ext Braç      | Flex. M.I. | M.S. | INVENTO S | Auto Aval | 1º | 2º | 3º |   |
|              |       | Fut                | BFund | Basq | Vol | And | GSol      | GAp | GAcro |       |   |     |     |                |     |      |         |        |               |            |      |           |           |    |    |    |   |
| 1            | Amira | QI                 | I     | I    | I   | I   | E         | Q   | Q     | GAcro | I | QI  | NI  | I              | I   | S    | S       | S      | S             | S          | S    | S         | S         | 4  | 4  | 4  | 4 |

|   |       |    |   |   |   |  |   |    |  |  |   |    |    |   |   |  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|-------|----|---|---|---|--|---|----|--|--|---|----|----|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Amira | QI | I | I | I |  | E | QI |  |  | I | QI | NI | I | I |  | S | S | S | S | S | S | 4 | 4 | 4 | 4 |
|---|-------|----|---|---|---|--|---|----|--|--|---|----|----|---|---|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|

### 1.º Ciclo

| ÁREAS DA EF: |       | ATIVIDADES FÍSICAS |       |      |     |     |           |     |       |  |   | APTIDÃO FÍSICA |     |     |     | CONHEC | CLASSIFICAÇÃO |     |          |            |      |          |           |    |    |    |   |
|--------------|-------|--------------------|-------|------|-----|-----|-----------|-----|-------|--|---|----------------|-----|-----|-----|--------|---------------|-----|----------|------------|------|----------|-----------|----|----|----|---|
| Nº           | NOME  | JDC                |       |      |     |     | GINÁSTICA |     |       |  |   | Atli           | Bad | Pat | Nat | Danç   | Vai Vem       | Abs | Ext Braç | Flex. M.I. | M.S. | CONHEC S | Auto Aval | 1º | 2º | 3º |   |
|              |       | Fut                | BFund | Basq | Vol | And | GSol      | GAp | GAcro |  |   |                |     |     |     |        |               |     |          |            |      |          |           |    |    |    |   |
| 1            | Amira | NI                 |       |      | QI  | I   | QI        | O   | S     |  | G | I              | E   | I   | I   |        | I             | I   | S        | S          | S    |          | S         | 4  | 4  | 4  | 4 |

|   |       |    |  |    |   |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |  |   |   |   |  |  |   |   |   |   |   |
|---|-------|----|--|----|---|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|--|--|---|---|---|---|---|
| 1 | Amira | NI |  | QI | I | QI | QE | I | E | I | I | I | I | I | I |  | S | S | S |  |  | S | 4 | 4 | 4 | 4 |
|---|-------|----|--|----|---|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|--|---|---|---|--|--|---|---|---|---|---|

### 1.º Ciclo

| ÁREAS DA EF: |       | ATIVIDADES FÍSICAS |       |      |      |     |           |     |       |   |  | APTIDÃO FÍSICA |     |     |     | CONHEC | CLASSIFICAÇÃO |     |          |       |      |         |           |    |    |    |    |
|--------------|-------|--------------------|-------|------|------|-----|-----------|-----|-------|---|--|----------------|-----|-----|-----|--------|---------------|-----|----------|-------|------|---------|-----------|----|----|----|----|
| Nº           | NOME  | JDC                |       |      |      |     | GINÁSTICA |     |       |   |  | Atl            | Bad | Pat | Nat | Danç   | Vai Vem       | Abs | Ext Braç | Flex. |      | MEMENTO | Auto Aval | 1º | 2º | 3º |    |
|              |       | Fut                | BFund | Basq | Vol  | And | GSol      | GAp | GAcro |   |  |                |     |     |     |        |               |     |          | M.I.  | M.S. |         |           |    |    |    | S  |
| 2            | Amíra | E                  | F     | Fund | Basq | OE  | G         | Sol | I     | I |  | I              |     |     | E   | I      | S             | S   | S        | S     | M.I. | S       | S         |    | 14 | 17 | 17 |

|   |       |   |  |  |    |  |   |   |   |  |   |  |  |   |   |  |   |   |   |   |   |   |    |    |    |  |
|---|-------|---|--|--|----|--|---|---|---|--|---|--|--|---|---|--|---|---|---|---|---|---|----|----|----|--|
| 2 | Amira | E |  |  | QE |  | E | I | I |  | I |  |  | E | I |  | S | S | S | S | S | S | 14 | 17 | 17 |  |
|---|-------|---|--|--|----|--|---|---|---|--|---|--|--|---|---|--|---|---|---|---|---|---|----|----|----|--|

Figura 2. Registos avaliativos desde o 1.º ciclo até ao Secundário.

Foi necessário implementar Provas Globais. Trata-se de provas práticas de demonstração das competências adquiridas em que os alunos são avaliados por um júri de três professores, de preferência a lecionarem em outros ciclos de ensino, e que permitem em situação concreta a aferição de critérios de avaliação. Saliente-se que todos os professores do departamento estão envolvidos nos júris das provas.

Foi necessário Diferenciar o Ensino. Na EF, tal como em qualquer outra disciplina, os alunos apresentam níveis de competência e ritmos de aprendizagem diferentes, logo devem ter estímulos diferentes. Para garantir que cada aluno aprende efetivamente e trabalha para os seus objetivos, este encontra-se envolvido em grupos de trabalho heterogêneos e homogêneos, dentro e fora da sua turma. Significa isto que partilhámos alunos consoante as suas necessidades, sempre ao encontro do seu interesse e sucesso. Daí que as opções estratégicas da elaboração dos horários de EF sejam hoje baseadas neste princípio pedagógico, ou seja, turmas dos mesmos anos/ciclos à mesma hora e em espaços contíguos.

|    | SEMANAS:      | Segunda-Feira |          |          |            | Terça-Feira  |         |          |          | Quarta-Feira |          |                     |        | Quinta-Feira |                     |          |          | Sexta-Feira |                     |          |        |
|----|---------------|---------------|----------|----------|------------|--------------|---------|----------|----------|--------------|----------|---------------------|--------|--------------|---------------------|----------|----------|-------------|---------------------|----------|--------|
|    |               | E1            | E2       | E3       | E4         | E1           | E2      | E3       | E4       | E1           | E2       | E3                  | E4     | E1           | E2                  | E3       | E4       | E1          | E2                  | E3       | E4     |
| EF | 07h00 / 7h45  | 29E           | 29B      | 69F      | 69A        | 49E          | 49D     |          |          | 99C          | 99E      |                     | 99D    | 59D          | 59C                 | 29B      | 29E      | 99E         | 99C                 | 49D      | 49E    |
|    | 07h45 / 8h30  | 29F           | 29D      | 69F      | 69A        | 49F          | 49B     | Pré-C    |          | 99C          | 99E      | Pré-E               | 99D    | 59D          | 59C                 | 29D      | 29F      | 99D         | Pré-H               | 49B      | 49F    |
|    | 8h30 / 8h40   | Intervalo     |          |          |            | Intervalo    |         |          |          | Intervalo    |          |                     |        | Intervalo    |                     |          |          | Intervalo   |                     |          |        |
| EF | 08h40 / 9h25  | 29C           | 29A      | 59C      | 59F        | 49A          | 49C     | 69E      | 69B      | Pré-D        |          | 99B                 | 99A    | 59F          | 59E                 | 29A      | 29C      | 69B         | 69E                 | 49C      | 49A    |
|    | 09h25 / 10h10 | 19A           | 19C      | 59E      | 59D        | 39A          | 39E     | 69E      | 69B      |              |          | 99B                 | 99A    | 59F          | 59E                 | 19C      | 19A      | 69C         | 69D                 | 39E      | 39A    |
|    | 10h10 / 10h30 | Intervalo     |          |          |            | Intervalo    |         |          |          | Intervalo    |          |                     |        | Intervalo    |                     |          |          | Intervalo   |                     |          |        |
| EF | 10h30 / 11h15 | 19B           | 19D      | 59A      | 59B        | 39B          | 39F     | 69D      | 69C      | 89C          | 89F      | Ap 3 <sup>CEB</sup> | Pré-F  | 59B          | 59A                 | 19D      | 19B      | 89A         | 89E                 | 39F      | 39B    |
|    | 11h15 / 12h00 | Pré-A         | 19E      | 59A      | 59B        | 39C          | 39D     | 69D      | 69C      | 89C          | 89F      | Ap 3 <sup>CEB</sup> | Pré-G  | 69A          | 69F                 | 19E      | Pré-B    | 99A         | 99B                 | 39D      | 39C    |
|    | 12h00 / 12h15 | Intervalo     |          |          |            | Intervalo    |         |          |          | Intervalo    |          |                     |        | Intervalo    |                     |          |          | Intervalo   |                     |          |        |
| DE | 12h15 / 13h00 |               |          | Fut S14F | Fut S14M   | REUNIÃO      |         |          |          |              |          |                     |        |              | Ap 2 <sup>CEB</sup> | Fut S14F | Fut S14M | JPD 34 ano  | Ap 2 <sup>CEB</sup> |          |        |
|    | 13h00 / 13h45 |               |          |          | JPD 34 ano | DE           |         |          |          | JPD 34 ano   | Fut S12M |                     |        |              |                     |          |          | JPD 34 ano  | JPD 34 ano          | Fut S12M |        |
|    | 13h45 / 14h30 |               |          |          |            | DEPARTAMENTO |         |          |          |              |          |                     |        |              |                     |          |          |             |                     |          |        |
| EF | 14h30 / 14h40 | Intervalo     |          |          |            | Intervalo    |         |          |          | Intervalo    |          |                     |        | Intervalo    |                     |          |          | Intervalo   |                     |          |        |
|    | 14h40 / 15h25 | 129A2         | 129B     | 79E      | 79A        | 129A1        | 129C    | 79F      | 79C      | 79A          | 79E      | 129B                | 129A2  | 79C          | 79F                 | 119C     | 119B     | 89D         | 89B                 | 129C     | 129A1  |
|    | 15h25 / 16h10 | 129A2         | 129B     | 79E      | 79A        | 129A1        | 129C    | 89B      | 89D      |              |          | 129B                | 129A2  | 79C          | 79F                 | 119C     | 119B     | 89D         | 89B                 | 129C     | 129A1  |
| EF | 16h10 / 16h30 | Intervalo     |          |          |            | Intervalo    |         |          |          | Intervalo    |          |                     |        | Intervalo    |                     |          |          | Intervalo   |                     |          |        |
|    | 16h30 / 17h15 | 119B          | 119C     | 89E      | 89A        | 119A1        | 119A2   | 109A2    | 109C     | 79B          | 79D      | 109B                | 109A1  | 109C         | 109A2               | 119A2    | 119A1    | 109A1       | 109B                | 79D      | 79B    |
|    | 17h15 / 18h00 | 119B          | 119C     | 89E      | 89A        | 119A1        | 119A2   | 109A2    | 109C     | 79B          | 79D      | 109B                | 109A1  | 109C         | 109A2               | 119A2    | 119A1    | 109A1       | 109B                | 89F      | 89C    |
| DE | 18h00 / 18h45 | Fut S10M      | Fut S10M | Fut S10F | Nat I      | Vol S14      | Vol S10 | Basq S16 | Basq S10 | Fut S10M     | Fut S10M | Fut S10F            | Nat I  | Vol S14      | Vol S10             | Basq S16 | Basq S10 |             |                     |          | Nat II |
|    | 18h45 / 19h30 | Fut S10M      | Fut S10M | Fut S10F | Nat I      | Vol S14      | Vol S10 | Basq S16 | Basq S10 | Fut S10M     | Fut S10M | Fut S10F            | Nat II | Vol S14      | Vol S10             | Basq S16 | Basq S10 |             |                     |          | Nat II |

Figura 3. Horários de Educação Física e Desporto Escolar.

Naturalmente estes foram passos dados ao longo dos anos e sempre em conjunto. Sozinhos não teríamos feito muito. São também passos que vamos dando, ou seja, não são processos perfeitos e carecem de revisão e reflexão constante. No entanto, acreditamos que são passos importantes para um ensino e uma escola mais colaborativa.

Como qualquer mudança de paradigma, o período de transição demora tempo e tem tendência a encontrar resistência. Assim, prevemos dois grandes desafios na promoção de um sistema educativo mais colaborativo; o primeiro, a máxima de “practice what you preach”, isto é, como será possível promover e avaliar a resolução de problemas em cooperação, se nós, professores/escola, temos dificuldades diárias em resolver problemas através de trabalho colaborativo. O segundo grande desafio está assente no conceito de “social loafing”, o fenómeno em que um indivíduo, numa equipa, esforça-se menos para atingir um objetivo do que se estivesse a trabalhar sozinho. Que soluções poderão existir para superar estes desafios?

No Departamento de Educação Física e Desporto Escolar da Escola Portuguesa de Moçambique tentamos diariamente refletir sobre estes dois desafios. As estratégias que falamos neste

artigo são passos de aproximação a um ideal de colaboração. No entanto, aprendemos diariamente com os erros, discutimos, exaltamo-nos, ouvimos e falamos, somos liderados e lideramos. Sabemos que, para além de todas as metodologias usadas, o tempo de antena dado a cada pessoa é essencial para que cada pequeno passo seja dado. Concluímos então que este artigo partilha a reflexão sobre o que é o nosso trabalho colaborativo, mas fica limitado pela especificidade do nosso contexto e dos profissionais envolvidos. Assim, julgamos ser necessário envolver mais profissionais, mais escolas e mais partilha de reflexões.

SERÁ O PROFESSOR EXPERIENTE CAPAZ DE MUDAR, MELHORAR E MAXIMIZAR  
AS SUAS ROTINAS DE AULA, APÓS O ESTÁGIO?

Ana Isabel de Carvalho Ferreira



35

COMPROMISSOS PARA O ENSINO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA  
EXPERIÊNCIA DE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL

Carlos Alberto da Silva Garcia Saraiva



49

EXPRESSÃO FÍSICO MOTORA E DESPORTO ESCOLAR  
NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

João Ribeiro, Clarisse Sim Sim, Helena Flores e João Pereira



59

A PERSPETIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA IMPLEMENTAÇÃO  
DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO DA RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL

Fernando Santos, Nuno Corte-Real, Leonor Regueiras, Cláudia Dias, António Fonseca



69

O CLUBE DE VOLEIBOL DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE LATINO COELHO EM LAMEGO:  
UM BREVE RELATO DE UM PROJETO VIVO E DINÂMICO

Avelino Eira, Alfredo Ferreira, António Silva, Carlos Almeida, Carlos Sanches,  
Henrique Vaz, João Lázaro, José Guerreiro, Júlio Pimenta, Rui Taboada



77

O PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O PERFIL DO TREINADOR,  
SEGUNDO A PERSPETIVA DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

Francisco Gonçalves, Ricardo Lima, Alberto Albuquerque



83

HAVERÁ DIFERENÇAS DOS NÍVEIS DE ATIVIDADE FÍSICA ENTRE OS RAPAZES  
E AS RAPARIGAS ADOLESCENTES NOS VÁRIOS CONTEXTOS DE PRÁTICA?

Francisco Carvalho, João Martins, João Costa, João Cardoso,  
Lúcia Gomes, Francisco Carreiro da Costa



91

ESCOLA DE BTT ALTIMETRIA – UM CASO DE SUCESSO NO DESENVOLVIMENTO DO BTT

Nélson João Primo Brito



101

ESTUDO OBSERVACIONAL DO GOLO NO FUTEBOL: DETEÇÃO DE PADRÕES TEMPORAIS

Fernando Santos, Hugo Louro, Bruno Mendes, Nuno Maurício, Bruno Furtado,  
Paulo Malico Sousa, Diogo Santos Teixeira, Válder Pinheiro



107

Comunicações Livres



## RELATOS DE EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

# SERÁ O PROFESSOR EXPERIENTE CAPAZ DE MUDAR, MELHORAR E MAXIMIZAR AS SUAS ROTINAS DE AULA, APÓS O ESTÁGIO? Um estágio com professora com experiência

Ana Isabel de Carvalho Ferreira

Agrupamento de Escolas de Marinhais

Os autores do artigo declaram que não existem conflitos de interesses.

### Resumo

*Neste relato de experiência pedagógica em estágio estão descritas as atividades desenvolvidas nesse processo, destacando as dificuldades sentidas, as estratégias e os seus resultados. É uma reflexão além de factual, projetiva, relativa a toda a experiência formativa que, pretende construir algumas linhas orientadoras para a futura profissão docente, no sentido do desenvolvimento pessoal e profissional.*

*Na busca de um significado para a identidade profissional, que segundo Proença, (2017) para tal devemos responder à seguinte questão: Somos especialistas em quê? Os professores são especialistas no exercício físico, nas suas várias vertentes: saúde, treino e educação. Este autor reforça ainda que, para existir de facto uma identidade profissional a nível do ensino e do treino, deverá existir entendimento entre as classes, na linha comum de formação, com vista a obtenção de um desenvolvimento integral das crianças/jovens. Assim, tendo em vista melhorar as condições de exercício da profissão pedagógica, levou-nos à procura de formação complementar (Mestrado). Com o Estágio Pedagógico desenvolvemos a capacidade de articular a experiência e formação pedagógica enquanto docente do 2.º Ciclo (há 12 anos), com os outros ciclos de ensino (3.º e secundário).*

*Teremos por objetivo com esta partilha, o analisar de forma crítica e reflexiva parte do percurso de formação do professor de EF. Para tal responderemos às seguintes questões:*

- Qual a influência da experiência profissional no estágio? Transformámos essa experiência numa mais-valia?
- O que fizemos para colmatar as lacunas da formação inicial?
- Será o professor experiente capaz de MUDAR, MELHORAR E MAXIMIZAR as suas rotinas de aula, após o estágio?

*O investimento na formação em serviço, deveria de ser fundamental na carreira de todos os professores. Adquiriam novos conhecimentos, habilidades, tarefas e métodos, sempre com o objetivo de promover o desenvolvimento das aprendizagens nos alunos, e de atingir uma identidade profissional.*

## Abstract

*In this educational experience will be described the activities on stage process, highlighting these difficulties, strategies and results. It is a reflection beyond factual, projective on the whole formative experience that intends to set guidelines for future teaching profession in the sense of personal and professional development.*

*In the search for a meaning for professional identity, which according to Proença, (2017) we must answer the following question: We are specialists in what? Teachers are specialists in physical exercise, in its various aspects: health, training and education. This author also emphasizes that, in order to have a professional identity in terms of teaching and training, there must be an understanding between the classes, in the common line of formation, with a view to obtaining a complete development of the children / young people. In seeking to improve the teaching profession exercise conditions, led us to search for additional training (Master Degree). With Teacher Pedagogical Training developed the ability to articulate the experience and pedagogical training as a teacher of the 2nd cycle (12 years), with the other levels of education (3rd and secondary).*

*We aim with this sharing, to analyze critically and reflectively PE teacher training course. For this we answer the following questions:*

- What is the influence of professional experience on stage? We transformed this experience into an asset?*
- What did we do to fill the gaps of initial training?*
- Will the experienced teacher be able to CHANGE, IMPROVE AND MAXIMIZE their class routines, after the internship?*

*Investment in in-service training should be fundamental in the career of all teachers. They acquired new knowledge, skills, tasks and methods, always with the objective of promoting the development of the learnings in the students, and of achieving a professional identity.*

Assiste-se cada vez mais à assunção da ideia de que o desempenho da função docente exige que se entenda o professor como um profissional, isto é, uma pessoa portadora de um profundo conhecimento científico e pedagógico e com capacidade para exercer as suas tarefas profissionais com autonomia e responsabilidade. (Carreira da Costa, 1996)

Segundo Arends (2008), reconhecer o professor como um profissional dotado de saberes e competências específicas implica reconhecer, igualmente, que se aprende a ser professor e que a aquisição dos saberes e competências específicas da função docente se constrói através de um processo adequado de formação. Assim, a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-estar que se exerce em benefício do sistema socioeconómico, ou da cultura dominante.

Segundo Matos (2013) o Estágio Pedagógico *“tem como objetivo a formação do professor profissional, promotor de um ensino de qualidade. Um professor reflexivo que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em consonância com os critérios do profissionalismo docente e o conjunto das funções docentes entre as quais sobressaem funções letivas, de organização e gestão, investigativas e de cooperação. Esta visa a integração no exercício da vida profissional de forma progressiva e orientada, em contexto real, desenvolvendo as competências profissionais que promovam nos futuros docentes um desempenho crítico e reflexivo, capaz de responder aos desafios e exigências da profissão”*. Alarcão (2007) reforça o papel do estágio quando este assegura experiências significativas da realidade, capazes de promoverem as competências necessárias ao desempenho autónomo e eficaz do futuro professor.

Segundo Proença (2017), os professores são especialistas no exercício físico, nas suas várias vertentes: saúde, treino e educação. Este autor reforça ainda que, para existir de facto uma identidade profissional a nível do ensino e do treino, deverá existir entendimento entre as classes, na linha comum de formação, com vista a obtenção de um desenvolvimento integral das crianças/jovens. Assim, tendo em vista melhorar as condições de exercício da profissão pedagógica, levou-nos à procura de formação complementar (Mestrado). Com o Estágio Pedagógico desenvolvemos a capacidade de articular a experiência e formação pedagógica enquanto docente do 2.º Ciclo (há 12 anos), com os outros ciclos de ensino (3.º e secundário).

O objetivo desta partilha, será o de analisar de forma crítica e reflexiva parte do percurso de formação do professor de EF. Partindo do pressuposto de escola reflexiva, o professor, enquanto profissional de educação, deve desenvolver as suas funções de uma forma pensante, criativa e reflexiva, não se subjugando a uma prática repetida. Pois, como defende Alarcão (2007), *“o professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se encher de conteúdos”*. Todo este enquadramento implica que o professor atue de forma inteligente, reativa e flexível, tendo em conta as várias situações imprevistas e incertas que ocorrem durante a sua prática profissional. Assim sendo:

- Qual a influência da experiência profissional no estágio? Transformámos essa experiência numa mais-valia?
- O que fizemos para colmatar as lacunas da formação inicial?
- Será o professor experiente capaz de MUDAR, MELHORAR E MAXIMIZAR as suas rotinas de aula, após o estágio?

## CHEGAR À ESCOLA ESTÁGIO COMO PROFESSORA COM EXPERIÊNCIA

O investimento na formação em serviço, nem sempre é uma caminhada fácil, no entanto ao aceitarmos/aprendermos com erros e ao aprendermos a lidar com a crítica, tornamo-nos mais reflexivos e projetivos, obtendo melhores resultados. Após o processo de Estágio, adquirimos novos conhecimentos, habilidades, tarefas e métodos, sempre com o objetivo de promover o desenvolvimento das aprendizagens nos alunos, e de atingir uma identidade profissional.

Bento (2008) enfatiza que, nos últimos anos, as condições de exercício da função e da profissão pedagógica se têm agravado de uma maneira drástica, acrescentado que hoje é muito mais difícil ser pai e professor. Então parece evidente que somente estudos prolongados, garantirão ao futuro docente não só uma formação científica e metodológica universal, que lhe permita exercer a sua atividade profissional nos diferentes domínios. Tal facto, levou-nos na procura de formação complementar que permitisse alargar o leque de docência nos diferentes ciclos de ensino.

Ao longo do estágio as perspetivas prendem-se fundamentalmente com o desenvolvimento da capacidade de articular a experiência e formação pedagógica enquanto docente do 1.º e 2.º Ciclo, com a experiência e formação prática noutros ciclos de ensino (3.º e secundário). O professor orientador é o conselheiro pedagógico que nos guia nos primeiros passos desta realidade, e ajuda a superar este desafio. Mas, o estágio pedagógico, é uma relação não apenas de dois elementos, o orientador e o formando, mas de três, sendo o aluno o terceiro, e elemento primordial. Então mais do que articular a experiência de docência e a prática pedagógica no novo ciclo de ensino, teremos de ter os alunos como base no trabalho a desenvolver, para o sucesso escolar. Um professor estagiário sem experiência, não consegue numa fase inicial centrar o seu trabalho, estando demasiado focado em si e nas suas dificuldades.

Tal como referimos anteriormente, sendo a base de todo o processo o aluno, a expectativa em relação à faixa etária a trabalhar é grande. Habitados aos alunos do 1.º/2.º ciclo (com idades entre os 6 – 14), em que a linguagem utilizada na transmissão do conhecimento e a relação de “Educar”, são diferentes da utilizada na adolescência. A necessidade de um trabalho adicional, foi evidente para se fazer o transferir dos conhecimentos de forma eficaz, tendo sempre por base o PNEF e os objetivos para o 3.º Ciclo e Secundário. No final do processo de estágio, reconhecemos uma capacidade de diagnosticar/prognosticar os alunos de forma mais coerente.

Sendo o principal objetivo desta partilha, analisar de forma crítica e reflexiva o percurso de formação de um professor de educação física, e na tentativa de respondermos aos dois grupos de questões relacionadas com Experiência e Formação (figura 2), podemos resumir que a experiência profissional num estágio, pode ser um obstáculo. Pela razão de que somos portadores de hábitos/rotinas, que nem sempre são as melhores, podendo ser bloqueadores de novas aprendizagens. Todavia, pode também ser uma mais valia, sendo que temos a capacidade de mais rapidamente adequar novas estratégias/métodos de trabalho, às nossas rotinas. Um professor experiente, após um estágio, conseguirá com certeza Mudar, Melhorar e Maximizar as suas rotinas, de uma forma muito mais eficaz, sendo que faz um transfer dos conhecimentos adquiridos, tendo por base os já existentes, e cria uma nova estrutura de trabalho, mais eficaz.

Uma das estratégias para colmatar as lacunas, deverá ser o trabalho de pesquisa autónoma e de partilha entre pares, para além da experiência do orientador que assume um papel fundamental nesta fase.

Na procura de respostas, no trabalho autónomo desenvolvido, encontramos todas as dificuldades (Desafios), todas as resoluções (Estratégias) e o resultado (Decisões). As maiores dificuldades (Desafios) no processo de estágio foram agrupadas em quatro eixos: Avaliação Inicial (AI), Matérias (objetivos por nível e exercícios adequados), Tempo de Aula e Motivação dos Alunos.

## 1) AVALIAÇÃO INICIAL

A avaliação deve ser um processo que visa verificar as mudanças operadas em relação ao comportamento inicial. A AI é uma recolha de informação, que tem como pressupostos a inclusão de todos os alunos no ensino a que têm direito, e a diferenciação das aprendizagens de acordo com o nível em que os alunos se encontram. Assim, aparecem como objetivos gerais desta avaliação, três verbos que nos dizem muito sobre as ações a executar, que são: diagnosticar, prognosticar e projetar. Se atendermos aos objetivos mais específicos ou operacionais, Carvalho (1994) afirma que nas aulas destinadas a esta avaliação deve-se: apresentar todas as matérias a lecionar ao longo do ano letivo; avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias; recolher dados para orientar a formação de grupos de nível dentro da turma; ensinar ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento; criar um bom clima de aula; identificar matérias prioritárias e aspetos críticos do seu desenvolvimento; recolher dados para definir prioridades de desenvolvimento para a primeira etapa; identificar alunos cujas características indiquem necessidades específicas; recolher dados para, em conjunto com os outros professores do grupo, estabelecer metas específicas para o ano e aferir o Plano Plurianual.

Em todo este processo de AI, a grande dificuldade (o maior desafio) sentido pelo professor estagiário, e que de certa forma afeta a operacionalização do planeamento, é a atribuição do nível diagnóstico de cada modalidade a cada aluno e consequentemente o nível de desempenho deles.

Um estudo aprofundado do PEF e a aferição de níveis por modalidade com os seus pares, deve ajudar na resolução deste problema.

Ao corrigirmos as lacunas da AI, e recolocando os alunos nos níveis corretos a todas as matérias, vai permitir a formação de grupos níveis com exercícios adequados às suas reais capacidades, de forma a, evitar o fracasso e a permitir uma aprendizagem efetiva. Esta situação permite uma organização das matérias da aula, tendo em vista um trabalho mais individualizado e com objetivos bem definidos, o que por consequência, em algumas Unidades de Ensino (UE), melhora o clima aluno-aprendizagem levando a um aumento da motivação.

## 2) MATÉRIAS – Objetivos por Nível e Exercícios Adequados

O PNEF nas suas diretrizes prevê que, em cada escola, o GEF estabeleça um quadro diferenciado de objetivos, com vista a adequar os programas a cada realidade particular. De reforçar que o trabalho coletivo que o GEF produzir, traduzido nos compromissos que estabelecer dentro do próprio grupo, na escola e na comunidade, é a base do sucesso na aplicação destes programas.

Afirmamos desta forma, tendo por base os anos de experiência em várias escolas, que existem ainda, várias gerações de professores que não aplicam o PNEF, alguns deles ainda por desconhecimento e outros pela disparidade das condições de trabalho. A constante adaptação a essas condições diferenciadas de trabalho, através de uma gestão local dos programas, tem permitido encontrar as soluções mais adequadas e adaptadas a cada realidade. Todavia, tem igualmente determinado uma enorme diversidade do currículo dos alunos, e na forma de distribuir o conteúdo de cada matéria, pelos três níveis: introdutório, elementar e avançado. O que tem vindo a dificultar a coerência no percurso de desenvolvimento dos alunos ao longo da sua escolaridade

No processo de estágio, outra dificuldade (Desafio) está centrada em selecionar objetivos, tendo em conta o nível de aprendizagem dos alunos e o tempo disponível para abordar cada matéria. Um melhor conhecimento da turma e das capacidades de cada aluno, a melhoria da gestão do tempo de aula e das tarefas realizadas, são fatores que ajudam a superar estas dificuldades.

Um fator importante na superação deste desafio, é ao nível do planeamento, a introdução de progressões pedagógicas (exercícios específicos por nível) em cada UE e respetiva matéria. Passamos a ter ao dispor um conjunto de ferramentas de aprendizagem, para usar com os alunos nas diferentes matérias. A evolução do planeamento ajuda a melhorar a motivação dos alunos, sendo que passamos a ter melhor adaptação dos objetivos/exercícios às reais necessidades e aspirações dos alunos. A aquisição desta competência é também, fundamental para enriquecer a qualidade (especificidade e pertinência) dos *feedbacks*, aproximando assim os alunos do sucesso.

### 3) TEMPO DE AULA

Com a reestruturação desenvolvida pelo Ministério da Educação, da carga horário disponível para a Educação Física, que passaria a ser definida pelas escolas dentro de um “plafom de horas disponível”, cada escola pode distribuir da seguinte forma: blocos de 45’+90’, ou 2/3 blocos de 50’ cada, distribuídos semanalmente.

Segundo Carreiro de Costa (1995) é de esperar que a maximização das oportunidades de aprendizagem, proporcionadas aos alunos, esteja dependente da forma como o professor reparte o tempo de aula pelas diferentes funções de ensino. Entende-se, assim, que a inadequada gestão do tempo de aula pode potenciar comportamentos de indisciplina e reduzir o tempo potencial de aprendizagem dos alunos.

O Professor estagiário terá de adquirir a capacidade de adequar, a forma de, distribuir as matérias em aula e a quantidade de exercícios, para maximizar o rendimento do aluno. Inicialmente nas aulas mais curtas (50’), sentiu-se falta de mais tempo para aprendizagem, mais tempo para explicações e mais tempo para observar os alunos.

Mas, por exemplo, tomando a decisão de experimentar manter duas matérias por aula, mas realizar somente um exercício de cada uma, pode revelar-se uma mais-valia na rotina da aula. Outro exemplo, será o de manter uma estrutura idêntica de aula para aula, fundamentalmente entre aulas do mesmo espaço, reduzindo assim os tempos de instrução, demonstração e transição e, consequentemente, aumentando o tempo de prática.



### 4) MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

Temos verificado, nestes anos da profissão docente e após troca de impressões entre colegas/professores de educação física, uma diferente motivação entre os alunos do 2.º Ciclo e os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico/Secundário pela prática de educação física, constatando nos primeiros um comportamento de maior motivação para a prática da EF.

Segundo Loureiro (2013), as explicações para diferentes níveis de motivação podem ser variadas. A cada dia que passa os alunos descobrem, fora do ambiente escolar, as novas tecnologias; têm a internet; diferentes jogos, tipo PSPs, etc, assim como novas fontes de informações e, com isso, passam cada vez mais tempo fechados nos seus espaços, quer fora quer nas suas próprias casas. Como consequência, deixam de lado as brincadeiras de rua, os jogos lúdicos tradicionais, etc, ou seja, qualquer tipo de prática de exercício físico. Desta forma, talvez possamos afirmar que tais comportamentos influenciam, diretamente, a motivação de crianças e adolescentes em colaborar e, ao mesmo tempo, participar ativamente nas aulas de Educação Física na escola. Todavia, o trabalho motivado é fundamental no rendimento educativo. O aluno sente-se interessado quando a atividade/exercício o leva a conhecer-se melhor, a experimentar-se e a afirmar-se. Também a motivação deve basear-se no estabelecimento de

objetivos claros e precisos, proporcionando uma sensação de êxito e confiança pelo conhecimento dos seus progressos (Costa, 2012).

Todavia pensamos que não é suficiente conhecer os fatores que influenciam a motivação dos jovens. É necessário sim, ter depois a capacidade de saber decidir o que fazer com eles, pelo que, só depois de conhecermos o porquê é que conseguimos, como professores, ser eficazes. O professor precisa de ser portador do conhecimento científico-pedagógico, conteúdo e matéria, ter presente o desenvolvimento dos alunos, alicerçado à capacidade de adaptar esse conhecimento aos diferentes contextos, diferentes turmas, diferentes alunos (Bento, 1989).

Tal como refere Rocha (2009) no seu estudo, a motivação é um fator essencial para que ocorra a aprendizagem e para que os alunos frequentem as aulas de EF. É crucial para o sucesso do processo ensino/aprendizagem e pela formação pessoal, que a motivação se insira essencialmente no âmbito intrínseco e não extrínseco. Portanto, não adianta o professor levar para as aulas “bolas novas”, ou seja, diferentes materiais didáticos, não adianta a escola ter uma piscina ou um ginásio coberto, se o aluno não se sentir motivado intrinsecamente a usá-lo e a partir daí, participar e permanecer nas práticas desportivas. No início, a novidade poderá provocar nos alunos um acréscimo de entusiasmo, contudo, com o tempo não havendo a motivação, a prática torna-se mecânica e aborrecida, levando ao abandono.

Ao projetar a postura de um professor dos vários ciclos de ensino (1.º, 2.º, 3.º e Secundário), estes devem aplicar diferentes formas de motivação, consoante o ciclo de ensino em que estiverem inseridos. Deverão utilizar em aula uma panóplia de exercícios e rotações que estimulem o constante empenho dos alunos, e treinar a capacidade de os alterar sempre que os níveis baixem. Poderão transformar a Avaliação Formativa numa aliada em todo este processo, enquadrando os alunos (motivando intrinsecamente) no seu percurso para o sucesso.

### *Ser Professor, Conduzir o Ensino e Motivar a Prática Desportiva*

O percurso trilhado durante o estágio do professor com experiência, ao nível das atividades de planeamento, avaliação e condução, permitiram adquirir/adequar competências que contribuíram para a otimização da atividade profissional – Ser Professora de todos os ciclos de ensino. (Figura 1)

Cada um de nós tem a noção do que é uma boa intervenção didática no ensino. Segundo Carreira da Costa (1996), estamos perante uma questão que mobiliza, por um lado, a nossa conceção de EF, as finalidades que lhe atribuímos, e a nossa opinião sobre o que deve ser ensinado e aprendido na Escola, e que influencia, por outro lado, a forma como valorizamos as práticas educativas. Este autor sublinha, precisamente, o facto do entendimento que cada um de nós tem sobre o que é uma adequada intervenção didática e um ensino de qualidade em Educação Física, decorrer de duas dimensões importantes: Conceção de Educação Física e o que deve ser ensinado e aprendido na Escola.

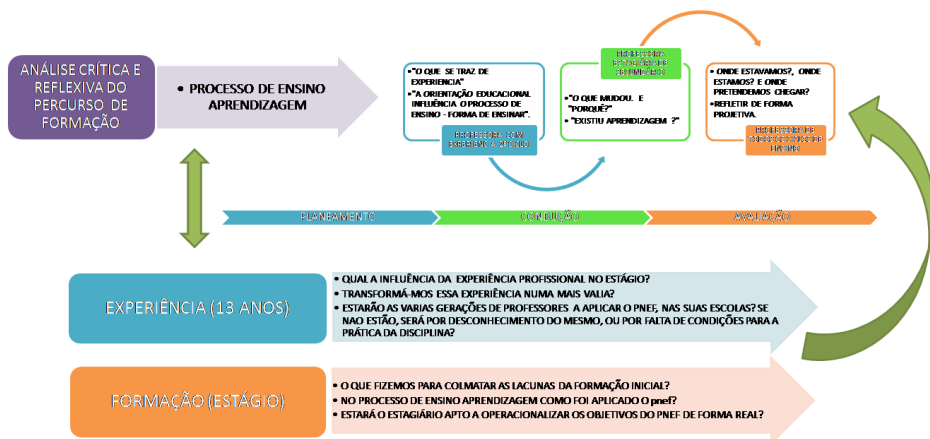


Figura 1. Análise Crítica e Reflexiva do Percurso de Formação.

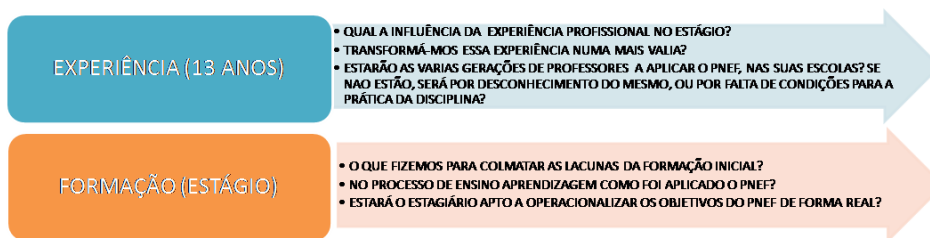


Figura 2. Processo de Ensino Aprendizagem – 2 grupos de questões.

Tendo por base que o processo ensino-aprendizagem depende, em grande parte, da competência do professor (Vieira, 2007), visto que este está envolvido em todo o processo de planeamento (decisões organizacionais e estruturais tomadas antes da aula), intervenção (decisões tomadas durante a aula) e avaliação/balanco (reflexão e reajustes ao ensino, realizados depois da aula). Jewett, Bain e Ennis (1995) definem cinco orientações educacionais (mestria disciplinar, auto-realização, processo aprendizagem, responsabilidade social e integração ecológica), que conferem maior ou menor importância às três fontes curriculares (sociedade, aluno e conteúdo), e com base nas quais os professores tomam as suas decisões curriculares.

Para além de ser pertinente compreender as orientações educacionais dos professores, como justificação das suas ações/comportamentos, é fundamental ter em consideração que a construção das orientações educacionais é feita ao longo da vida, através de processos de socialização. Isto é, apesar de a formação inicial dos professores (programas de formação de professores) poder desempenhar um papel central e único na construção das orientações educacionais, pois é o ponto de ligação entre o passado (experiências anteriores) e o futuro (local de trabalho) (Carreiro da



**Figura 3.** Processo de Ensino Aprendizagem – Tarefa do Professor.

Costa, Carvalho, Diniz e Pestana, 1996), é importante considerar que a construção das crenças começa antes da formação inicial.

Outro dos aspetos a que se atribui o sucesso ou o insucesso da condução do processo de ensino, é ao fator motivação (Rocha, 2009). Fontaine (1988) refere-se-lhe como um conceito multifacetado que abrange um conjunto vasto de fatores, como o desejo de sucesso, as aspirações, o interesse dos alunos, as condições de trabalho ou o gosto pela atividade, o entusiasmo, o desejo de ensinar.

Podemos, assim, afirmar que o sucesso do ensino depende em grande parte da convergência desenvolvida entre as intenções de aprendizagem (objetivos pedagógicos), as intenções dos alunos (aprendizagem), do professor (ensino) e da capacidade de perceber a motivação para a prática desportiva (projetar o futuro).

E ao planear, avaliar e conduzir o ensino (Figura 3) há que considerar os seguintes elementos chave: os objetivos, os alunos, os conteúdos, os recursos e as estratégias, que de acordo como forem geridos, vão influenciar, positiva ou negativamente, o processo de ensino-aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino. É algo, que o professor realiza durante toda a vida. (Figura 4)

Segundo Bart Crum (1993), a Educação Física tem-se automarginalizado devido à diversificação conceptual, entrando num ciclo vicioso de fracasso. Este ciclo vicioso defende a existência



**Figura 4.** Exemplo de um Processo de Formação.

de uma relação entre as perspetivas profissionais dos professores de Educação Física, entre o que se passa nas aulas de Educação Física, entre as experiências de aprendizagem dos alunos, entre o recrutamento, entre os programas de formação de professores e entre as entradas nas escolas. E de acordo, com as ideias centrais desse modelo apresentado por Bart Crum, não se pode deixar de evidenciar a importância que um curso de formação inicial em Educação Física, pode ter nas crenças educacionais de um futuro professor (Carreira da Costa, 2017). Segundo este autor a formação inicial de professores deve assumir um papel fundamental na rutura e transformações das práticas educativas que geração após geração acontecem nas escolas, promovendo uma atitude crítica e reflexiva sobre as experiências e práticas escolares anteriores (Carreiro da Costa et al., 1996) pois só assim conseguirá evitar o ciclo vicioso do fracasso auto-reprodutor da Educação Física (Crum, 1993).

Quando entramos na Fase de Formação Inicial, todas as aprendizagens anteriores influenciam a interiorização das normas e valores profissionais. É um período durante o qual adquirimos conhecimentos científicos e pedagógicos, assim como, as competências necessárias para desempenhar a função de professor. Tudo isto promove alterações nas conceções prévias sobre os vários eixos: Escola, EF e Ensino.

Numa fase seguinte, somos ajudados a iniciar a função docente, e posteriormente adequando a forma de assumir e realizar todas as tarefas da escola/aula. Criamos rotinas, ideias, valores e referências que com a ajuda da Fase de Formação em Serviço se vão ajustando, corrigindo e algumas mudando radicalmente. A entrada na fase de estágio, já como profissional do ensino noutro ciclo de ensino, permite tais mudanças, para além de passar a defender a premissa de que todos os professores devem estar cientes da importância que cada tarefa de planeamento, avaliação e condução tem no desenrolar de todo o ano letivo, ao nível do processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, não podemos também esquecer o papel fundamental da motivação, sendo que ela traduz o grau de aprendizagem de um aluno, pois um estudante motivado transforma o conhecimento adquirido num incentivo para aprendizagens posteriores. (Lima, 2010)

Saber o que motiva ou não os alunos para as aulas de EF, é o grande objetivo e só depois de conhecer os motivos que levam o aluno a realizar a atividade física, é que é possível ao professor tomar decisões e influenciar a persistência dos indivíduos nas atividades.

Então colocamos uma última questão:

– E qual o desenvolvimento que ambicionamos na formação que os professores devem receber?

Ambicionamos desenvolver um professor reflexivo, que analisa, reflete e sabe justificar o que faz em conformidade com os critérios de profissionalismo docente, e todas as funções letivas de organização e gestão, investigação e de cooperação. Para que os alunos aprendam é necessário a presença de professores/treinadores competentes. No entanto, o conceito de ensinar diverge de professor para professor. A formação inicial e contínua, terá um papel fundamental na criação de uma identidade profissional, com o objetivo de uma credibilização das profissões do desporto.

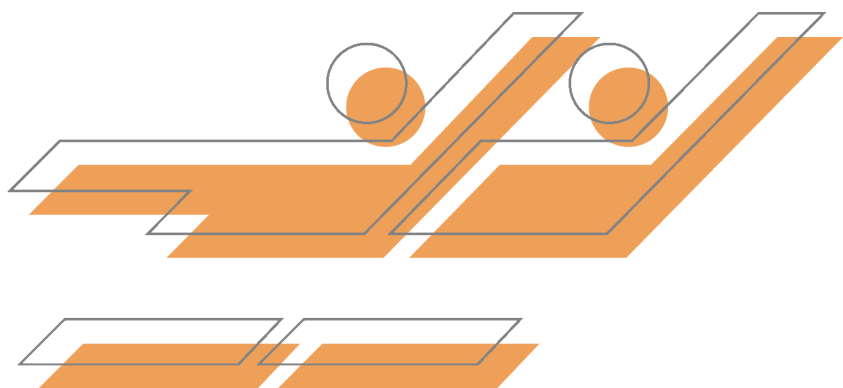
Espera-se cada vez mais que o professor possua uma preparação elevada e demonstre conhecimentos tanto a nível das matérias específicas como de pedagogia (Arends, 1995), esteja dotado de atitudes de reflexão e de resolução de problemas, e que considere o processo de aprender a ensinar um processo para toda a vida.

Na “busca” de um perfil de Professor eficaz espera-se que estes tenham a capacidade de durante o processo de ensinar/treinar MUDAR o planeado, para MELHORAR o seu desempenho com o aluno, com vista a MAXIMIZAR, por um lado o rendimento da aula, e por outro o rendimento do aluno, em todas as suas vertentes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, Isabel (2007). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Espanha: McGraw-Hill.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objetivos, conteúdos e estratégias. In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz, J. & C. Pestana (Eds.), *Formação de Professores em Educação Física. Concepções, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10 / 11, 135-151.
- Costa, J. (2012). *Manual Jogo Limpo – Educação Física 7.º, 8.º e 9.º ano*, Porto Editora.

- Crum, B. (1993). A crise de Identidade da Educação Física. Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 7/8, 133-148.
- Ennis, C.; Ross, J. & Chen, A. (1992). The Rule of Value Orientations in Curricular Decision Making: a Rationale for Teacher's Goals and Expectations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63 (1), 38-47.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento) – Ensino Básico 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Januário, N., Colaço, C., Rosado, A. & Ferreira, V. (2012). Motivação para a Prática Desportiva nos Alunos do Ensino Básico e Secundário: Influência do Género, Idade e Nível de Escolaridade. *Revista Motricidade*, 2012, vol. 8, n. 4, pp. 38-51
- Jewett, A., Bain, L., & Ennis, C. (1995). Curriculum Value Orientation. In (Eds.). *The Curriculum Process in Physical Education*. (2 Ed.), 19-42. Dubuque: WCB Brown & Benchmark.
- Lima, C. (2010). *A Motivação para as Aulas de Educação Física – no 3.º ciclo do Concelho de Santa Maria da Feira*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Loureiro, J. (2013). *A motivação/desmotivação dos alunos para a prática das aulas de Educação Física no Ensino Secundário. O presente que pode fazer futuro*. Universidade do Minho, Instituto de Educação
- Matos, Z. (2013/2014). Normas orientadoras do Estágio Profissional do Ciclo de Estudo conducente ao grau de Mestre em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da FADEUP. Documento não publicado. FADEUP.
- Onofre, M. (1996). A supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didáctica em Educação Física E. FMH (Ed.) *Formação de Professores de Educação Física. Concepções, Investigação, Prática* (pp. 75-118).
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competências. In P. Abrantes & F. Araújo (org.), *Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: DEB.
- Proença, J. (2017, Janeiro). *Avaliação da Qualidade em Educação Física e Treino*. Conferência apresentada no Seminário "Conferências" do Doutoramento em Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- Rocha, C. (2009). *A Motivação de Adolescentes do Ensino Fundamental Para a Prática da Educação Física Escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana
- Teixeira, M. (2007). *Dificuldades no ensino dos professores estagiários de educação física, sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana
- Vieira, F. (2003). *As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana
- Vieira, F. (2007). *As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional*. Lisboa, Portugal. Instituto Piaget



# COMPROMISSOS PARA O ENSINO E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA EXPERIÊNCIA DE CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL

**Carlos Alberto da Silva Garcia Saraiva**

Escola Secundária c/ 3.º ciclo de Amora

Autor de correspondência: Carlos Saraiva; Rua Jorge Vieira, n.º 7, 3.º Dto., 2815-725 Sobreda; Tel. 962 803 472; email: carlos64saraiva@gmail.com

Submetido para publicação em 23 de junho de 2016.

O autor do artigo declara não haver conflito de interesses.

## Resumo

*Nestes vinte e cinco anos de vigência dos Programas Nacionais de Educação Física, (PNEF) continuamos a assistir, na nossa prática de gestão e supervisão pedagógica do grupo disciplinar necessidades de clarificação dos objetivos de aprendizagem e suas implicações na prática letiva. Perante tais constrangimentos, definimos como prioridade simplificar os entendimentos que professores e alunos deveriam ter das orientações programáticas sem comprometer as suas exigências. Neste sentido, procurou-se objetivar, sistematizar, harmonizar e clarificar as implicações nas aprendizagens, no ensino e na avaliação dos alunos que resultam do 'Quadro de Extensão da Educação Física' estabelecido nos PNEF. Este exercício de especificação concretizou-se no nosso **Plano Plurianual**, definindo-se para a área das 'Atividades Físicas' as 'referências de aprendizagem', as 'referências de ensino', e os 'indicadores de sucesso'. Para a área dos 'Conhecimentos', estabeleceram-se os 'produtos de referência', os 'níveis de aquisição', e os 'conteúdos' a abordar. Finalmente, na área da 'Aptidão Física', o estabelecido na bateria de testes do Fitnessgram, tornou-se suficiente para clarificar os entendimentos a ter quanto aos resultados a observar. Relativamente à **avaliação das aprendizagens** procurámos qualificar os desempenhos, rompendo com a ponderação dos domínios de aprendizagem. Para este efeito, partindo das normas de referência para o sucesso e do plano plurianual, o desempenho nas 'Atividades Físicas' é valorizado, ou penalizado, em função das evidências demonstradas nos 'Conhecimentos' e na 'Aptidão Física'. Todo este processo implicou partilha e gestão de compromissos e de decisão, exigindo procedimentos de preparação, monitorização e regulação do ensino e da avaliação. Foi neste quadro de exigência que, por um lado, se organizaram para cada etapa de ensino reuniões de preparação/planeamento e conferências curriculares' de balanço e, por outro lado, se implementaram em cada período letivo processos de 'aferição da avaliação' e de 'observação cruzada', partilhando-se 'entre pares' entendimentos quanto aos procedimentos e decisões de avaliação.*



## Abstract

*In these past twenty five years of the National Programs of Physical Education (PNEF), we continue to attend, in our management and pedagogical supervision of the physical education group necessities of clarification of the learning objectives and its implications in the curricular practice. Facing such constraints, we define as priority to simplify the agreements that teachers and pupils must have of the programmatical guide lines without compromising its requirements. For this effect, the focus was to objectify, to systemize, to harmonize and to clarify the implications in the learning process the teaching skills and in the student evaluation that result of 'Board of Extension of the Physical Education' defined in PNEF. This exercise of specification materialized in our **Plurianual Plann**, being defined for the area of 'Physical Activities' the 'learning references', 'teaching references', and 'the success indicators'. For the area of 'Knowledge', were established 'reference products', 'acquisition levels', and 'contents' to approach. Finally, in the area of 'Physical Fitness', the established in the tests batteries of the Fitnessgram, became enough to clarify the agreements to have how much to the results to observe. Regarding the **learning evaluations** our goal was to characterize the performances, breaching the balance of learning domain. For this effect, starting from the norms of reference for the success of the multi year plan, the performance in 'Physical Activities' is valued, or penalized according to the evidences demonstrated in 'Knowledge' and 'Physical Fitness'. All this process implied allotment and management of commitments and decision, demanding, for the effect, procedures of preparation, monitorization and regulation of education and the evaluation. It was in this picture of requirement that, on the one hand, were organized for each stage of education 'preparation/planning' meetings and 'curricular conferences' of summary at the end of each level of planning stage and, on the other hand, if they had implemented in each plan of learning period school term processes of 'assessments of the evaluation' and 'crossed observation' sharing 'between pairs' agreements related to the procedures and evaluation decisions.*



## INTRODUÇÃO

Ao longo dos vinte e cinco anos de vigência dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF)<sup>1</sup>, as necessidades de simplificação dos desafios colocados junto de professores e alunos, têm sido uma constante na nossa prática pedagógica.

É neste quadro que a organização do processo de ensino e da avaliação das aprendizagens assumiram relevância na nossa experiência de desenvolvimento e avaliação curricular, no âmbito do exercício da coordenação do grupo disciplinar.

<sup>1</sup> Considera-se a data de generalização dos Programas Nacionais de Educação Física com a publicação do Despacho 124/ME/1991, 17 de agosto.

Colocava-se, assim, o desafio de simplificar, sem comprometer, as orientações programáticas, contextualizando os processos formativos à realidade da nossa escola.

Neste sentido, na concepção do Plano Plurianual tivemos como principal objetivo sistematizar e clarificar as exigências que se colocam a professores e alunos nas três áreas de formação que integram o *‘Quadro de Extensão da Educação Física’* (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho 2001a), estabelecendo para as ‘Atividades Físicas’, para os ‘Conhecimentos’ e para a ‘Aptidão Física’, um quadro que sistematizasse os conteúdos de ensino e as exigências de aprendizagem.

Quanto à avaliação das aprendizagens, partindo das *‘Normas de referência para o sucesso’* definidas no PNEF (Jacinto et al., 2001a), e do estabelecido no nosso plano plurianual, procurámos qualificar os desempenhos alcançados, rompendo com a ponderação dos domínios de aprendizagem.

A concretização e desenvolvimento deste processo, com diversos protagonistas ao longo dos anos, implicou (e implica!) processos de partilha, gestão de compromissos e de decisão dependentes de procedimentos de preparação, monitorização e regulação do ensino e da avaliação, consubstanciados nas reuniões de preparação/planeamento, nas conferências curriculares’ e em processos de ‘aferição da avaliação’.

## PLANO PLURIANUAL: COMO CONTEXTUALIZAR AS ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS, TORNANDO-AS COMPREENSÍVEIS?

*“O Projecto de Educação Física da escola constitui-se como referência fundamental para a orientação e organização do trabalho do conjunto dos professores e de cada um em particular (à escala plurianual e anual).” (Jacinto et al., 2001a, p. 24)*

A cada professor cabe definir o planeamento curricular para cada uma das turmas que leciona, no quadro das orientações definidas pelos PNEF

Enquanto instrumento de intervenção pessoal o ‘Plano de Turma’ reflete o conjunto de deliberações que cada professor julga mais conveniente para as suas turmas, no âmbito das opções definidas pelo grupo disciplinar.

A experiência desenvolvida relevou a importância que o **Plano Plurianual** assume enquanto quadro de compromissos coletivos para o desenvolvimento do currículo, para a avaliação das aprendizagens e para a prática letiva. Esta dimensão do plano assumiu uma posição central como preconiza, aliás, o PNEF: *“É imprescindível aprovar decisões de alcance plurianual, que representem uma dinâmica de desenvolvimento das condições de realização das actividades educativas (recursos materiais e sua gestão, e formação de professores) e também do processo curricular – articulação vertical do currículo e elevação das metas e resultados que traduzem a realização dos objectivos de cada ano de curso e os objectivos de ciclo do Programa Nacional de Educação Física.” (Jacinto et al., 2001a, p. 25)*

Não obstante a definição interna de um quadro de evolução plurianual das matérias para cada ano de escolaridade, constatava-se com frequência, nas conferências curriculares, a existência de significados diferentes entre dois professores, para um mesmo nível de desempenho numa determinada matéria.

De igual forma, o entendimento que os alunos tinham do sucesso nas matérias e na disciplina de Educação Física persistia no sentido da valorização das classificações alcançadas em cada matéria, em detrimento do perfil correspondente.

Assim, para além de contextualizar as exigências programáticas, impunha-se, de igual forma, tornar compreensível para professores e alunos o significado e limites dessas exigências.

Procurámos, desta forma, conceber um Plano Plurianual que permitisse, por um lado, enquadrar e sintetizar os desafios que cada nível de desempenho coloca ao aluno e ao professor, em cada uma das matérias” e, por outro lado, simplificar o entendimento do que se aprende e se ensina, sem comprometer as exigências definidas nos programas”.

Neste sentido, impunha-se:

- **Objetivar** anteriores planos plurianuais do grupo, focando os níveis de exigência internamente definidos para cada matéria;
- **Sistematizar**, estruturando procedimentos de ensino e exigências de aprendizagem;
- **Harmonizar**, facilitando entendimentos professor/professor e professor/alunos quanto ao significado dos resultados esperados para cada nível da matéria;
- **Clarificar**, habilitando os alunos para a compreensão e interiorização dos ‘níveis de desempenho nas matérias’ rompendo com o hábito da ‘classificação na matéria’.

## ESTRUTURA DO PLANO PLURIANUAL: QUE REFERÊNCIAS PARA O ENSINO E PARA AS APRENDIZAGENS?

*“No processo de desenvolvimento curricular de cada escola ou agrupamento de escolas, admite-se a hipótese de se seleccionarem objectivos mais ou menos ambiciosos de acordo com as características da população escolar, mantendo a referência fundamental dos objectivos gerais de cada ciclo de escolaridade.” (Jacinto et al., 2001a, p. 25)*

A exigência de síntese, focando referenciais para o ensino e para a aprendizagem, deveria assegurar o que se entende como ‘crítico’ para o sucesso do aluno.

O alcance de determinado nível de desempenho não podia, assim, deixar dúvidas quanto aos resultados esperados e observados para cada uma das áreas que decorre do quadro de extensão da Educação Física: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos.

## Domínio das Atividades Físicas

No limite, o desafio era o de ‘*numa frase*’ realçar o fundamental do previsto nos programas para cada nível / matéria. Para o efeito consideraram-se três componentes de orientação<sup>2</sup>:

- **Referências de aprendizagem**, correspondendo ao entendimento a ter sobre os objetivos de aprendizagem em cada nível/ano;
- **Referências de ensino**, traduzindo os conteúdos programáticos que focalizam o ensino;
- **Indicadores de sucesso**, expressando os aspetos observáveis que ajudam a validar a consecução dos objetivos de aprendizagem.

Pretendíamos, desta forma, definir para cada nível de cada atividade física o que os alunos teriam de adquirir, o que teriam que evidenciar e o que o professor teria de transmitir.

**Quadro 1.** Exemplo de sistematização do plano plurianual para as ‘Atividades Físicas’

| Futebol   |            |                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nível     | Anos       | Referências de aprendizagem                                                                                                                                                                                                                              | Referências de ensino                                                                                                                                                | Indicadores de sucesso                                                                                                                                                                                             |
| E         | 8.º<br>9.º | Em situação de jogo 5x5 ou 7x7:<br>No ataque:<br>• Circulação da bola para jogadores mais adiantados;<br>• Finalização em zonas próximas da baliza e sem oposição.<br>Na defesa:<br>• À perda da bola, cada aluno acompanha o seu opositor mais próximo. | • Passe, receção e controlo da bola;<br>• Condução de bola e remate;<br>• Drible e finta.<br>• Penetrações;<br>• 1x 1;<br>• Desmarcações;<br>• Equilíbrio defensivo; | • Privilegia passe para colega liberto mais adiantado;<br>• Passa e vai;<br>• Sem bola, acompanha colega com bola;<br>• À perda da bola, a equipa ocupa corredores de forma equilibrada, fechando linhas de passe. |
| Ginástica |            |                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                    |
| Nível     | Anos       | Referências de aprendizagem                                                                                                                                                                                                                              | Referências de ensino                                                                                                                                                | Indicadores de sucesso                                                                                                                                                                                             |
| E         | 7.º<br>8.º | • O aluno realiza uma sequência com as seguintes habilidades:<br>• Avião, cambalhota à frente engrupada, ½ pirueta, cambalhota atrás engrupada, ½ pirueta, pino-cambalhota (com ajuda) e roda.                                                           | • Avião<br>• Posições de flexibilidade;<br>• Cambalhota à frente e à retaguarda;<br>• Roda,<br>• Pino de braços;<br>• Saltos, voltas e afundos.                      | • Encadeamento dos elementos, em sequência, com fluidez, segurança e razoável execução técnica.                                                                                                                    |

<sup>2</sup> A definição e desenvolvimento desta estrutura de sistematização do plano plurianual, teve origem no trabalho desenvolvido na coordenação do grupo disciplinar precedente, no período de 2006 a 2009.

## Domínio dos Conhecimentos

Num esforço idêntico de clarificação, harmonização e sistematização dos desafios que se colocam neste domínio, procurámos, numa lógica de construção idêntica à considerada nos PNEF para as atividades físicas, definir níveis de desempenho que qualificassem a prestação dos alunos, bem como conteúdos de referência para o alcance desses níveis de desempenho.

Assim, considerando as duas áreas programáticas: (1) '*Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física*' (Jacinto et al., 2001a, p. 51) e (2) '*Aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas*' (Jacinto et al., 2001a, p. 52); estruturámos o nosso plano de desenvolvimento dos conhecimentos, estabelecendo:

- **Conteúdos**, em que se explicitam as referências para o ensino e aprendizagem do previsto nos domínios programaticamente definidos, dando origem ao documento interno de apoio – *sumários desenvolvidos*;
- **Produtos de referência**, em que se definem os instrumentos julgados como os mais pertinentes para os alunos evidenciarem competências que integrem os conteúdos programáticos. Para o efeito, os alunos terão de apresentar (i) um plano de ativação/aquecimento, (ii) um plano de treino e (iii) uma reflexão sobre um tema;
- **Níveis de aquisição**, em que especificam (i) os níveis de qualificação do desempenho dos alunos (Reprodução, Compreensão e Aplicação) e (ii) determinamos as condições de sucesso para cada ano de escolaridade.

**Quadro 2.** Estrutura geral do plano plurianual para os 'Conhecimentos'

| Referências de Aprendizagem                                                                                                                                                                                                                         | Referências de Ensino                                                                                                                                                                                                                        | Indicadores de Sucesso                                                                                                                                                                         | Produtos De Referência                                                                                            |                                                                                                            |                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                | Plano de Ativação                                                                                                 | Plano de Treino                                                                                            | Tema                                                                             |
| <b>Condição Física:</b><br>– Conhece os 'Fatores de saúde e risco da prática das Atividades Físicas'<br>– Conhece os processos de 'Programação do esforço'<br><br><b>Atividade Física:</b><br>– Conhece o Impacto e as perversões associadas às AFD | <b>Condição Física:</b><br>– Saúde, Aptidão Física e Estilos de vida.<br>– Fatores de Saúde e Risco da Prática de Atividades Físicas<br>– Programação do Esforço<br><br><b>Atividade Física</b><br>– Impacto das AFD<br>– Perversões das AFD | – Apresentação e estrutura do trabalho<br>– Identificação e caracterização de conceitos (Reprodução)<br>– Compreensão conhecimentos (Compreensão)<br>– Utilização de conhecimentos (Aplicação) | – Ativação geral: Recolha de exercícios associados aos grandes grupos articulares<br>– <b>Ficha de exercícios</b> | – Registo individual do treino da resistência e força desenvolvido nas aulas<br>– <b>Caderno de Treino</b> | – Em função dos conteúdos de referência para o ano<br>– <b>Trabalho de grupo</b> |

A especificação dos conteúdos para cada nível de ensino consta do documento '*Sumários Desenvolvidos*'.

## Domínio da Aptidão Física

Neste domínio, por força do protocolo da bateria de testes do Fitnessgram, os entendimentos quanto aos resultados a observar têm sido objeto de maior consenso.

Face à clarividência do alcance da ‘Zona Saudável da Aptidão Física’ como referência de exigência para o desenvolvimento das capacidades motoras, o entendimento dos compromissos a desenvolver eram perfeitamente claros.

Num processo idêntico ao adotado para os conhecimentos, definiram-se critérios indicativos dos níveis de valorização, considerando de forma integrada os resultados alcançados no conjunto dos testes aplicados.

## AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS: COMO QUALIFICAR O DESEMPENHO DOS ALUNOS?

*“Os critérios de avaliação estabelecidos pela escola, pelo Departamento de EF e pelo professor permitirão determinar, concretamente esse grau de sucesso. Os critérios de avaliação constituem, portanto, regras de qualificação da participação dos alunos nas actividades seleccionadas para a realização dos objectivos e do seu desempenho nas situações de prova, expressamente organizadas pelo professor para a demonstração das qualidades visadas.” (Jacinto et al., 2001b, p 27)*

Partindo das orientações programáticas contidas nas respetivas normas de referência para o sucesso na disciplina e no estabelecido no plano plurianual, definimos um processo de avaliação do aluno assente na valorização do desempenho nas três áreas de extensão: Atividades Físicas, Aptidão Física e Conhecimentos; que correspondem aos nossos parâmetros de avaliação.

Para nós o desafio fundamental era fazer cumprir o pressuposto contido nos PNEF, segundo o qual, “(...), os programas não desenham um fraccionamento de domínios/áreas de personalidade, dividindo as metas gerais e específicas da educação física como, por exemplo, na tríade domínios cognitivo, psicomotor e sócio-afectivo. Considera-se que a actividade do aluno e os seus efeitos integram necessariamente esses domínios. Deste modo as competências adquiridas pelo aluno integram indissociavelmente esses domínios.” (Jacinto et al., 2001b, p 4)

Para o efeito, impunha-se apreciar de forma integrada o desempenho do aluno, o que exigia ultrapassar a tradição de ponderar as áreas de desempenho, fossem estas os domínios da personalidade ou as áreas de extensão das matérias.

Em síntese, procurámos evitar o emparcelamento do desempenho dos alunos, quer no tempo (quando avaliar), como nas evidências demonstradas (o que avaliar).

Neste sentido, estabeleceram-se as situações de referência para a avaliação e os respetivos procedimentos de classificação, definindo para o efeito:

- O **protocolo de avaliação**, servindo de orientação para todos os momentos de avaliação, sendo para nós determinante referenciar o nível alcançado, independentemente do momento avaliativo (diagnóstico, formativo ou sumativo). Ou seja, importava sobretudo situar o desempenho do aluno em função dos indicadores que definem o nível de aprendizagem, não particularizando instrumentos de avaliação diferenciados para cada momento de avaliação;
- Os **critérios de classificação**, que definem níveis de qualificação das competências e capacidades demonstradas.

A operacionalização deste processo passa pela articulação do desempenho nos três parâmetros de avaliação, de forma a que, tendo por base a prestação nas ‘Atividades Físicas’, se agregem como fatores de valorização, ou penalização, os resultados alcançados na ‘Aptidão Física’ e nos ‘Conhecimentos’.

O apuramento dos resultados em cada parâmetro decorre:

- Nas ‘Atividades Físicas’, da definição de intervalos de classificação, em função da conjugação dos níveis alcançados em cada matéria, tendo como ponto de partida o estipulado nas normas de referência para o sucesso na disciplina;
- Na ‘Aptidão Física’, da definição de patamares de valorização em função dos resultados alcançados nos testes da bateria de *Fitnessgram*;
- Nos ‘Conhecimentos’, da definição de patamares de valorização em função dos resultados alcançados em cada um dos produtos de referência.



**Quadro 3.** Exemplo do procedimento para apuramento dos resultados em cada parâmetro, tomando como exemplo os anos finais de ciclo

|                 | <b>Atividade Física</b>                                                                                                                                                                                              | <b>Conhecimentos</b>                                                                                                                                                                   | <b>Aptidão Física</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>9.º ANO</b>  | Nível 3 – 5 Introdução<br>1 Elementar<br>Nível 4 – 4 Introdução<br>2 Elementar<br>Nível 5 – 3 Introdução<br>3 Elementar                                                                                              | <b>V1:</b> Alcança 2 níveis<br>Reprodução e 1<br>nível Compreensão<br><b>V2:</b> Alcança 1 nível<br>Reprodução e 2<br>níveis Compreensão<br><b>V3:</b> Alcança 3 níveis<br>Compreensão | <b>V1:</b> Não atinge o ZSAF (testes de Aptidão aeróbia, Força abdominal e outro) / Não supera os seus resultados<br><b>V2:</b> Atinge o ZSAF (testes de Aptidão aeróbia, Força abdominal e outro) / Não supera os seus resultados<br><b>V3:</b> Atinge o ZSAF (testes de Aptidão aeróbia, Força abdominal e outro) / Supera os seus resultados               |
| <b>12.º ANO</b> | Classificação 10 a 12<br>– 3 Introdução<br>3 Elementar<br>Classificação 13 a 15<br>– 2 Introdução<br>4 Elementar<br>Classificação 16 a 18<br>– 6 Elementar<br>Classificação 19 a 20<br>– 4 Elementar e<br>2 Avançado | <b>V1:</b> Alcança 1 nível<br>Reprodução e 2<br>níveis Compreensão<br><b>V2:</b> Alcança 3 níveis<br>Compreensão<br><b>V3:</b> Alcança 2 níveis<br>Compreensão e 1<br>nível Aplicação  | <b>V1:</b> Não atinge o ZSAF (testes de Aptidão aeróbia, Força abdominal e outros dois)/Não supera os seus resultados<br><b>V2:</b> Atinge o ZSAF (testes de Aptidão aeróbia, Força abdominal e outros dois)/ Não supera os seus resultados<br><b>V3:</b> Atinge o ZSAF (testes de Aptidão aeróbia, Força abdominal e outros dois)/ Supera os seus resultados |

A classificação final do aluno resultará da maior ou menor influência do nível de valorização alcançado nos ‘Conhecimentos’ e na ‘Aptidão Física’ no nível/intervalo apurado nas ‘Atividades Físicas’.

**Quadro 4.** Procedimento para apuramento da classificação final na disciplina

|                                                                                                                                                                                               | <b>Soma dos níveis de valorização nos parâmetros:<br/>– CONHECIMENTOS<br/>– APTIDÃO FÍSICA</b> | <b>Efeito no parâmetro ATIVIDADES FÍSICAS</b>            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <b>Ensino Básico</b>                                                                                                                                                                          | Somatório dos 'V' = 2                                                                          | Passa para o nível imediatamente inferior ao apurado     |
|                                                                                                                                                                                               | Somatório dos 'V' = 3 ou 4                                                                     | Mantém o nível apurado                                   |
|                                                                                                                                                                                               | Somatório dos 'V' = 5 ou 6                                                                     | Passa para o nível imediatamente superior                |
| <b>Ensino Secundário</b>                                                                                                                                                                      | Somatório dos 'V' = 2                                                                          | Nota no limite inferior do intervalo apurado             |
|                                                                                                                                                                                               | Somatório dos 'V' = 3 ou 4                                                                     | Nota no nível intermédio do intervalo apurado            |
|                                                                                                                                                                                               | Somatório dos 'V' = 5                                                                          | Nota no limite superior do intervalo apurado             |
|                                                                                                                                                                                               | Somatório dos 'V' = 6                                                                          | Nota no limite inferior do intervalo seguinte ao apurado |
| Desce para nível inferior ao apurado nas ATIVIDADES FÍSICAS, sempre que cumulativamente não realizar os instrumentos de avaliação previstos nos parâmetros dos Conhecimentos e Aptidão Física |                                                                                                |                                                          |

*Exemplo Ensino Básico: Avaliação nas 'Atividades Físicas' = 3; [Somatório 'V' = 2; Classificação final = 2]*

*[Somatório 'V' = 3 ou 4; Classificação final = 3] [Somatório 'V' = 5 ou 6; Classificação final = 4]*

*Exemplo Ensino Secundário: Avaliação nas 'Atividades Físicas' = 13 a 15; [Somatório 'V' = 2; Classificação final = 13]*

*[Somatório 'V' = 3 ou 4; Classificação final = 14] [Somatório 'V' = 5; Classificação final = 15]*

*[Somatório 'V' = 6; Classificação final = 16]*



## CONCLUSÃO

As orientações pedagógicas promovidas pelo grupo disciplinar, enquanto desafios que se colocam no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, resultaram de um processo longo de partilha entre pares e do questionamento e reflexão constante da realidade.<sup>3</sup>

O ‘Plano Plurianual’ e o processo de avaliação dos alunos assumem particular realce no nosso ‘Projeto Educativo de Educação Física’, orientando o conjunto de compromissos assumidos nos diferentes domínios de organização e desenvolvimento da atividade do grupo.

Sublinhamos como pressupostos fundamentais de conceção destes instrumentos as preocupações de objetivação, de sistematização, de harmonização e de clarificação dos aspetos que referenciam e enquadram a prática de ensino e consequente repercussão nos alunos.

A necessidade de partilha e aferição de resultados e procedimentos constituiu uma condição fundamental para a concretização deste projeto.

<sup>3</sup>O grupo disciplinar desde sempre definiu documentos de orientação para a planificação, organização e avaliação da disciplina.

Tal facto colocou, e tem colocado, necessidades de monitorização do desenvolvimento do Plano Plurianual e da Avaliação, implementando-se para o efeito:

- **Conferências curriculares**, realizadas no final de cada etapa, com a função de (i) proceder ao balanço do desenvolvimento da etapa e (ii) aferir procedimentos e decisões de classificação dos alunos;
- **Análise dos resultados**, realizada no início de cada período escolar, na qual se procedia à apreciação do sucesso, identificação de limitações e definição de estratégias.
- **Observação cruzada**, enquanto processo de validação dos resultados dos alunos ('perfil de desempenho') e da avaliação na disciplina. Para o efeito definiram-se momentos de aferição (i) da aplicação dos indicadores de sucesso das matérias que integram o plano plurianual e (ii) da aplicação dos protocolos de avaliação da bateria de testes do *Fitnessgram*.

Experiências desta natureza implicam sempre um elevado trabalho de monitorização e regulação que possibilite dados consistentes e objetivos da prática desenvolvida de forma a apurar e reformular as decisões de gestão curricular e avaliação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001a). Programa Nacional de Educação Física – 10.º, 11.º e 12.º anos. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001b). Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento) – Ensino Básico 3.º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.

# EXPRESSÃO FÍSICO MOTORA E DESPORTO ESCOLAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

**João Ribeiro, Clarisse Sim Sim, Helena Flores e João Pereira**

Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita, Barreiro

Autor de correspondência: João Ribeiro; Escola Secundária Augusto Cabrita (sede), Rua Maria Lamas, Alto do Seixalinho, 2830-088 Barreiro; Tel. 212 059 220; e-mail: aeaugustocabrita.direcao@gmail.com

Submetido para publicação em 30 de Agosto de 2016.

Os autores do artigo declaram que não existe conflitos de interesses.

## Resumo

**Introdução:** *Este projeto pretende implementar a lecionação da Expressão Físico Motora, para todos os alunos do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita – Barreiro. É realizada, em regime de coadjuvação, por um professor de educação física do agrupamento, ao professor titular de turma do 1.º ciclo. Justifica-se pela obrigatoriedade da lecionação desta área disciplinar curricular com avaliação específica, pela sua importância no processo de desenvolvimento e por inerência no processo educativo. Tem como objectivos, os definidos pelo Programa Nacional de Educação Física para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

**Desenvolvimento:** *O projeto iniciou-se no ano lectivo 2014-2015, com duas turmas de 3.º ano. Em 2015-2016, está a ser implementado em todas as turmas, do 1.º ao 4.º ano, das três escolas do 1.º ciclo, do agrupamento Augusto Cabrita. Abrange 18 turmas num total de 396 alunos, para além de quatro professores de educação física e 18 docentes do 1.º ciclo. A atividade é curricular, integrada no horário dos alunos, do professor do 1.º ciclo e considerada na componente letiva do horário do professor de educação física. Tem carga horária semanal de uma hora, é desenvolvida nas instalações das escolas do 1.º ciclo, com base no Programa Nacional de Educação Física. Simultaneamente desenvolve-se o Projeto Desporto Escolar para o 1.º ciclo.*

**Conclusão:** *O pouco tempo de implementação não nos permite ainda obter dados para uma análise comparativa, no entanto segundo as professoras do 1.º ciclo, os alunos apresentam comportamentos de maior organização, concentração e disciplina na sala de aula. Também os professores de Educação Física, nas avaliações diagnóstico realizadas no início do 5.º ano, referem um nível de desempenho motor mais elevado. Fundamentalmente, este projeto está a dar cumprimento à legislação portuguesa e resposta às necessidades de desenvolvimento e formação de uma população, tornando real uma ambição de todos nós, Educação Física do 1.º ao 12.º ano de escolaridade.*

## MOTOR PHYSICAL EXPRESSION AND SCHOOL SPORT IN THE 1ST CYCLE OF BASIC EDUCATION

### Abstract

**Introduction:** This project intends to implement the teaching of the Motor Physical Expression, for all students from the 1st to the 4th year of schooling, of the schools of the 1st cycle of Basic Education of the school group Augusto Cabrita – Barreiro. It is carried out, in a coadjuvant regime, by a physical education teacher of the school group, to the titular professor of class of the 1.º cycle. It is justified by the compulsory teaching of this curricular subject area with specific evaluation, its importance in the development process and inherently in the educational process. Its objectives are those defined by the National Program of Physical Education for the 1st Cycle of Basic Education.

**Development:** The project began in the academic year transate, with two classes of 3rd year. In 2015-2016, it is being implemented in all classes, from the 1st to the 4th year of schooling, of the three schools of the 1st cycle (n.º 5, 6 and 8), of the group Augusto Cabrita. In this way it covers 18 classes for a total of 396 students, in addition to four physical education teachers and 18 1st cycle teachers. The activity is curricular, integrated in the students' schedule, the schedule of the 1st cycle teacher and considered in the lecturing component of the physical education teacher's schedule. It has a weekly hour load of one hour, it is developed in the facilities of the schools of the first cycle, based on the National Program of Physical Education. Simultaneously the School Sport Project is developed for the 1st cycle.

**Conclusion:** The short time of implementation does not yet allow us to obtain data for a comparative analysis, however according to the 1st cycle teachers, the students present behaviors of greater organization, concentration and discipline in the classroom. Also Physical Education teachers in the diagnostic evaluations performed at the beginning of the 5th grade, report a higher level of motor performance. Fundamentally, this project is complying with Portuguese legislation and responding to the needs of development and training of a population, making real an ambition of all of us, Physical Education from 1st to 12th year of schooling.

## INTRODUÇÃO

A leção da Expressão Físico Motora em ambiente curricular, ainda não é uma prática regular e sistemática para todos os alunos das diferentes turmas e anos de escolaridade, das escolas do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal.

Razões de ordem diversa, têm dificultado a implementação da prática letiva curricular desta área disciplinar obrigatória, tal como é mencionado na legislação.

No entanto esta realidade não minimiza a importância desta área curricular, antes pelo contrário, deve continuar a preocupar-nos e obrigar-nos a procurar soluções para ultrapassar esta situação.

Sabemos por todo o conhecimento científico produzido, que os períodos críticos do desenvolvimento das qualidades motoras e das aprendizagens psicomotoras fundamentais, situam-se na faixa etária dos 5 aos 10 anos, a qual correspondente ao 1.º ciclo do ensino básico.

A falta de atividade/estimulação apropriada nesta fase, traduz-se em carências frequentemente irremediáveis.

No âmbito do desenvolvimento ontogenético, o desenvolvimento motor da criança atinge estádios qualitativos que precedem o desenvolvimento cognitivo e social. Assim a actividade física educativa, oferece também aos alunos, reportório motor, relacional e afetivo, necessárias às abstrações e operações cognitivas inscritas nos programas de outras áreas curriculares, preparando os alunos para a sua abordagem ou aplicação.

Conscientes da importância da leção curricular da Educação Física no 1.º ciclo do ensino básico, o grupo de professores da Área Disciplinar de Educação Física, bem como a direcção do Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita e todo o restante corpo docente, em especial do 1.º ciclo, empenharam-se em concretizar um **projeto de uma efetiva leção curricular da Expressão Físico Motora no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da coadjuvação do professor de Educação Física, ao professor titular de turma do 1.º ciclo do ensino básico.**

Este é o projeto que apresentamos e tem como finalidade, que todos os alunos do Agrupamento de escolas Augusto Cabrita, tenham uma oferta educativa de Educação Física do 1.º ao 12.º ano de escolaridade.

## FUNDAMENTAÇÃO

Vários são os fatores que fundamentam a implementação deste projeto de leção da Expressão Físico Motora (EFM) no 1.º ciclo do ensino básico.

Esta é uma área disciplinar curricular obrigatória no 1.º ciclo de ensino e consignada no currículo há mais de 25 anos. Tem programa nacional elaborado e em vigor desde 1988, tendo inclusivamente sofrido já um reajustamento. Importa também referir que este programa tem uma articulação com todos os outros níveis de escolaridade.

Pela reconhecimentos da sua importância, esta área tem avaliação curricular específica através da existência de espaço próprio na ficha individual de avaliação de período, onde o professor titular de turma é obrigado a referir a sua avaliação para cada aluno.

Considerando desnecessário, neste contexto, fazer uma fundamentação científica, convém referir que, todo o conhecimento científico produzido nas diferentes áreas do conhecimento, nomeadamente nos âmbitos do desenvolvimento curricular, desenvolvimento motor, aprendizagem motora e metodologias de treino e aprendizagem, salientam a importância fundamental da estimulação motora no processo de desenvolvimento integral, em especial nesta faixa etária.

Os estudos de Hirtz (1979) e Grosser (1981) relacionando a aprendizagem motora com os processos de metodologia de treino, de Martin (1982) apresentando a teoria das fases sensíveis, os modelos e teorias apresentados por Steiner (1980) de desenvolvimento do rendimento desportivo a partir dos quais, Gallahue e Ozmun (2001) criam o modelo explicativo das fases do desenvolvimento motor, reforçam a importância, coerência e solidez desta perspectiva.

Deste modo torna-se determinante para uma formação integral, a sua inclusão de forma obrigatória no processo educativo. A escola enquanto instituição determinante no processo de ensino-aprendizagem, ao integrar a EFM no seu currículo obrigatório assume-a de forma inclusiva, abrangendo todo o universo discente, o qual deverá usufruir desta oferta educativa de forma sistemática e regular.

Sem dúvida que as dificuldades com que nos temos confrontado, ao longo de mais de 50 anos para a lecionação da educação física no 1.º ciclo, passam pela falta de competências sentidas pelos professores do 1.º ciclo e mesmo do ensino primário, nesta área da educação física. Várias têm sido as tentativas para debelar ou minimizar este problema. Avançou-se na formação inicial de professores mas sem grandes resultados; investiu-se nos últimos trinta anos na formação contínua de professores, mas as consequências em todo o nosso país, foram extremamente reduzidos.

Certamente que as questões culturais, sempre apresentadas como argumento nestas situações, não são despendidas.

Exatamente reconhecendo esta realidade, e a existência de um corpo de conhecimentos especializados, foi criada através da legislação, a possibilidade do regime de coadjuvação de um professor de educação física ao professor titular de turma do 1.º ciclo para a lecionação de áreas específicas, nomeadamente a Expressão Físico Motora.

A nossa experiência de trinta anos de trabalho com o 1.º ciclo, leva-nos a optar por este meio e figura legal de apoio à prática letiva, como a forma mais eficaz, no contexto em que nos encontramos atualmente, para a lecionação da Expressão Físico Motora no 1.º ciclo.

Reconhecendo a grande importância da articulação horizontal e vertical de conteúdos ao longo dos diferentes anos de escolaridade e ciclos de ensino, e que transparece do Programa Nacional de Educação Física e aproveitando a actual organização escolar em que o agrupamento

encerra em si os diferentes ciclos de ensino, parece-nos um momento oportuno para ligarmos estas sinergias numa corrente que permita um trabalho conjunto na leccionação da Educação Física do 1.º ao 12.º ano.

## OBJETIVOS

Este projeto tem como objetivo geral o cumprimento da legislação portuguesa, a qual obriga a leccionação da Expressão Físico Motora de forma sistemática e regular a todos os alunos do 1.º ao 4.º ano do 1.º ciclo do ensino básico nas escolas portuguesas. Quanto aos objetivos específicos são aqueles que já se encontram no programa desta área curricular e que são, a saber:

- Desenvolver o nível funcional das capacidades motoras dos alunos;
- Melhorar a realização das habilidades motoras nos diferentes tipos de atividades, conjugando as suas iniciativas com a acção dos colegas e aplicando correctamente as regras;
- Promover o desenvolvimento integral do aluno, favorecendo uma oferta educativa numa perspectiva interdisciplinar e integrada com as restantes aprendizagens escolares;
- Fomentar a aquisição de hábitos e comportamentos de estilos de vida saudáveis que se mantenham na idade adulta, contribuindo para o aumento dos índices de prática desportiva da população portuguesa;
- Fomentar o espírito desportivo e do fair-play, no respeito pelas regras das atividades e por todos os intervenientes.



## POPULAÇÃO ALVO

O projeto abrange no ano letivo de 2015-2016 os alunos de todas as turmas, do 1.º ao 4.º ano de escolaridade, das escolas n.ºs 5, 6 e 8 do 1.º Ciclo do Ensino Básico, integrantes do Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita, num total de **396** alunos, distribuídos pelas diferentes escolas e anos de escolaridade, como o quadro 1 apresenta:

**Quadro 1.** Distribuição do número de alunos por escola, turmas e anos de escolaridade, abrangidos pelo projeto.

|                     | 1.º ano |        | 2.º ano |        | 3.º ano |        | 4.º ano |        |
|---------------------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
|                     | Alunos  | Turmas | Alunos  | Turmas | Alunos  | Turmas | Alunos  | Turmas |
| <b>Escola n.º 5</b> | 24      | 1      | 25      | 1      | 25      | 1      | 24      | 1      |
| <b>Escola n.º 6</b> | 20      | 1      | 26      | 1      | 61      | 3      | 23      | 1      |
| <b>Escola n.º 8</b> | 46      | 2      | 39      | 2      | 39      | 2      | 44      | 2      |
| <b>Total</b>        | 90      | 4      | 90      | 4      | 125     | 6      | 91      | 4      |

Numa apresentação mais sumária, não especificando as escolas, e levando somente em consideração os anos de escolaridade, temos o seguinte quadro 2.

**Quadro 2.** Distribuição do número de alunos por turma e ano de escolaridade abrangidos pelo projeto.

|         | Alunos | Turmas |
|---------|--------|--------|
| 1.º ano | 90     | 4      |
| 2.º ano | 90     | 4      |
| 3.º ano | 125    | 6      |
| 4.º ano | 91     | 4      |
| Total   | 396    | 18     |

## ATIVIDADES E ORGANIZAÇÃO

As atividades desenvolvidas enquadram-se em três áreas:

### Curricular

Lecionação de aulas de Expressão Físico Motora, curriculares, logo de carácter obrigatório, de forma sistemática e regular com a carga horária semanal de uma hora.

São ministradas em regime de coadjuvação de um professor de educação física do Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita com o professor titular da turma do 1.º ciclo do ensino básico.

A atividade é desenvolvida com base no Programa Nacional de Educação Física para o 1.º ciclo do ensino básico, sendo leccionados todos os blocos obrigatórios levando em consideração as condições de instalações de cada escola.

A natação, enquanto bloco alternativo, não é leccionada devido à impossibilidade de conciliar disponibilidades de horário docente e discente, transportes e instalações (piscina).

### Complemento Curricular

Também são desenvolvidas atividades físicas e desportivas de complemento curricular, de carácter facultativo, enquadradas no Projecto Desporto Escolar no 1.º ciclo do Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita, através de três núcleos: Jogos Desportivos Colectivos, Modalidades Individuais e Expressões e Gímnicas.

Neste caso, para que o desporto escolar fosse uma realidade em todas as escolas do 1.º ciclo do agrupamento, cada professor de educação física, na sua respetiva escola, desenvolve a atividade independentemente da tipologia do núcleo do DE, permitindo assim uma maior diversidade de estimulação e ecletismo de formação.

Para fins de participação externa, então enquadra os seus alunos consoante a definição dos núcleos.

Os alunos em cada escola, tem duas horas semanais, distribuídas por dois dias.

Também na vertente interna do Desporto Escolar, existe participação, nomeadamente no Dia do Desporto, Corta Mato do agrupamento, Mega Sprinter do agrupamento e Sarau Gímico Augusto Cabrita. Todas estas atividades foram desenvolvidas no âmbito do agrupamento, mas nas escolas do 2.º, 3.º ciclo e secundário, nomeadamente Padre Abílio Mendes e Secundária Augusto Cabrita.

Esta forma permite aos alunos e professores o conhecimento e integração de todos os espaços educativos do agrupamento, o que facilita posteriores integrações para os alunos e trabalho colaborativo entre pares para professores.

### *Atividades Pontuais*

Decorreram também outras atividades no âmbito do Plano Anual de Actividades (PAA), desenvolvidas nas escolas do 1.º ciclo, aproveitando os momentos de final de período ou outras iniciativas como o dia do patrono, em que foi promovida a participação conjunta dos pais, ou outros familiares, com os alunos nas atividades.

Os alunos também participaram fora da escola, enquadrados pelos seus professores de turma e pelos professores de EF, em iniciativas promovidas por outras entidades, nomeadamente; Mexe-te uma Beca e Feira Pedagógica.



## **RECURSOS HUMANOS**

No ano letivo de 2015-2016, para além dos professores titulares de cada turma do 1.º ciclo, num total de dezoito (18) elementos, estão envolvidos quatro (4) professores de Educação Física (EF) do Agrupamento de Escolas Augusto Cabrita; três através da leccionação em coadjuvação e um na coordenação do projecto.

Cada professor de EF é responsável pela coadjuvação em cada uma das escolas do 1.º ciclo, respectivamente; Clarisse Sim-Sim escola básica n.º6, Helena Flores n.º8 e João Pereira n.º5. São estes mesmos docentes, cada um na sua escola, que desenvolve as atividades do projecto Desporto Escolar.

A coordenação do projeto está a cargo do professor João Ribeiro.

Optou-se por ser o mesmo docente de EF a fazer a coadjuvação da leccionação em todas as turmas da mesma escola, de modo a permitir um maior conhecimento de todo o corpo docente dessa escola e as suas dinâmicas de trabalho e relacionais. Permite também um sentimento de corpo e um maior envolvimento com toda a comunidade da escola.

As horas necessárias para a implementação deste projeto, num total semanal de vinte e cinco (25h), foram utilizadas do crédito horário de escola, e estão consideradas no horário semanal de

cada um dos docentes, como horas letivas, tanto para a lecionação de aulas de Expressão Físico Motora como para as atividades do Desporto Escolar.

A opção por este modelo, proposta pela direcção executiva, corroborada pelo conselho pedagógico e aprovada pelo conselho escolar, baseia-se na importância que é reconhecida à Educação Física como conteúdo formativo e fundamental para o sucesso escolar dos alunos.

## INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS

As aulas curriculares, actividades do desporto escolar, e outras actividades são desenvolvidas maioritariamente nas instalações das escolas do 1.º ciclo.

Na escola n.º 8, sendo uma P3, em espaço ao ar livre e recinto coberto próprio. Na escola n.º 5 em espaço ao ar livre e numa sala adaptada para o efeito. Na escola n.º 6 em polidesportivo ao ar livre e em caso de necessidade, nomeadamente no inverno devido ao frio e chuva, é utilizado um espaço coberto do movimento associativo (Comissão de Moradores), localizado muito próximo da escola, pois esta não possui espaços cobertos.

Em situações pontuais para eventos específicos, são utilizadas as escolas do 2.º, 3.º ciclo e secundário do agrupamento, para realização das actividades.

Está definido um “kit” de material específico para a lecionação das aulas curriculares de Expressão Físico Motora no 1.º ciclo, de acordo com a faixa etária e etapas de desenvolvimento e respectivo programa nacional.

O apetrechamento em todas as escolas está a ser feito de forma faseada, considerando os materiais já existentes e as necessidades mais urgentes. O suporte financeiro para este apetrechamento é feito com as verbas do projecto desporto escolar.

## ESTRATÉGIA DE IMPLEMENTAÇÃO

Para a concepção e implementação deste projeto, considerando outras tentativas e as dificuldades decorrentes, foi essencial definir uma estratégia faseada.

Uma primeira fase em que foi fundamental que todo o grupo de professores de Educação Física do agrupamento, estivessem em sintonia quanto à importância da prática da atividade física para todos os jovens nesta faixa etária, e a necessidade dela ser ministrada na escola de forma obrigatória.

Na sequência do reconhecimento desta importância e necessidade, saber da disponibilidade dos docentes para a lecionação neste ciclo de ensino.

Ter o reconhecimento, envolvimento e participação da direcção do agrupamento de modo a poder fazer a sua apresentação e defesa no conselho pedagógico e conselho de escola e “adjudicar” as horas necessárias para a sua concretização.

No entanto é fundamental que os colegas professores do 1.º ciclo tenham uma voz bem audível neste projecto. Foram realizadas reuniões preliminares de discussão do projecto. Ele só pode ter êxito através da participação e cooperação dos professores do 1.º ciclo.

O ano lectivo de 2014-2015, foi o ano inicial; o projecto foi implementado com duas turmas do 3.º ano de escolaridade, 3A e 3B, da Escola Básica n.º8.

No ano lectivo de 2015-16 foi implementado em todas as turmas dos diferentes anos de escolaridade da totalidade das escolas do 1.º ciclo que integram o agrupamento Augusto Cabrita.

## AVALIAÇÃO

Neste primeiro ano optou-se por o processo avaliativo dos alunos basear-se fundamentalmente num modelo de avaliação contínua realizada de forma conjunta pelo professor de educação física e o professor titular de turma.

A avaliação dos resultados foi também tida em consideração, através das avaliações diagnósticas no início do ano lectivo, realizadas pelos professores de educação física do 5.º ano de escolaridade.

A avaliação do projeto é também realizada pelos professores do 1.º Ciclo e registada nas atas das reuniões de avaliação, em reuniões conjuntas, formais e informais, com os professores de EF, pelos próprios professores de EF envolvidos através de reuniões informais para o efeito e do relatório final de ano, pela direção do agrupamento e famílias.



## CONCLUSÕES

O trabalho apresentado não tem como pretensão, corroborar ou confirmar factos científicos já apresentados há mais de meio século nem sequer validar a importância da Educação Física, ela é plenamente assumida como fator estruturante do desenvolvimento humano.

Também o pouco tempo de implementação do projecto, não nos permite ainda obter dados para uma análise comparativa fundamentada.

No entanto através das avaliações diagnósticas realizadas pelos professores de educação física no início do 2.º ciclo (5.º ano), estes mencionam existir melhorias generalizadas no nível de desempenho motor por parte dos alunos vindos dessas escolas.

Esta “noção” de melhoria é também referida pelos professores titulares de turma em todos os anos de escolaridade do 1.º ciclo; mas em especial, referem uma melhoria dos comportamentos e atitudes dos alunos, através do respeito para com os colegas e professores, maior capacidade em assumir tarefas, responsabilidades e cumprimento das regras definidas. São também os próprios alunos, numa participação mais activa a solicitarem mais tarefas.

Consideramos também que o projecto deverá ter um aumento do número de sessões semanais, podendo no entanto no 1.º e 2.º ano de escolaridade, as sessões terem a duração de 45 minutos.

Por outro lado foi sentida a necessidade da elaboração de um questionário de avaliação para as famílias e professores de modo a poder ter um registo de dados mais objetivo.

Importa também definir critérios de avaliação para a Expressão Físico Motora, que permita mais informação para a comunidades escolar.

Fundamentalmente, este projeto está a dar cumprimento à legislação portuguesa e resposta às necessidades de desenvolvimento e formação de uma população, tornando real uma ambição de todos nós, **Educação Física do 1.º ao 12.º ano de escolaridade**.

## BIBLIOGRAFIA

- Barreto, H. (1980). *Da actividade lúdica à formação desportiva*. Lisboa: ISEF.
- Desporto Escolar (2002). *Expressão e Educação Físico Motora – Programa Ilustrado do 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Editorial do Ministério da Educação.
- Fröhner, G. (2003). *Esfuerzo físico y entrenamiento en niños y jóvenes*. Barcelona: Paidotribo
- Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con Niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Malina, R. (1978). Adolescent growth and maturation: selected aspects of current research. *Yearbook of Physical Anthropology*, 63-94.
- Manso, J., Granell, J., Giron, P., & Abella, C. (2003). *El talento deportivo – Formación de elites deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Martin, D., Nicolaus, J., Ostrowski, C., & Rost, Klaus. (2004). *Metodología general del entrenamiento infantil y juvenile*. Barcelona: Paidotribo.
- Rogol, A. D., Roemmich, J. N. & Clark, P. A. (2002). Growth at puberty. *Journal of Adolescent Health*, 31, 192-200
- Balyi, I.; Way, R.; Higgs, C.; (2013) Long-term athlete development, United States of America, Human Kinetics
- Decreto Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho de 2012, Diário da Republica 1.ª Série n.º 129 de 5 Julho 2012
- Despacho Normativo n.º 13/2012 de 5 Junho de 2012, Diário da Republica 2.ª Série n.º 109 de 5 Junho 2012
- Decreto Lei n.º 91/2013 de 10 de Julho, Diário da Republica, 1.ª Série n.º 131 de 10 Junho de 2013

# A PERSPETIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO DA RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL

**Fernando Santos<sup>1</sup>, Nuno Corte-Real<sup>1</sup>, Leonor Regueiras<sup>2</sup>, Cláudia Dias<sup>1</sup>, António Fonseca<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal

<sup>2</sup> Instituto Nun'Álvares, Santo Tirso, Portugal

Autor de correspondência: Fernando Santos; Faculdade de Desporto da Universidade do Porto; Rua Dr. Plácido Costa 91 – 4200-450 Porto; Tel. 914 362 337; fernando.sfsantos@hotmail.com

Os autores do artigo declaram que não existem conflitos de interesses.

## Resumo

*Um dos objetivos da Educação Física é ensinar valores e competências essenciais à vida em sociedade. Neste âmbito, os professores de Educação Física desempenham um papel fundamental através da implementação de modelos pedagógicos coerentes com este objetivo. O modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social tem sido utilizado neste domínio, com o intuito de aumentar os índices de responsabilidade de crianças e jovens. Todavia, a generalidade das investigações têm sido desenvolvidas com jovens em risco de exclusão social e com o objetivo de compreender a eficácia deste modelo. O presente estudo de investigação-ação teve como objetivo analisar, na perspetiva de um professor de Educação Física, as estratégias utilizadas para implementar o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social numa turma constituída por alunos considerados pela comunidade escolar de mérito académico e comportamento exemplar. Os participantes neste estudo foram 20 crianças com 9 e 10 anos de idade inseridas numa escola pública do norte de Portugal e um professor de Educação Física. Os dados foram recolhidos através de reflexões escritas realizadas pelo professor responsável por implementar o programa. Recorreu-se a uma análise temática indutiva para interpretar os dados provenientes das reflexões. Os resultados apontam para a importância de articular objetivos e estratégias com pais e professores de outras disciplinas, aumentando as possibilidades de transferir a responsabilidade para outros domínios da vida. Torna-se necessário sensibilizar a comunidade escolar para as características deste modelo, de modo a que outros agentes educativos possam desenvolver intervenções com esta natureza. Futuros estudos devem recorrer à investigação-ação para interpretar os problemas vivenciados por professores e treinadores na aplicação deste modelo, utilizando para isso múltiplos métodos como análise documental, entrevistas aos alunos e pais.*

**Palavras-chave:** desenvolvimento positivo dos jovens, responsabilidade pessoal e social, educação física, investigação-ação

## Abstract

*Physical Education aims to develop values and skills needed to live in community. In this measure, physical education teachers have an important role to play by implementing pedagogical models coherent with this objective. The teaching personal and social responsibility models has been used in this domain to increase youth's personal and social responsibility. However, most studies have been conducted with youth at risk and were designed to assess this model's efficacy. This action-research study aimed to analyze, from a physical education teacher's perspective, the strategies used to implement the teaching personal and social responsibility model with outstanding students that had academic success and exemplary behavior. The participants were 20 children with 9 and 10 years of age from a public school in the north of Portugal and one physical education teacher. The data was collected by means of written reflections conducted by the teacher responsible for implementing the program. An inductive thematic analysis was conducted to analyze the data that emerged from the written reflections. The findings of this study point to the need of aligning strategies and goals with parents and teachers from other areas so transference to other life domains can become more tangible. It is necessary to share the components of this model with the school community so other educational agents can conduct such interventions. Future action-research studies should analyze the problems experienced by teachers and coaches while implementing this model using multiple methods like documental analysis, interviews with students and parents.*

**Keywords:** positive youth development, personal and social responsibility, physical education and action-research



## INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) adquire um papel abrangente, pois visa dotar crianças e jovens de competências motoras essenciais ao seu desenvolvimento, incentivar a prática desportiva autónoma, mas também ensinar a responsabilidade pessoal e social (Hellison, 2003). Os professores de EF são responsáveis por implementar programas de intervenção e desenvolver estratégias pedagógicas que permitam alcançar estes objetivos, como por exemplo com programas sustentados no desenvolvimento positivo dos jovens (DPJ) (Jung & Wright, 2012), que se centram nas qualidades de crianças e jovens, de modo a promover uma inserção positiva na sociedade (Corte-Real, Dias, Regueiras, & Fonseca, 2016). O DPJ através do desporto é uma abordagem que procura utilizar modelos pedagógicos e programas de intervenção com o objetivo de promover a aquisição de valores e competências para a vida como a autonomia, liderança e o respeito pelos outros através de um clima centrado nas qualidades de crianças e jovens que carecem de experiências desportivas positivas (Hellison, 2003).

Com base nos objetivos associados ao DPJ, têm sido conceptualizados diversos modelos pedagógicos como o modelo de Educação Desportiva e o modelo de Desenvolvimento da Respon-

sabilidade Pessoal e Social (DRPS), com o objetivo de diminuir a distância entre as aprendizagens esperadas e as aprendizagens efetivas das crianças (Santos, Corte-Real, Regueiras, Dias, & Fonseca, 2016). Este último modelo baseia-se no trabalho de Hellison nos Estados Unidos com jovens em risco de exclusão social e integra um conjunto de competências que devem ser adquiridas através da EF: respeito pelos outros (nível I); participação e esforço (nível II); autonomia (nível III); liderança (nível IV); transferência (nível V) (Martinek & Hellison, 2009). As sessões de EF adquirem a seguinte estrutura: conversa inicial; reuniões de grupo; prática; reflexão final (Hellison, 2003).

Esta abordagem explícita ao ensino da responsabilidade através da EF tem gerado resultados positivos (Walsh, Ozaeta, & Wright, 2010), tendo diversos investigadores analisado a implementação do modelo de DRPS no âmbito de comunidades desfavorecidas, em atividades curriculares e extracurriculares (Corte-Real et al., 2016). Esta tendência da investigação levanta uma questão: Quais os desafios de implementar o modelo de DRPS em meios favorecidos? Torna-se importante compreender a intervenção do professor de EF em ambientes favorecidos, aquando da integração do modelo de DRPS no currículo escolar, sendo que tem sido apontada a importância de promover a responsabilidade de todas as crianças e jovens (Martinek & Hellison, 2009). Outro argumento que tem sido levantado prende-se com a necessidade de construir programas de intervenção o mais precocemente possível, ou seja, destinados a crianças. Deste modo, este estudo teve como objetivo analisar, na perspetiva de um professor de Educação Física, as estratégias utilizadas para implementar o modelo de DRPS numa turma constituída por alunos considerados pela comunidade escolar de mérito académico e comportamento exemplar.

## MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

### *Participantes*

Os participantes neste estudo foram 20 alunos com 9 e 10 anos de idade do 4.º ano de escolaridade inseridos numa escola pública do norte de Portugal, sendo 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Os alunos envolvidos no programa de intervenção eram considerados alunos de excelência pela comunidade escolar pelo mérito académico e comportamento exemplar. Esta descrição foi desenvolvida através de um processo de reflexão com a coordenadora da escola e professora responsável pela turma. O professor de Educação Física encarregado pela intervenção tinha 4 anos de experiência no domínio da implementação do modelo de DRPS.

### *Programa de intervenção “Educação com o Desporto”*

O programa de intervenção denominado “Educação com o Desporto” foi desenvolvido de Setembro de 2015 a Junho de 2016 durante 69 sessões de Educação Física que tinham a duração de 60 minutos cada uma. As sessões decorriam duas vezes por semana no horário não letivo das 15:00

às 16:30. As modalidades abordadas foram as seguintes: ‘bola suíça’, ‘multifutebol’, ‘raquetes de futebol’, dança, futebol, atletismo, basquetebol e andebol. Havia reuniões periódicas com especialistas nesta temática, com o objetivo de refletir sobre a natureza dos problemas vividos pelo professor de Educação Física no âmbito da implementação do modelo de DRPS e identificar possíveis soluções.

### *Recolha de dados*

Os dados foram recolhidos ao longo de um ano letivo através das reflexões escritas realizadas pelo professor responsável pela intervenção. O diário reflexivo (DR) desenvolvido incluía todas as reflexões escritas associadas à aplicação do modelo de DRPS. As reflexões foram organizadas em função da seguinte estrutura: i) descrição do contexto (e.g., comportamentos de responsabilidade evidenciados pelos alunos); ii) natureza dos problemas emergentes (e.g., dificuldade em assumir funções de liderança) e eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas (e.g., importância de atribuir responsabilidades aos alunos durante a sessão); iii) organização da próxima sessão ao nível dos objetivos de responsabilidade e estratégias (e.g., necessidade de avançar para o próximo nível de responsabilidade) (Silverman, 2000).

### *Procedimentos*

Numa fase inicial, o professor de Educação Física familiarizou-se com os dados, analisando o material em múltiplas ocasiões. Posteriormente, as unidades de registo foram organizadas em categorias (e.g., autonomia) e subcategorias (e.g., possibilidade de escolha) (Silverman, 2000). Estas decisões foram tomadas através de um processo de reflexão com especialistas em investigação qualitativa no domínio do DPJ através do desporto, sendo que obtiveram-se 10 categorias e subcategorias: ‘respeito pelos outros e esforço’, ‘tendência geral da turma’, ‘oficinas de trabalho’, ‘autonomia’, ‘possibilidade de escolha’, ‘liderança’, ‘funções de liderança’, ‘transferência’, ‘atividades entre escolas’, ‘articulação com pais e professores’.

## **RESULTADOS**

### *Nível I e II – Respeito pelos outros e esforço*

As primeiras sessões tinham como objetivo determinar a competência motora dos alunos, mas também os seus índices de responsabilidade pessoal e social, sendo evidente o facto da tendência geral da turma apontar para um domínio dos níveis mais básicos do modelo de DRPS:

Constata-se que os alunos são capazes de respeitar os sentimentos dos outros e resolver conflitos quando surgem. Quando alguém decide intervir todos ouvem, não existem situações de desrespeito e as diferenças de opinião são resolvidas através do diálogo. Torna-se também

interessante verificar que participam ativamente nas atividades, encontrando-se intrinsecamente motivados para a sessão. O clima vivenciado é de entusiasmo e respeito. (DR, setembro)

Apesar dos alunos não apresentarem carências associadas aos níveis mais básicos do modelo, foram desenvolvidas estratégias de responsabilidade que visavam facilitar a passagem para objetivos mais complexos como a criação de ‘oficinas de trabalho’ que possibilitavam a reflexão e a partilha de opiniões. Esta decisão foi tomada em função dos avanços e recuos que caracterizam o modelo de DRPS e com o objetivo de preparar os alunos para o desenvolvimento da autonomia e liderança: “Decidimos, eu em negociação com os alunos, que seria importante definir regras para que pudéssemos continuar a interagir de forma positiva. Assim, foram construídas diversas oficinas de trabalho para discutir temas e identificar soluções” (DR, outubro). Estes momentos de debate foram utilizados continuamente ao longo do ano letivo e revelaram-se contextos úteis para levantar e desconstruir preconceitos, partilhar perspetivas e desenvolver competências de comunicação (e.g., não interromper os outros, aceitar diferentes opiniões):

Um dos temas debatidos tinha ver com a seguinte questão: ‘Será que devemos trabalhar em equipas com rapazes e raparigas e respeitar todos?’ Os alunos deviam reunir em grupos e apresentar argumentos contra esta posição e/ou a favor. A minha intervenção teve como objetivo facultar-lhes pistas acerca da possibilidade de todos puderem trabalhar em conjunto independentemente do sexo. Este processo é essencial. (DR, novembro).



### *Nível III – Autonomia*

Em função da tendência geral da turma, foram desenvolvidas estratégias de responsabilidade com o objetivo de desenvolver a autonomia. O professor proporcionou aos alunos contextos em que pudessem ter possibilidade de escolha e sentir as consequências das suas decisões. Um desses contextos foi a criação de diversos jogos desportivos coletivos denominados ‘bola suíça’, ‘multi-futebol’ e ‘raquetes de futebol’ em que os alunos construía as regras à medida que a atividade se desenrolava, sendo que a estrutura inicial implicava apenas a existência de duas balizas e duas equipas. O papel do professor foi orientar os alunos para possíveis soluções:

É interessante verificar como o jogo coletivo ‘raquetes de futebol’ muda, sendo que cada decisão tem que ser acordada por todos e os alunos sentem as consequências dessas decisões. Procuro facilitar estas vivências de sucesso e insucesso que têm sido importantes para melhorar a tomada de decisão. Demora tempo? Sim, mas é tempo ganho! (DR, janeiro).

Os jogos coletivos têm um potencial importante, pois têm implícito a necessidade de tomar decisões, aceitar as suas consequências e partilhar esses momentos com os outros agentes en-

volvidos como colegas e adversários: “Exemplo disso é o jogo designado ‘bola suíça’ semelhante ao ‘kin-ball’ que os alunos estão a construir neste momento. Aliás, qualquer jogo coletivo pode servir este propósito caso seja orientado deste modo.” (DR, fevereiro). Outro contexto utilizado para promover a autonomia foi a atribuição de papéis aos alunos que implicassem escolhas no âmbito das sessões de EF. A preparação de um sarau de dança em que os alunos decidiam a coreografia constituiu um desses momentos: “Temos que preparar um sarau para a festa de final de ano. Hoje reunimos para aceitar sugestões de todos e ensaiar. Foram agendadas reuniões com os alunos comigo e sem a minha presença para preparar as próximas sessões.” (DR, abril). Neste domínio, os alunos foram também responsabilizados pela preparação de situações de aprendizagem, momentos de reflexão inicial e final, assim como pela organização de atividades e equipas: “Os alunos apresentaram-me as atividades que planearam para a sessão. Levantei algumas questões para que pudessem refletir. Antes da próxima sessão, iremos reunir e definir o plano final que será utilizado nesse momento. São evidentes as melhorias ao nível da autonomia.” (DR, março).

#### *Nível IV – Liderança*

A liderança foi desenvolvida através da nomeação de treinadores que eram responsáveis por lecionar uma determinada modalidade, sendo que eram preparados para a função pelo professor: “Cada treinador tem a seu cargo um grupo de alunos que se encontra a praticar atletismo, dança e ‘raquetes de futebol’. Antes da sessão foram discutidas as componentes críticas e objetivos com os treinadores.” (DR, abril). Os alunos foram também responsáveis pela organização de torneios na comunidade escolar como foi o caso de um torneio de ‘multifutebol’ e raquetes de futebol: “Hoje decorreu um torneio que envolvia a comunidade escolar inteiramente organizado e idealizado pelos alunos. É notável verificar a capacidade que evidenciam para liderar as atividades e explicá-las aos restantes professores que os estão a auxiliar.” (DR, maio).

#### *Nível V – Transferência*

O professor promoveu a transferência da responsabilidade para a vida propondo desafios aos alunos no âmbito de atividades entre escolas: “Hoje participamos num torneio de futebol que envolvia várias escolas da junta de freguesia, sendo que a equipa que defrontamos tinha bastantes dificuldades. A certo ponto o resultado era 8-0. Contudo, conversamos e os alunos chegaram a acordo com a outra equipa, no sentido de retirarmos jogadores para tornar o jogo mais competitivo. A outra equipa concordou. (DR, maio).”.

No decorrer das sessões eram definidos objetivos e meios de avaliação destinados a facilitar a transferência para as outras disciplinas: “A conversa com a professora titular e com os alunos ajuda a definir objetivos e estratégias comuns, sendo evidente a capacidade que têm para aplicar o que aprendem nas outras disciplinas.” (DR, maio). Torna-se também necessário manter

uma relação próxima com os pais, pois permite também alcançar a transferência para a vida familiar: “Hoje reuni novamente com os pais de um dos alunos para falarmos sobre os efeitos das estratégias que temos desenvolvido em conjunto para promover a autonomia. Este momento de discussão e partilha é essencial para que conheçam os níveis de responsabilidade e implementem o modelo em casa. Estes momentos têm contribuído para o sucesso destas estratégias.” (DR, maio).

## DISCUSSÃO

A investigação no domínio da implementação do modelo de DRPS tem sido dominada pelo interesse em compreender a sua eficácia em comunidades desfavorecidas (Hellison, 2003; Jung & Wright, 2012). No entanto, diversos investigadores têm argumentado a necessidade de promover a responsabilidade pessoal e social de todas as crianças e jovens independentemente das suas características (Corte-Real et al., 2016). Neste estudo, apesar dos alunos envolvidos na intervenção não apresentarem dificuldades em cumprir os requisitos associados aos níveis mais básicos do modelo desenvolveram-se contextos para sensibilizar as crianças para a necessidade de respeitar os outros e envolverem-se nas atividades. O objetivo destas estratégias foi alertar os alunos para as diferenças interindividuais que existem e que devem merecer atenção da sua parte. Atualmente, têm sido reconhecidos problemas de crianças inseridas em meios favorecidos em aceitar diferenças, sendo necessário criar fatores protetores que possam evitar comportamentos característicos desses níveis (Martinek & Hellison, 2009).

No que se refere aos restantes níveis de responsabilidade, foram utilizados jogos desportivos coletivos como meios para desenvolver a possibilidade de escolha. Diversos investigadores têm recorrido a estas estratégias, de modo a integrar a responsabilidade nas sessões de Educação Física (Corte-Real et al., 2016; Hastie & Buchanan, 2000). Devem criar-se tarefas suficientemente desafiantes para que as crianças possam tornar-se mais autónomas como a atribuição de responsabilidades na organização e planeamento de atividades. Em certos casos, este conceito é desenvolvido de modo implícito por professores, o que pode não originar os resultados pretendidos (Turnnidge, Côté, & Hancock, 2014). Em relação à liderança, verificou-se que a criação da figura do treinador foi uma estratégia útil, sendo fundamental dar oportunidades aos alunos de liderar, errar e refletir com o professor de EF (Martinek & Hellison, 2009).

Finalmente, a colaboração com os pais e com os restantes professores revelou-se essencial para desenvolver a transferência. Em estudos anteriores, constatam-se constrangimentos em promover este nível de responsabilidade, o que não se verificou neste caso (Walsh et al., 2010). O facto dos pais e professores conhecerem o modelo de DRPS e partilharem as mesmas estratégias foi um aspeto decisivo (Corte-Real et al., 2016).

## CONCLUSÕES

Neste estudo, verificou-se que a aplicação do modelo de DRPS a alunos de excelência implica desafios particulares. Torna-se necessário articular objetivos e estratégias com pais e restantes professores, aumentando as possibilidades de êxito em transferir a responsabilidade para outros domínios da vida. Futuros estudos devem recorrer à investigação-ação para interpretar os problemas vivenciados por professores e treinadores nestes contextos, utilizando múltiplos métodos como análise documental, entrevistas aos alunos e pais.

## REFERÊNCIAS

- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. (2016). *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática*. Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Hastie, & Buchanan, A. (2000). Teaching Responsibility through Sport Education: Prospects of a Coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 25-35.
- Hellison, D. (2003). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (2.ª ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Jung, J., & Wright, P. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: A multiple case study of 'at-risk' middle school students in physical education. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 140-160.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2009). *Youth Leadership in Sport and Physical Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., & Fonseca, A. (2016). O papel do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto: Do que sabemos ao que precisamos saber. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 289-296.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: SAGE.
- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, 66, 203-217.
- Walsh, D., Ozaeta, J., & Wright, P. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 15-28.

## EDUCAÇÃO: O DESPORTO NA ESCOLA

# O CLUBE DE VOLEIBOL DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE LATINO COELHO EM LAMEGO: UM BREVE RELATO DE UM PROJETO VIVO E DINÂMICO

**Avelino Eira, Alfredo Ferreira, António Silva, Carlos Almeida, Carlos Sanches, Henrique Vaz, João Lázaro, José Guerreiro, Júlio Pimenta, Rui Taboada**

Agrupamento de Escolas Latino Coelho

Autor de correspondência: Avelino Eira; Avenida das Acácias, 5100-070 Lamego; Tel. 968095829; email: avelinohenrique@gmail.com

Os autores do artigo declaram que não existem conflitos de interesses.

## Resumo

*O Clube de Voleibol da Escola Secundária de Latino Coelho nasceu em outubro de 2006, com o objetivo de formar crianças e jovens através de atividades de carácter educativo, ético e desportivo; com a visão de educar os alunos integralmente e fazer da escola um local agradável e aberto à comunidade; com a missão de proporcionar, ao maior número de alunos do Agrupamento de Escolas Latino Coelho, a oportunidade de praticarem desporto, conhecerem novas pessoas e novos lugares. O projeto é fruto de uma perspectiva alargada de Escola acrescentando uma marca de pertença; pelo Desporto, é possível educar a persistência, a autonomia, o espírito de grupo e os afetos.*



## Abstract

*The Volleyball Club of Latino Coelho High School was founded in October 2006. Its main aim was to help children and teens grow healthily with educational, ethic and sporty activities. We wanted to make students feel happy in a cheerful environment open to the whole community. Its mission was to provide most students the possibility of practising sport, getting to know new people and other places. The project is the result of a broadening perspective of School. It's important to emphasise the fact that it's possible to educate persistence, determination, autonomy, team spirit and affections.*

1. O Clube de Voleibol da Escola Secundária de Latino Coelho, Lamego, nasceu em outubro de 2006 com os objectivos concretos de i) melhorar os resultados do Desporto Escolar, ii) aumentar o número de treinos por semana, iii) proporcionar a prática desportiva organizada a um maior número de alunos da Escola e iv) potenciar o Projeto do Gira Volei que tinha sido criado em 2004. Projeto este que se revelou de uma dinâmica incrível entre toda a comunidade discente. Criaram-se 7 campos exteriores que em todos os intervalos, ainda hoje, se encontram repletos de alunos, que organizam quadros competitivos, misturam pares, independentemente das idades, do género e da capacidade intelectual. Curiosamente estes espaços promoveram e promovem organização, ocupação positiva do recreio e vontade de fazer algo em concreto nos tempos livres da Escola. Estas estruturas, numa fase inicial foram discutidas pelos elementos da Direção da Escola; neste momento, no início do ano lectivo de 2016/17, a mesma Direção pondera o aumento de espaço de recreio destinado a mais campos de Voleibol.

Os espaços de recreio na Escola são efetivamente espaços privilegiados de socialização, de aventura e de liberdade, onde a atividade motora assume especial relevância. São espaços onde as crianças e os jovens da Escola dão largas à sua imaginação, ensaiam e treinam comportamentos, em plena liberdade e confiança. Representa ainda um tempo e um espaço de promoção da saúde física e psíquica de crianças e jovens (Mota et al., 2005; Ridgers et al., 2005; Hohman & Weikart, 2007; Eira, 2013).

O projeto por nós idealizado e implementado contribuiu e continua a fomentar espaços de recreio onde uma boa parte dos alunos ocupam o tempo de forma positiva, reflectindo-se em comportamentos mais harmoniosos e disciplinados, inclusivamente na sala de aulas.

Com o Voleibol, modalidade de grande passado cultural em Lamego, começamos a criar, dentro da Escola Secundária de Latino Coelho, modelos identificativos positivos, desenvolveram-se espaços que potenciam maior organização, promovendo grupos variados, quer de diferenciação quer de confronto. Neste sentido o Clube Desportivo, dentro do Projeto Educativo, permitiu e permite uma vivência mais criativa, uma educação mais equilibrada e ligações mais fortes, com sentimentos de pertença, entre a família, o grupo de amigos e a Escola.

O Clube de Voleibol da Escola Secundária de Latino Coelho começa a ter uma grande influência na realidade sociocultural da cidade de Lamego e sua região; para além da sua função integradora, presta serviço formativo e educativo de inegável valor, na sua dimensão muito própria, de defender a todo o momento a necessidade de uma ação complementar, apresentando às crianças e jovens da Escola uma atividade voluntária de ocupação dos tempos livres. Ainda a este propósito o clube veio ajudar a comunidade discente a reflectir sobre a possibilidade de maximizar as suas potencialidades, racionalizar os seus tempos, de estudo, de desporto, de convivência familiar, materializando-as em capacidades concretas expressas pela prática desportiva. Esta convicção está bem patente nas palavras de Jorge Olímpio Bento (1995), ao afirmar que sem motivação para o rendimento, sem vontade e disponibilidade para render e sem educação para o

rendimento não se podem resolver problemas de afirmação pessoal; por outro lado, quando este é procurado livremente e voluntariamente obtido, constitui fonte de bem estar e de satisfação, o que provoca efeitos altamente formativos.

2. O Clube Desportivo só tem razão de ser enquadrado, como está, no projeto Educativo da Escola Secundária de Latino Coelho, como anteriormente referido, e assume desde logo um forte compromisso de interdisciplinaridade, desta forma os Estatutos nascem com a parceria de um Professor de Físico Química e o símbolo é elaborado por um Professor de Educação Visual. Desde o início do Clube até hoje (2016) houve sempre colaboração de vários Cursos Profissionais; os de Cozinha e Hotelaria, muitos lanches, nos primeiros anos de Clube, foram feitos por alunos deste curso profissional; o de Gestão Desportiva e o de Audiovisuais, colaborando sempre na organização de torneios, na comunicação e divulgação do Clube na TV da Escola, nos jornais locais e nas redes sociais. Por outro lado a interação dos Professores de Educação Física com os Professores das outras disciplinas tornou-se fundamental, na monitorização do estudo dos alunos, na marcação dos testes e no diálogo entre os Encarregados de Educação.

Esta perspetiva culmina num compromisso maior dos atletas / alunos com o sucesso escolar e com a sua organização pessoal, pois o Clube existe também, e fundamentalmente, para potenciar as capacidades totais dos alunos e o seu empenho escolar. Este compromisso é realizado com vontade e prazer, porque os alunos começam a fazer algo que os envolve na totalidade, ou como afirma Paulo Cunha e Silva (1999) o encontro que se dá com o lugar de desejo, a exploração da multiplicidade, o eu que se precipita no lugar que o separa do outro. O corpo que se move, que se desloca e reconfigura o lugar, transformando o lugar de desejo no lugar de prazer.

Os alunos que através do Clube melhoraram e melhoram constantemente os seus resultados, porque se organizaram também no estudo e porque os pais tiveram outros motivos para virem à Escola, para fazerem festa na Escola e para se ocuparem com algo mais abrangente para além dos estudos dos seus filhos; ou os alunos que, através do Clube, criaram dinâmicas de gosto pela Escola, fugiram ou retiraram-se de locais menos apropriados e criaram relações positivas com os seus Professores.

3. Com o projeto bem estruturado e já consolidado, os treinos, entre 3 e 4, por semana, são realizados em horas favoráveis para que os alunos rentabilizem o seu tempo, entre as 16:30 e as 18:30, havendo treinos diários nas interrupções letivas do Natal e da Páscoa; as competições são semanais ao longo de todo o ano lectivo, dando-se enorme ênfase ao Desporto Escolar; muito provavelmente, estamos federados para sermos melhores no Desporto Escolar, para criarmos dinâmicas que sejam globais e abranjam um elevado número de alunos do Agrupamento de Escolas Latinos Coelho, realidade que começou em 2012, criando ligações profícuas dentro da Escola e do Clube, desde o Primeiro Ciclo do Ensino Básico até ao Secundário.

Todo este projeto é definido como algo que acrescenta e completa a educação dos nossos alunos, pois não queremos que surjam atletas de alta competição e rendimento, queremos sim contribuir para a educação larga, completa, total das nossas crianças e jovens. E novamente em concordância com o que em tempos afirmou Paulo Cunha e Silva (1999, p. 52), ...” a pessoa não pode ser reduzida a um conjunto de dados numéricos residentes numa tabela qualquer ou sujeita apenas ao desenvolvimento parcelar, necessita de navegar num imenso oceano de conhecimento sensorial e mesmo sensual, deixando as dimensões escondidas passar a dimensões visíveis. Ou o corpo em jogo que nos remete para o macroconceito do Homem integral”.

Estes dez anos têm sido anos de dedicação total ao que melhor tem uma instituição de educação – as crianças e os jovens.

O nosso projeto é sem dúvida fruto de uma perspectiva alargada de Escola, de um grupo que teve visão para apostar num projeto que acrescenta um grande mais (+). Sim, pelo desporto, neste caso o Voleibol e a Ginástica é possível educar a persistência e, acima de tudo, o afeto. A educação da razão não pode ser única e mais importante (o desporto também tem razão, quanto mais não seja a razão de SER) para que tudo realmente seja claro; mas são outras educações, que às vezes ainda não afloraram e que muitas vezes não conseguimos colocar em prática, que podem mexer com o todo da criança e do jovem, consequentemente com o ser em relação.

Este nosso projeto está fundamentado nas razões do coração, porque são partilhados afetos, damos a conhecer mundos aos nossos alunos, mundos físicos e humanos, criamos ruturas positivas no *status quo*, tanto do mundo escolar como do mundo desportivo instituído em Portugal.

Criamos ruturas porque levamos a escola para fora dos seus muros; criamos novas vivências, de equipa, de liderança; criamos novos contactos, de confronto e de descoberta de novas capacidades; tudo o que a prática organizada do Desporto pode conferir. Desinstalamos o meio desportivo local e mesmo regional, através de uma Escola que aumentou o número de horas de prática desportiva organizada e de prática desportiva informal, credibilizando o Desporto (escolar e federado).

Esta foi e é uma visão de formar os alunos integralmente e fazer da escola um local agradável e aberto à comunidade. Seguimos o exemplo na missão de proporcionar, ao maior número de crianças e jovens, a oportunidade de praticarem desporto, conhecerem novas pessoas e novos lugares. E, seguimos o exemplo nos valores de um trabalho entre professores, funcionários e pais (comunidade escolar), no sentido de valorizar o ser humano que chega à escola para ser educado e formado.

4. O Clube Desportivo agora no Agrupamento de Escolas Latino Coelho, como anteriormente referido, tem vindo a crescer e a recriar-se, neste sentido, em 2009 nasce a secção de Ginástica, com a Acrobática e os Trampolins, em idades de formação muito baixas, atingindo o

pré-escolar e o primeiro ciclo de forma substancial, assumindo assim, definitivamente, a dimensão de todo o Agrupamento.

Este crescimento é fruto da credibilidade estruturada nos resultados positivos, no Desporto e, fundamentalmente, nas atitudes de cooperação, de responsabilidade e de maturidade que assumem os alunos que arriscaram integrar, de forma comprometida, um projeto que está disponível no Agrupamento e que é apoiado por toda a comunidade escolar.

Com este comprometimento, o Conselho Pedagógico e a Direção acreditaram que era possível fazer uma Escola melhor, que era possível ter alunos mais empenhados com o trabalho diário ao longo das aulas e, neste sentido, as estruturas diretivas quiseram dar um maior incentivo ao projeto, observando que o Desporto Escolar e, particularmente, a Educação Física são atividades determinantes, aumentando a carga horária de Educação Física de 180 minutos semanais para 200 minutos; pois começam, neste Agrupamento, a acreditar que o Desporto pode melhorar as aprendizagens, melhorar a formação integral, melhorar a compreensão do que é o trabalho de grupo e o trabalhar em grupo, exigências para um mundo atual.

Todos acreditamos, neste momento, e com 10 anos de projeto desportivo, no Agrupamento de Escolas Latino Coelho, que o Desporto pode reabilitar a Escola ou, como afirma Bento (2011), a pedagogia do esforço, da acção e da vontade em cumprir uma missão central de fazer o que se quer, mas, acima de tudo, que se queira fazer realmente aquilo que se faz.

Neste sentido, com o Desporto e com a Educação Física muito prática e atuante, a nossa Escola transformou-se num lugar de ambiente mais vivo e solidário, porque muitos dos nossos alunos percorrem outros mundos e outras culturas, confrontam-se e confrontam outros colegas semanalmente, aprendem a respeitar regras, maneiras e modos de estar, criando um sentido ético profundo que os fará mais e melhores Homens. A este propósito, Paulo Cunha e Silva, em 1999, afirmava, que a aprendizagem se faz pelo jogo, que deixou de ser um campo de adversidades, para ser um lugar investido de múltiplos afetos. “O meu adversário já não é o meu inimigo, é uma entidade travestida, mascarada, que por um mecanismo de especularidade, de alteridade reflexiva, me permite entender o meu lugar, o lugar do meu corpo, no seio da linguagem que o jogo des-codifica”(p. 54).

5. Em jeito de conclusão, gostávamos de afirmar que o nosso projeto, de sucesso, nasce da amizade, das cumplicidades, de gostar de estar na Escola porque ela existe para as crianças e para os jovens e porque há lá gente, um grupo, que discute ideias, que planeia, que pensa e que, no essencial, acredita que o Desporto Escolar pode e acima de tudo deve ser uma via de formação integral, na busca da meta, na organização do trabalho, no conhecimento das capacidades pessoais e das capacidades dos outros. O confronto do concreto, o sentir, no imediato e no percurso, o que é ganhar e perder, o que é ser grupo e o que é viver dentro do grupo, com objectivos positivos e com o desenvolvimento da responsabilidade.

Ou o voar mais alto, não para encontrar o sustento dia a dia, mas para encontrar a razão de ser, para nos enquadrarmos e enquadrar os alunos no patamar mais alto da pirâmide de Maslow, na realização pessoal, onde se encontra a ética, a criatividade, a espontaneidade, a solução de problemas, a ausência do preconceito e a aceitação dos factos.

## BIBLIOGRAFIA

- Bento, J. O. (2011). *Manifesto – Em defesa do desporto escolar: Enunciado de Razões*. FADEUP. Porto
- Bento, J. O. (1995). *O outro lado do Desporto*. Campo das Letras – Editores, S.A. Porto
- Eira, P. (2013). *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Doutor em Ciências do Desporto. FADEUP. Porto
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. 4.ª edição, Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Mota, J., Silva, P.; Santos, M. P.; Ribeiro, J. C.; Oliveira, J. & Duarte, J. (2005). Physical activity and school recess time: differences between the sexes and the relationship between children's playground physical activity and habitual physical activity. *J. Sports Science*, 23(3), 269-275.
- Ridgers, N.; Stratton, G. & Fairclough, S. J. (2005). Assessing physical activity during recess using accelerometry. *Preventive Medicine*, New York, v. 41, n. 1, 102-7.
- Silva, P. C. (1999). *O lugar do Corpo. Elementos Para Uma Cartografia Fractal*. Edições Instituto Piaget. Lisboa.

# O PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O PERFIL DO TREINADOR, SEGUNDO A PERSPETIVA DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

**Francisco Gonçalves<sup>1</sup>, Ricardo Lima<sup>2</sup>, Alberto Albuquerque<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde, Instituto Politécnico de Viseu

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo

<sup>3</sup> Instituto Universitário da Maia, Maia

Autor correspondente: Escola Superior de Educação de Viseu, Rua Maximiano Aragão, 3504-501 Viseu; Tel. 232 419 000; email: franciscojmg@gmail.com

Submetido para publicação em 4 de setembro de 2016

Os autores do artigo declaram que não existem conflitos de interesses.

## Resumo

*Atualmente, existem variadíssimos estudos concernentes ao que é o perfil de desempenho para um bom professor de Educação Física, permitindo desta forma ser com alguma facilidade um bom profissional. Tanto um professor como um treinador têm um papel fundamental na formação de jovens, podendo, no entanto, utilizar diferentes estratégias e métodos. Neste sentido, o presente estudo debruça-se em compreender qual o melhor perfil para um professor e para um treinador e compará-los de forma a verificar se existe ou não diferenças estatisticamente significativas entre eles. Para a consecução do presente estudo recorreu-se aos métodos quantitativos de observação de dados (questionários aplicados diretamente aos participantes escolhidos de uma forma de amostragem por conveniência e de estratificação intencional a 1007 alunos do ensino regular público de Portugal Continental, pertencentes desporto federado), tendo os mesmos sido tratados através do software IBM® SPSS®, versão 22.00, através do T-TEST. Considerando os dados obtidos através de 1007 alunos, é possível observar as divergências estatisticamente significativas entre os perfis nas três dimensões, a dimensão humana, a dimensão técnica e a dimensão ideológica. Em conclusão, no que diz respeito a um bom professor, este deve enraizar qualidades como a compreensão e a valorização dos alunos e, como tal, deve utilizar estratégias criativas, lúdicas e eficazes de forma a criar um clima agradável e de trabalho na sala de aula. Quanto ao treinador, este deve optar por uma postura muito mais rigorosa/exigente e menos compreensiva, focando-se na rentabilização das competências dos atletas. Ambos devem dominar os conteúdos, ser líderes, devem estar presentes na formação do aluno/atleta e devem ter em atenção à forma como os tratam.*

## Abstract

*Currently, there are numerous different studies concerning what is the performance profile for a good physical education teacher, allowing thus be relatively easily a good professional. Both a teacher and a coach have a key role in the formation of young people, may, however, use different strategies and methods. In this sense, the present study focuses on understanding what the best profile for a teacher and a coach and compare them in order to check whether there are statistically significant differences between them. For the achievement of this study resorted to the quantitative methods of data observation (questionnaires directly to participants chosen a form of convenience sampling and intentional stratification 1007 students of regular schools public of Portugal, belonging federated sport) having the same been treated through the IBM SPSS software, version 22, by T-TEST. Considering the data obtained from 1007 students, it is possible to observe statistically significant differences between profiles in three dimensions, the human dimension, the technical dimension and the ideological dimension. In conclusion, with regard to a good teacher, this must be rooted qualities such as understanding and appreciation of students and, as such, should use creative, playful and effective strategies to create a pleasant climate and working in the room class. As for the coach, he should opt for a much more rigorous / demanding and less understanding approach, focusing on the proficiency of athletes' skills. Both must master the content, be leaders must be present in the formation of the student / athlete and should pay attention to how they treat them.*



## INTRODUÇÃO

Atualmente, existem variadíssimos estudos concernentes ao que é o perfil de desempenho para um bom professor de Educação Física, permitindo desta forma ser com alguma facilidade um bom profissional. Tanto um professor como um treinador têm um papel fundamental na formação de jovens, podendo, no entanto, utilizar diferentes estratégias e métodos.

Todavia, é visível a escassez de informação no que concerne ao perfil de um treinador. Sabe-se que este domina os conteúdos essenciais e inerentes a uma modalidade específica e, tal como o professor de Educação Física, desempenha funções importantíssimas na formação de jovens.

É importante analisar e refletir sobre as características do professor e treinador. Como tal pretendeu-se dar resposta à seguinte pergunta: será que o treinador se assume com características semelhantes a um professor de Educação Física?

Tanto um professor como um treinador desempenham um papel essencial na formação e educação de jovens, no entanto, estes podem possuir diferentes características, assim como utilizar diferentes pedagogias, estratégias e métodos para atingir os seus objetivos futuros. Contudo, ambos são caracterizados em função de três dimensões, sendo estas a dimensão humana, a dimensão técnica e a dimensão ideológica. Cada uma destas dimensões é composta por diversos campos

que definem um bom profissional. Com efeito, o seguinte estudo debruçar-se-á sobre estas três dimensões de forma a compreender qual deve ser o perfil mais adequado, tanto do professor como do treinador.

Posto isto, podemos comparar o perfil de professor com o perfil de treinador, sendo que Drašković, Vidosavljević e Arsić (2011) relatam que num primeiro momento, o treinador é um professor, um mentor, e eventualmente um consultor, que mais tarde orienta o jogador. Também, dizem-nos que o treinador deve ter um papel educativo, ou seja, ele deve transferir experiência e conhecimento no jovem atleta. Estes mesmos autores, afirmam também, que o treinador deve saber a base do desenvolvimento humano se quiser incidir sobre o papel educativo de qualidade, por exemplo: intelectual, saudável biológico, motor, emocional e desenvolvimento sociável.

As competências a desenvolver na formação revelam-se em competências científicas, competências pedagógicas e competências pessoais. O “desenvolvimento profissional” constitui domínio de conhecimentos sobre o ensino, posturas do professor, relações interpessoais, competências aliadas ao processo pedagógico, entre outras, os professores terão de abranger nas suas aulas, não só conhecimentos específicos inerentes a disciplina em questão, mas sim, um conjunto de outras competências que convergem para o sucesso dessas práticas e para o seu desenvolvimento e realização pessoal (Silva, 2000).

Numa análise global relativa ao conjunto de atributos, que na opinião dos alunos, incluem cada dimensão associada a um professor eficiente, Albuquerque (2010), salienta a preocupação e o reconhecimento da importância do “conviver”, do “conhecer”, e do “saber comunicar” como “os três pilares” em que assenta a qualidade ensino/educação.

Ventura, Neves, Loureiro, Ferreira e Cardoso (2011), no seu estudo, relatam que as características do bom professor quanto à dimensão humana são: a capacidade de cativar e motivar, a boa relação com os estudantes, ser disponível e acessível, ser compreensivo e tolerante, ser imparcial/justo. Os mesmos autores, referenciam também, outros aspetos relevantes à dimensão Técnica do professor, sendo estes: Domínio dos conteúdos da disciplina exigente, assiduidade, pontualidade e utilizar estratégias pedagógicas eficazes.

Associa-se sempre ao treinador os conhecimentos que ele possui sobre o desporto, os jogadores, como também sobre as preparações físicas. Drašković et al. (2011) reforça que o treinador, para os jovens, é um ídolo, um professor, um líder, um médico, um psicólogo, mas na sua maioria é um pedagogo.

Ramírez (2002), afirma que os treinadores exercem uma grande influência na vida dos atletas e na equipa quanto aos seus objetivos, tanto na parte profissional, pessoal, como financeira.

Drašković, et al. (2011), descrevem o treinador como um mentor, professor e casualmente um conselheiro, que futuramente orienta o jogador. O bom treinador-professor ensina e transmite conhecimentos, honestidade e coragem aos seus atletas. Este concentra-se no desenvolvimento psicofísico dos seus jogadores e caracteriza-se por ser criativo, responsável, competente e

leal. Os mesmos autores mencionam que o treinador desempenha um papel educativo, ou seja, ele transmite experiência e conhecimento nos atletas. Citam também, que o treinador deve possuir conhecimento sobre a base do desenvolvimento humano se quiser incidir sobre o papel educativo de qualidade, por exemplo: intelectual, saudável biológico, motor, emocional e desenvolvimento sociável.

Neste sentido, o presente estudo debruça-se em compreender qual o melhor perfil para um professor e para um treinador e compará-los de forma a verificar se existe ou não diferenças estatisticamente significativas entre eles.

## MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Para a consecução do presente estudo recorreu-se aos métodos quantitativos de observação de dados (questionários aplicados diretamente aos participantes escolhidos de uma forma de amostragem por conveniência e de estratificação intencional a 1007 alunos do ensino regular público de Portugal Continental, pertencentes desporto federado). Da totalidade dos inquiridos, 81 encontram-se no 7º ano de escolaridade (8.04%), 79 encontram-se no 8º ano (7.85%), 134 encontram-se no 9º ano (13.31%), 344 encontram-se no 10º ano (34.16%), 175 encontram-se no 11º ano, contabilizando 17.38% da amostra, e por fim, 194 alunos frequentam o último ano do Ensino Secundário, 12º (19.27%). As idades situam-se entre os 12 e os 20 anos. Com efeito, 63 alunos têm 12 anos (6.26%), 63 alunos têm 13 anos (6.26%), 96 alunos têm 14 anos (9.53%), 269 alunos têm 15 anos (26.71%), 225 alunos têm 16 anos (22.34%), 202 alunos têm 17 anos (20.06%), 67 alunos têm 18 anos (6.65%), 19 alunos têm 19 anos (1.89%) e, por fim, 3 alunos com 20 anos (0.30%). Este estudo foi elaborado a partir de uma vasta revisão de literatura, visando assim, compreender o estado atual de conhecimento de forma a sustentar os resultados obtidos. Como tal, para a recolha de dados, o instrumento utilizado foi um questionário. Com efeito, as questões existentes no questionário focaram-se no estudo em questão, sendo este, “O perfil do Professor de Educação Física e o perfil do treinador na perspetiva dos alunos do básico e secundário”. Neste sentido, para a angariação de dados foi utilizado um questionário como instrumento, a aplicar à população alvo aleatória. O questionário foi baseado noutros questionários idênticos e já utilizados noutros estudos, dentro da mesma temática.

Por conseguinte, após a cessação da elaboração do instrumento, foi solicitada a autorização aos diretores escolares, visando a aplicação do mesmo. Os questionários aplicados aos discentes, foram preenchidos em diversos espaços escolares, sendo estes o pavilhão, as salas de aula e por fim, o estúdio de dança. O processo de transmissão da informação, relativo ao modo de preenchimento dos mesmos, foi explicado através de um discurso adequado à faixa etária em causa, de forma clara e objetiva, para uma melhor compreensão dos discentes.

Os dados alcançados foram tratados através do software IBM® SPSS® (Statistical Package for Social Sciences), versão 22.00, tendo sido criada uma base de dados com 34 variáveis, sendo que 4 referem-se às informações básicas do aluno (sexo, idade, ano e escola), 15 correspondem à análise do perfil do professor e consequentemente, as restantes 15 condizem com a análise do perfil do treinador. Os dados foram analisados com recurso à análise estatística descritiva, sendo posteriormente apresentados em tabelas, sob a forma de frequências relativas, frequências absolutas para a análise de cada perfil. Posteriormente, para a comparação dos perfis, foi realizado um T-TEST e uma correlação dos dados.

## RESULTADOS

Considerando os dados obtidos através de 1007 alunos, é possível observar as divergências estatisticamente significativas entre os perfis nas três dimensões, a dimensão humana, a dimensão técnica e a dimensão ideológica.

Primeiramente foi feita uma análise de frequências relativa ao perfil do professor, e assim sendo, no que diz respeito à dimensão humana, os quatro tópicos mais valorizados pelos alunos foram: Compreensivo/Tolerante (referido por 467 alunos, correspondendo a 46.4% dos inquiridos); Cativa/Motiva os alunos (694/68.9%); Atencioso/Agradável/Simpático (485/48.2%); Valoriza os alunos (506/50.2 %).

No que diz respeito à dimensão Técnica, os quatro tópicos mais valorizados pelos alunos foram: Domina os Conteúdos (referido por 628 alunos, correspondendo a 62.4% dos inquiridos); Dinâmico/criativo/Inovador (604/60.0%); Liderança/Controlo de aula (504/50.0%); Ser bom profissional (476/47.3%).

No que diz respeito à dimensão Ideológica, os quatro tópicos mais valorizados pelos alunos foram: Exemplifica com situações reais (referido por 566 alunos, correspondendo a 56.2% dos inquiridos); Interessado (775/77.0%); Acompanha o percurso dos alunos (736/73.1%); Trata os alunos de igual forma (887/88.1%).

Posteriormente foi feita uma análise de frequências relativa ao perfil do treinador, e assim sendo, no que diz respeito à dimensão humana, os quatro tópicos mais valorizados pelos alunos foram: Disponível/Acessível (referido por 443 alunos, correspondendo a 44.0% dos inquiridos); Cativa /Motiva os alunos (601/59.7%); Imparcial/Justo (426/42.3%); Responsável (464/46.1%).

No que diz respeito à dimensão Técnica, os quatro tópicos mais valorizados pelos alunos foram: Domina os conteúdos (referido por 596 alunos, correspondendo a 59.2% dos inquiridos); Exigente/Rigoroso (591/58.7%); Dinâmico/Criativo/Inovador (540/53.6%); Liderança/Controlo de aula (499/49.6%).

No que diz respeito à dimensão Ideológica, os quatro tópicos mais valorizados pelos alunos foram: Interessado (referido por 738 alunos, correspondendo a 73.3% dos inquiridos); Acompa-

nha o percurso dos alunos (707/70.2%); É um exemplo (656/65.1%); Trata os alunos de igual forma (770/76.5%).

Para a comparação de Perfis, as características que os discentes apontaram para definir o Perfil de um Professor de Educação Física são:

- Na dimensão Humana: Compreensivo/Tolerante; Cativa/Motiva os alunos; Atencioso/Agradável/Simpático; Valoriza os alunos.
- Na dimensão Técnica: Domina os Conteúdos; Dinâmico/Criativo/Inovador; Liderança/Controlo de aula; Ser bom profissional.
- Na dimensão Ideológica: Exemplifica com situações reais; Interessado; Acompanha o percurso dos alunos; Trata os alunos de igual forma.

Os resultados obtidos concluíram que os alunos referiram como características principais de um bom professor de educação física: o controlo da aula e da disciplina, a motivação dos alunos e a sua preocupação com eles. Já as características salientadas pelos alunos para um mau professor e para a indisciplina na aula, foram: a indiferença do professor e a falta de razões para que os alunos fossem disciplinados (Drašković et al., 2011). Relativamente à dimensão ideológica não foi possível comparar com outros estudos devido à falta de informação sobre esta temática.

Seguidamente, o Perfil de um Treinador é caracterizado da seguinte forma:

- Na dimensão Humana: Disponível/Acessível; Cativa/Motiva os alunos; Imparcial/Justo; Responsável.
- Na dimensão Técnica: Domina os conteúdos; Exigente/Rigoroso; Dinâmico/Criativo/Inovador; Liderança/Controlo de aula.
- Na dimensão Ideológica: Interessado; Acompanha o percurso dos alunos; É um exemplo; Trata os alunos de igual forma.

Quanto ao perfil de treinador foi difícil encontrar estudos semelhantes, no entanto, o atual estudo foi comparado com outros que salientam algumas características do Treinador.

Drašković et al. descrevem o treinador como um líder, gestor, motivador, conselheiro, disciplinador, domínio do saber/ conhecimento, habilidade para ensinar, qualidades próprias, saber criar um clima de sucesso, entre outros. Com isto, pode-se observar que os resultados obtidos, em relação ao treinador, têm muitas semelhanças quando comparados com estes autores, pois enraízam qualidades como a liderança, a capacidade de cativar/motivar os alunos, domínio dos conteúdos, criatividade e competências relacionais. Em suma, é possível observar algumas divergências entre os perfis nas três dimensões. Sendo que, as diferenças mais visíveis correspondem à dimensão humana, pois, nesta dimensão os perfis apenas salientam uma característica comum a ambos.

## CONCLUSÃO

Em conclusão, no que diz respeito a um bom professor, este deve enraizar qualidades como a compreensão e a valorização dos alunos e, como tal, deve utilizar estratégias criativas, lúdicas e eficazes de forma a criar um clima agradável e de trabalho na sala de aula. Quanto ao treinador, este deve optar por uma postura muito mais rigorosa/exigente e menos compreensiva, focando-se na rentabilização das competências dos atletas.

Um professor terá de ter presente três aspetos importantes como o ser atencioso, agradável e simpático para com os alunos e, desta feita, cativá-los para a prática do desporto com o propósito de implementar o gosto pela atividade física, hábitos de vida saudáveis, e consequentemente, combater o sedentarismo e diversas doenças.

Na adolescência as pessoas precisam de ganhar confiança e acreditar nas suas capacidades, como tal, o professor deve valorizar os alunos. É importante frisar que através dos dados obtidos, é relevante o docente dominar os conteúdos a abordar, bem como, dominar as formas como os transmite, ou seja, utilizar uma pedagogia lúdica, criativa e inovadora, com fim, de manter os alunos sempre empenhados e interessados nas tarefas propostas.

Como era de esperar, o fator de liderança tem de estar sempre presente numa sala de aula, evitando assim comportamentos inadequados e obrigando os alunos a trabalhar corretamente.

Grande parte dos alunos chega à escola com poucas bases/fundamentos teóricos acerca das diversas modalidades existentes, como tal, é importante o professor exemplificar com situações reais e possibilitar vivências aos mesmos. O professor é um formador e, assim sendo, deve acompanhar o crescimento/desenvolvimento dos seus alunos, como ainda, deve ter atenção a forma como os trata, não os distinguindo uns dos outros com o propósito de os tratar, todos, de igual forma.

Quando se fala do treinador, o estudo demonstra que o treinador revela-se uma pessoa imparcial e justa, responsável e ainda disponível sem, no entanto, incorporar o papel de psicólogo, ou seja, ser compreensivo e tolerante para com os atletas.

Tal como o professor, este deve cativar os atletas para a prática desportiva, embora, com objetivos diferentes, sendo estes, aumentar o rendimento da equipa como também, angariar atletas para a modalidade em questão.

Posto isto, um treinador deve dominar muito bem os conteúdos, deve ser dinâmico, criativo e inovador e deve ainda, ser bastante exigente pois tem de exigir o máximo dos seus atletas para os preparar para a competição. Como o professor de Educação Física, o treinador deve liderar e manter o controlo da equipa.

Com efeito, os treinadores também são formadores e, consequentemente, necessitam de acompanhar a formação dos atletas. Têm de ter em conta a forma como os tratam, para que, sejam todos tratados de igual forma. Posto isto, é importante servirem de exemplo para os jovens seguir e evoluir enquanto pessoas/atletas.

Em suma, o estudo comprovou as suas cinco hipóteses, visto que os perfis demonstram diferenças estatisticamente significativas quando comparados. Salienta-se ainda uma maior valorização, por parte dos professores, das características inerentes a cada uma das dimensões, que os treinadores.

Por fim, é importante realçar o facto do sexo masculino ter contribuído mais para a definição das quatro qualidades de cada perfil, isto porque, as opiniões do sexo feminino não se centraram tanto nas qualidades evidenciadas, abrangendo assim, um leque de possibilidades de escolha maior e mais dividido.

## REFERÊNCIAS

- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millennium*, 39, 55-71.
- Dražković, J. K., Vidosavljević, S., & Arsić, R. (2011). The coaches the pedagogue. *Activities in Physical Education & Sport*, 1(2), 215-219.
- Ramírez, M. C. P. (2002). Estudio cualitativo sobre entrenadores de alto rendimiento deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 11(1), 9-33.
- Silva, A. (2000). A formação contínua de professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade* (72), 89-109.
- Ventura, M., Neves, M., Loureiro, C., Ferreira, M., & Cardoso, E. (2011). O bom professor: opinião dos estudantes. *Rev. Enf.*, 5, 95-102.

# HAVERÁ DIFERENÇAS DOS NÍVEIS DE ATIVIDADE FÍSICA ENTRE OS RAPAZES E AS RAPARIGAS ADOLESCENTES NOS VÁRIOS CONTEXTOS DE PRÁTICA?

**Francisco Carvalho<sup>1</sup>, João Martins<sup>1,2</sup>, João Costa<sup>1,2</sup>, João Cardoso<sup>1</sup>,  
Lúcia Gomes<sup>1</sup>, Francisco Carreiro da Costa<sup>1,3</sup>**

<sup>1</sup> Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal

<sup>2</sup> Laboratório de Pedagogia, Faculdade de Motricidade Humana e UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

<sup>3</sup> Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Autor correspondente: Francisco Carvalho; Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias; Campo Grande 376, 1749-024 Lisboa; email: franciscocarvalho8@hotmail.com

Submetido para publicação em 4 de setembro de 2016

Os autores do artigo declaram que não existem conflitos de interesses.

## Resumo

*Apesar da evidência sobre os benefícios da atividade física (AF) na saúde, muitos adolescentes continuam a apresentar níveis reduzidos de AF, especialmente as raparigas. Conhecer os níveis de AF dos adolescentes nos diversos contextos de prática é fundamental para a promoção de estilos de vida mais ativos. Este estudo tem como objetivo analisar, em jovens do 9.º ao 12.º ano de escolaridade e em função do género, o número de sessões semanais de AF informal (AFI), AF formal (AFF), desporto escolar (DE), e AF total (AFT), assim como o tempo semanal despendido na prática de AF com intensidade moderada a vigorosa (AFMV). O preenchimento de um questionário sobre o estilo de vida (Martins, 2015) por 465 alunos (196 rapazes, 269 raparigas, idade mínima=14 anos e máxima=19) permitiu obter informações sobre a referentes à AF e aos dados sociodemográficos. Os resultados foram analisados a partir do teste T de Student. De um modo geral, os níveis de prática são baixos em ambos os géneros, isto é, estão abaixo das recomendações. Ainda assim, os rapazes apresentaram níveis mais elevados que as raparigas em todos os contextos de prática, à exceção do DE onde não se verificaram diferenças. Face aos reduzidos níveis de AF, especialmente entre as raparigas, deve-se continuar a ajudar os profissionais de EF e AF a melhor intervir com vista a promover estilos de vida mais ativos e saudáveis, sobretudo entre as raparigas.*

**Palavras-chave:** Atividade Física Formal, Atividade Física Informal, Desporto Escolar, Atividade Física Total, Atividade Física Moderada a Vigorosa, Adolescentes.

## ARE THERE DIFFERENCES IN PHYSICAL ACTIVITY LEVELS BETWEEN BOYS AND GIRLS IN THE DIFFERENT PRACTICE CONTEXTS?

### Abstract

*Despite evidence about the benefits of physical activity (AF) in health, many adolescents remain showing reduced PA levels, especially among girls. Knowing adolescents PA levels in different practice contexts is important for Physical Education Teachers to promote more active lifestyles. This study sought to analyse the number of weekly sessions of informal PA (IPA), formal PA (FPA), school sports (SS) and total PA (TPA), as well as moderated to vigorous PA (MVPA) of youngsters from 9<sup>th</sup> to 12<sup>th</sup> grades, considering their gender. A sample of 465 students (196 boys, 269 girls, minimum age= 14 year and maximum=19) from year 9 to 12 answered to a questionnaire about their lifestyle, namely related to PA and socio-demographic data. Results were analysed with T test. In general, boys and girls revealed low levels of PA. However, boys presented higher levels than girls in all practical contexts. No differences were found in the school sport context. Due to the low levels of PA, PE teachers and PA professionals should continue to be supported on how to improve their effectiveness for promoting more active lifestyles, specially across adolescents girls.*

**Keywords:** Formal Physical Activity, Informal Physical Activity, School Sports, Total Physical Activity, Moderate to Vigorous Intensity Physical Activity, Adolescents.



### Introdução

A prática regular de atividade física (AF) tem um impacto positivo na saúde das crianças e adolescentes, incidindo, por exemplo, sobre os níveis do colesterol, a depressão, a densidade óssea, a taxa metabólica basal, a obesidade e o desempenho cognitivo (Jansen e Leblanc, 2010). Contudo, para que as crianças e os jovens possam beneficiar a sua saúde, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2010) recomenda que pratiquem diariamente, pelo menos, 60 minutos de AFMV. O problema é que a grande maioria das crianças e adolescentes não cumpre com estas recomendações de AF, apresentando níveis de AF reduzidos. Por exemplo, no contexto internacional, aproximadamente 80% dos adolescentes de 105 países não cumpriam com as recomendações de AF emanadas pela OMS, com especial incidência nas raparigas (Hallal, 2012). Num estudo que envolveu uma amostra representativa de jovens Portugueses, verificou-se que 51,6% dos rapazes e 22,5% das raparigas com 10-11 anos cumprem as recomendações (Baptista, 2012). Por sua vez, nos jovens de 16-17 anos, apenas 7,9% dos rapazes e 1,2% das raparigas cumprem as recomendações. Se atendermos apenas à intensidade da prática de AF, os rapazes também tendem a passar

mais tempo em AFMV do que as raparigas (Silva, 2012). A literatura evidencia por isso, de forma consistente, que os níveis de AF dos jovens são reduzidos, sobretudo entre as raparigas, e que tendem a diminuir com a idade, dificultando a ocorrência dos benefícios inerentes à AF (Baptista, 2012; Dumith, 2011; Hallal, 2012; Martins, 2015; Sallis, 2016; Silva, 2012).

De acordo com vários estudos (e.g. Martins 2015, Esculcas e Mota, 2004) a AF pode ser sistematizada como: atividade física formal (AFF), se decorrer em instituições com profissionais certificados como, por exemplo, clubes com supervisão de um professor/treinador; atividade física informal (AFI), se realizada em qualquer espaço, sem a supervisão de um professor/treinador e assumir um sentido mais recreativo; e desporto escolar (DE), se ocorrer na escola sob a orientação formal do professor de Educação Física (EF) como atividade interna ou atividade externa. O conhecimento dos níveis de AF nos diversos contextos de prática configura-se como fundamental para que o professor de EF e os profissionais de AF, enquanto agentes profissionais com maiores possibilidades de contacto direto com os jovens, possam melhor intervir e definir estratégias específicas com vista a promover estilos de vida saudáveis e a prática de AF considerando diversos contextos de prática, e em particular para o subgrupo composto pelas raparigas adolescentes (Martins, 2017).

Apesar da diversidade de estudos sobre os níveis de AF dos adolescentes, importa compreender melhor quais os níveis de AF de rapazes e raparigas em diversos contextos de prática. A promoção de estilos de vida ativos e saudáveis na infância e adolescência é fundamental, uma vez que parece estar moderadamente relacionada com a AF realizada na idade adulta (Telama, 2014). Por outro lado, a escola e a EF são contextos onde todas as crianças podem ter acesso a experiências educativas significativas e de qualidade, devidamente orientadas por profissionais qualificados, com vista a tornarem-se cidadãos “fisicamente” literados e ativos (Martins, 2017; SHAPE, 2015).

O presente estudo tem, então, a seguinte questão de investigação: Será que os rapazes apresentam níveis de AF superiores às raparigas em diversos contextos de prática? O objetivo do estudo foi analisar o número de sessões semanais de AFI, AFF, DE, atividade física total (AFT) e AFMV, em adolescentes do 9.º ao 12.º ano, em função do género.

## Métodos

### Amostra

Participaram no estudo de desenho transversal, 465 alunos (196 rapazes e 269 raparigas; média de idades =  $15.82 \pm 1.34$  anos), do 9.º ao 12.º ano de quatro escolas do distrito de Lisboa, selecionadas por conveniência em função da aceitação de participação no estudo. O facto dos adolescentes neste grupo etário terem sido apontados como fisicamente pouco ativos (Hallal, 2012; Sallis, 2016), agravando-se esta tendência com a idade (Dumith, 2011; Telama, 2014), levou à sua seleção. Portanto, estes adolescentes praticam AF mas não todos os dias da semana como seria desejável, daí serem fisicamente pouco ativos.

## Variáveis

O instrumento de recolha de dados utilizado foi um questionário que conteve várias dimensões de análise, nomeadamente, fatores demográficos (e.g., idade, género), fatores psicológicos (e.g., atitudes face à EF e AF), fatores comportamentais (tipos de AF), fatores educacionais (e.g., EF) e sociais (e.g., amigos) (Martins, 2015). Para o presente estudo considerámos apenas as variáveis: género (rapaz/rapariga), níveis de AF (ativos/inativos) e tipos de AF (formal/informal/DE/AFMV). Especificamente, os níveis de AF no tempo de lazer foram avaliados a partir do instrumento de Telama (1997). Este instrumento permitiu medir o tempo semanal despendido em AFF, AFI e DE. Para cada um dos tipos, havia uma questão. No tipo informal perguntou-se: “Fora das horas de aulas, realizas atividade física sem ser em clubes ou associações?” Para o tipo formal a questão foi: “Praticas alguma atividade física num clube fora da escola, com a orientação de um profissional?” A pergunta do DE era: “Participas nas atividades do desporto escolar? Se sim, quantas vezes treinas por semana?” As opções de resposta às questões do tipo formal e informal foram: “Nunca”, “Uma vez por semana”, “Duas vezes por semana”, “Três vezes por semana”, “Quatro vezes por semana”, “Cinco vezes por semana”, “Seis vezes por semana” e “Todos os dias”. Na questão do desporto escolar as hipóteses de respostas variaram entre “Nunca” e “Cinco vezes por semana”. Adicionalmente, na linha do estudo de Martins (2015), criou-se uma nova variável – AFT – a partir da soma da frequência da prática no contexto AFI, AFF e DE. Os alunos que responderam praticar AF 7 ou mais vezes por semana foram classificados como fisicamente ativos, e os restantes como inativos. Os alunos, ainda foram questionados sobre o tempo que passavam em AFMV, ou seja, “Fora do tempo escolar, quanto tempo por semana dedicas à prática de atividades físicas/desportivas ao ponto de ficares ofegante (respirar depressa e com dificuldade) e a transpirar?”. As hipóteses de resposta variaram entre “Nenhum” e “Sete horas ou mais”. Estudos anteriores já utilizaram este instrumento no contexto nacional e comprovam a validade e fiabilidade dos dados e destes procedimentos (e.g., Piéron, 1997; Santos, 2004).

## Procedimentos operacionais

Antes da aplicação dos questionários, obteve-se um consentimento informado do diretor da escola, dos professores de EF, dos encarregados de educação e dos alunos. O coordenador e os professores do grupo de EF foram contactados e prontificaram-se a colaborar, explicitando o estudo, tratando de recolher o consentimento informado, e a despende o tempo de uma aula por turma para a aplicação dos questionários. Os questionários foram aplicados em diferentes escolas e turmas por uma equipa de investigadores devidamente treinada<sup>1</sup>. Inicialmente, o professor de EF responsável pela turma introduziu cada investigador, recordando que se tratava do responsável por aplicar o questionário sobre o estilo de vida e para o qual já tinha autorização concedida. O investigador voltou a explicitar que o preenchimento do questionário tinha um

carácter voluntário e anónimo, e que deveria ser feito com sinceridade, não existindo respostas corretas e erradas. A aplicação do questionário demorou aproximadamente 30 minutos.

### Procedimentos estatísticos

Para analisar e comparar os níveis de prática de AFI, AFF, DE, AFT e AFMV dos rapazes e raparigas recorreu-se ao Teste t de Student. A variável AFT foi o somatório do número de sessões semanais de AFI, AFF e DE. As análises foram estratificadas por género para se avaliar as potenciais diferenças entre rapazes e raparigas. Todas as análises estatísticas foram realizadas através do *IBM SPSS Statistics 23 (Statistical Package for the Social Sciences)*. O nível de significância utilizado foi 0.05.

## RESULTADOS

Sabe-se que tanto os rapazes como as raparigas são na sua maioria inativos, isto é, não cumprem as recomendações da OMS. Por sua vez, os rapazes apresentam níveis de prática mais elevados, tornando-os mais ativos do que as raparigas. Posto isto, e sendo uma questão específica deste estudo, importa ainda conhecer em que contextos de prática foram mais ativos. Por isso, relativamente à AFI, dos 196 rapazes questionados, a média foi de  $2.97 \pm 2.52$  sessões por semana, enquanto que nas 269 raparigas foi de  $2.24 \pm 2.16$ . Na tabela 1 consta-se que os rapazes foram fisicamente mais ativos a nível informal do que as raparigas ( $t(463)=3.566$ ,  $p<0.001$ ).



**Tabela 1.** Média, Desvio-padrão e teste t para amostras independentes para análise dos vários tipos de atividade física em função do género\*\*\*

|                                         | Masculino       | Feminino        |       |
|-----------------------------------------|-----------------|-----------------|-------|
|                                         | M $\pm$ DP      | M $\pm$ DP      | P     |
| Atividade física informal               | $2.97 \pm 2.25$ | $2.24 \pm 2.16$ | 0.001 |
| Atividade física formal                 | $1.92 \pm 1.94$ | $1.29 \pm 1.69$ | 0.001 |
| Atividade física total (AFI + AFF + DE) | $5.11 \pm 3.29$ | $3.86 \pm 3.15$ | 0.001 |
| Desporto escolar                        | $1.70 \pm 0.53$ | $1.77 \pm 0.94$ | 0.672 |

Os 192 rapazes disseram praticar, em média, AFF  $1.92 \pm 1.94$  vezes por semana, enquanto que as 268 raparigas apresentaram  $1.29 \pm 1.69$  sessões semanais, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $t(375.414)=3.615$ ,  $p<0.001$ ). Apenas 18.1% referiu participar no DE, sendo a média dos dois géneros muito próxima. Em 30 rapazes a média foi de  $1.70 \pm 0.53$  vezes por semana e nas 52 raparigas  $1.77 \pm 0.94$  sessões. No DE não se encontraram diferenças significativas ( $t(79.995)=-0.425$ ,  $p=0.673$ ). Na AFT (AFI, AFF e DE) os rapazes (média= $5.11 \pm 3.29$ ) apresentaram de modo significativo mais sessões semanais que as raparigas (média= $3.86 \pm 3.15$ ) ( $t(463)$

= 4.139,  $p < 0,000$ ). Em suma, 78.1% das raparigas e 65.3% dos rapazes foram classificados como fisicamente inativos, de acordo com as recomendações da OMS (2010). No que diz respeito ao tempo dedicado à AFMV, 192 rapazes disseram passar  $3.08 \pm 2.38$  horas por semana e 268 raparigas apenas  $1.89 \pm 1.96$  horas, sendo as diferenças estatisticamente significativas ( $t(360.695) = 5.690$ ,  $p < 0.001$ ).

## DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo consistiu em perceber se existiam diferenças dos níveis de AF entre os géneros, nos diferentes contextos de prática. Constatou-se que os rapazes são mais ativos que as raparigas na AFF, AFI, AFT e na AFMV. Apenas 18.1% dos alunos estão envolvidos no DE. Ainda assim, não existiram diferenças entre os géneros nesse contexto. Estes dados similares aos obtidos por Marques et al. (2014), que envolveu 2352 adolescentes de escolas em Lisboa, sendo a prevalência de participação no DE de 17.3%, não se registando diferenças em função do sexo.

Visto que os níveis estão aquém das recomendações da OMS (2010) e que estes jovens passam maior parte do seu dia na escola, esta deveria adotar estratégias para aumentar os níveis de AF dos alunos, começando, por exemplo, pelo apoio dos professores e pela disponibilização dos recursos da escola durante os intervalos (Ferreira, 2006). De todas as disciplinas existentes nas escolas, a EF aparece como um pilar fundamental na promoção de um estilo de vida ativo, oferecendo a possibilidade de praticar duas vezes por semana e também de promover o desenvolvimento de competências, conhecimentos e motivação para os alunos praticarem AF fora dela e ao longo da vida (Martins, 2017). Esta disciplina, em conjunto com o DE, pode contribuir para aumentar os níveis de concentração das crianças e jovens, melhorando os seus desempenhos nas outras disciplinas introduzidos benefícios nas dimensões física, social, afetiva e cognitiva (Bailey, 2009). Cabe aos vários professores de EF divulgarem e motivarem os alunos para a participação no DE. Se esta divulgação não for eficaz, pode comprometer a adesão e por sua vez os níveis de prática das crianças e adolescentes.

Visto que a perceção de insegurança nos bairros compromete negativamente a prática de AF (Loureiro, 2010) e que muitas famílias não têm condições económicas para suportar a mensalidade de um clube (Seabra, 2009), a escola através da EF e do DE aparece muitas vezes como a única oportunidade de prática para muitos jovens. O presente estudo revelou que o contexto do DE parece ser subaproveitado, sendo que 80% dos inquiridos revelou não praticar neste contexto. A escola é, portanto, o local privilegiado para promover a prática de AF, não só porque é o espaço onde os alunos passam grande parte do seu dia, mas também, porque tem materiais, instalações e profissionais de EF disponíveis, devendo ainda ser aproveitados os tempos de intervalo entre as aulas.

O facto de os rapazes passarem mais tempo em AFMV e praticarem AFF com mais frequência do que raparigas, vai ao encontro do que se constata em estudos internacionais (Hallal, 2012) e

nacionais (Silva, 2012). Hallal (2012) constou que 90% dos jovens entre os 13 e os 15 anos não cumprem as recomendações. No presente estudo, os valores não são tão elevados, mas ainda há uma percentagem maior de adolescentes inativos do que ativos, principalmente no género feminino. Marmeleira (2012) verificou nas aulas de EF (90 minutos) apenas 30 minutos eram passados pelos alunos em intensidade moderada a vigorosa. Resultados similares foram encontrados por em outros estudos nacionais conduzidos com amostras representativas dos jovens portugueses (e.g. Baptista, 2012; Matos, 2015). No estudo de Matos 2015, verificou-se que mais de metade dos jovens pratica exercício físico duas ou mais vezes por semana fora do horário escolar, sendo os rapazes e os mais novos (6.º ano) aqueles que apresentam melhores resultados. Contudo, aproximadamente 80% dos participantes indicou que apenas participa até 2 a 3 horas por semana.

Visto que, para alguns jovens, a EF é a única oportunidade de prática, este valor deveria ser muito superior. Especificamente, de acordo com a UNESCO (2015), um ensino de qualidade em EF deve proporcionar que 50% do tempo de aula seja despendido em AFMV. Fora das aulas, Baptista (2012) revelaram que a intensidade da prática difere consoante o género, sendo os rapazes mais ativos do que as raparigas. No presente estudo, relativamente à intensidade, apenas se abordou AFMV, pelo qual os rapazes dependem mais tempo por semana do que as raparigas.

Portanto, independentemente do contexto de prática, os rapazes são mais ativos que as raparigas. Logo, as raparigas devem ser alvo de estratégias específicas de intervenção. Por isso, para tornámo-las mais ativas, devemos motivá-las; criar condições de acesso à prática dentro e fora da escola; ter um maior acompanhamento, para que elas comecem a identificar-se com AF. Algumas medidas que poderiam ser implementadas seriam reduzir o custo da utilização de um recinto desportivo (ex: piscina, pavilhão desportivo, ginásios), ir às escolas e fazer divulgação de modalidades desportivas para que seja dada a possibilidade de experimentarem e se eventualmente gostarem poderem sere praticantes. Se a divulgação do DE na escola for bem feita é uma porta de entrada para a participação desportiva dos alunos. Muitos deles é aqui que iniciam uma carreira desportiva. Importa salientar que 65.3% dos rapazes e 78.1% das raparigas não cumprem as recomendações da OMS (2010). Ainda assim, temos que reconhecer que os níveis de inatividade podem ser diferentes, isto é, um jovem que tenha 2 sessões semanais de AF e outro que tenha 6, de acordo com a OMS (2010) não cumprem com o número de sessões diárias e com as recomendações. Mas são casos diferentes. Assim, importa perceber como é medida a AF e como são classificados os adolescentes de acordo com a AF. No presente estudo, teria sido relevante analisar os adolescentes consoante o seu número de sessões semanais de AF da seguinte forma: inativos (nenhuma ou 1 vez); pouco ativos (2 ou 3 vezes); ativos (4 ou 5 vezes) e muito ativos (6 ou mais).

Conhecer os níveis de rapazes e raparigas nos diferentes contextos de prática é um aspeto positivo do presente estudo. O facto de o estudo ser transversal não permite analisar relações de causalidade entre os níveis de AF e os diversos fatores estudados. Em estudos futuros, se possível,

importa recorrer à medição objetiva dos níveis de AF, uma vez que a recolha de dados por questionário tende a sobrestimar os valores de atividade física. Como sugestão para futuros trabalhos nesta área, propomos que sejam analisadas as atividades que os alunos, de ambos os géneros, praticam durante o tempo de intervalo entre aulas, assim como nos momentos específicos antes e depois da jornada escolar. Assim, ficaríamos a saber se os rapazes são ou não mais ativos que as raparigas, em diferentes momentos do dia, podendo delinear-se estratégias de acordo com os mesmos. Outra sugestão, passaria por comparar os níveis de AF dos alunos de diferentes escolas para perceber se as condições destas estão relacionadas com a prática de AF dos estudantes. Será que os alunos que estudam numa escola com melhores condições praticam mais AF do que numa escola com piores condições? Uma vez que o presente estudo se realizou na zona de Lisboa e Setúbal, com recurso a uma amostra de conveniência, os dados do presente estudo não generalizáveis para a população desta região. Poderá ser importante realizar no futuro estudos noutros contextos do país (Norte, Sul, e interior). Por último, visto que este trabalho se insere no âmbito da promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, poderá interessante verificar se as pessoas que cumprem as recomendações da prática de AF são as mesmas que cumprem as recomendações de uma alimentação saudável.

## CONCLUSÃO



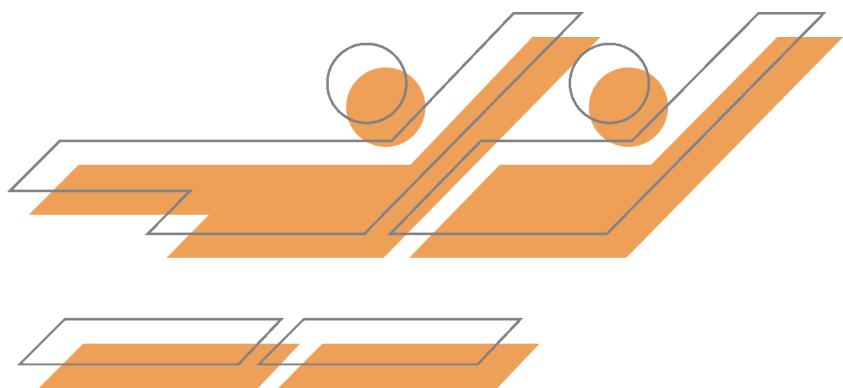
Neste trabalho, de carácter transversal, verificámos que os níveis de AF variam em função do género nos diferentes contextos de prática. Na AFF, AFI, AFMV, os rapazes apresentam valores mais elevados do que as raparigas, com exceção do DE onde não se verificaram diferenças. Ainda assim, os níveis de AF de ambos os géneros estão aquém das recomendações da OMS. Dada a reconhecida importância de promover um estilo de vida ativo e saudável em qualquer idade, a adolescência acaba por ser um período crítico porque se forem inativos nesta fase, dificilmente se tornarão ativos em adultos. Obviamente que a promoção de AF não pode ser igual para todas as pessoas. É necessário ter em conta o género e os níveis de prática. Os profissionais de EF e AF devem considerar as diferenças entre os géneros, de forma a elevar os níveis de AF dos adolescentes em geral, mas sobretudo nas raparigas, nos diversos contextos de prática.

Notas:

1 A base de dados final resultou de um trabalho coletivo de um grupo de investigadores, ficando o agradecimento ao contributo de cada um deles: André Valadas, Débora Lourenço, Inês Cruz, Jéssica Silvério, Joana Pereira, Marina Sanchez, Marta Ramos, Pedro Sucena e Sara Rodrigues.

## REFERÊNCIAS

- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA physical education and sport pedagogy special interest group. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24, 1-27.
- Baptista, F., Santos, D. A., Silva, A. M., Mota, J., Santos, R., Vale, S., Ferreira, J. P., Raimundo, A. M., Moreira, H., & Sardinha, L. B. (2012). Prevalence of the Portuguese population attaining sufficient physical activity. *American College of Sports Medicine*, 12, 466-473.
- Dumith, S., Gigante, D., Domingues, M., & Kohl, H. (2011). Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. *International Journal of Epidemiology*, 40, 685-698.
- Ferreira, I., Van der Horst, K., Wendel-Vos, W., Kremers, S., Van Lenthe, F. J., & Brug, J. (2006). Environmental correlates of physical activity in youth – a review and update. *The International Association for the Study of Obesity. Obesity reviews. Journal compilation* 2006, 8, 129-154.
- Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *Lancet Physical Activity Series Working Group*, 380, 247-257.
- Janssen, I., & Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 1-16.
- Loureiro, N., Matos, M. G., Santos, M. M., Mota, J., & Diniz, J. A. (2010). Neighborhood and physical activities of Portuguese adolescents. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 2-9.
- Marmeleira, J. F. F., Aldeias, N. M. C., & Medeira da Graça, P. M. S. (2012). Physical activity levels in Portuguese high school physical education. *European Physical Education Review*, 18, 190-204.
- Marques, A., Martins, J., Santos, F., Sarmento, H., Carreiro da Costa, F. (2014). Correlates of school sport participation: A cross-sectional study in urban portuguese students. *Science & Sports*, 29, e31-e39.
- Martins, J. (2015). *Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente (in) ativos?* Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Martins, J., Marques, A., Peralta, M., Palmeira, A., & Carreiro da Costa, F. (2017). Correlates of physical activity in young people: A narrative review of reviews. Implications for physical education based on a socio-ecological approach. *Retos*, 31, 292-299.
- Matos, M., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social (2015). *A saúde dos adolescentes portugueses em tempos de recessão – Dados nacionais do estudo HBSC de 2014*. Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL.
- OMS. (2010). Global recommendations on physical activity for health. Geneva.
- Piéron, M., Telama, R., Naul, R., & Almond, L. (1997). Étude du style de vie d'adolescents européens. *Sports. Considérations théoriques, objectifs et méthodologie de recherche. Sport*, 159/160, 43-50.
- Sallis, J., Bull, F., Guthold, R., Heath, G., Inoue, S., Kelly, P., Oyeyemi, A., Perez, L., Richards, J., Hallal, P. (2016). Progress in physical activity over the Olympic quadrennium. *The Lancet*, [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)30581-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(16)30581-5).
- Santos, P., Esculcas, C., & Mota, J. (2004). The relationship between socioeconomic status and adolescents organized and nonorganized physical activities. *Pediatric Exercise Science*, 16, 210-218.
- Seabra, A. F., Mendonça, D. M., Thomis, M. A., Malina, R. M., & Maia, J. A. (2009). Correlates of physical activity in Portuguese adolescents from 10 to 18 years. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21, 318-323.
- Silva, P., Sousa, M., Aires, L., Seabra, A., Ribeiro, J., Welk, G., & Mota, J. (2012). Physical activity patterns in Portuguese adolescents: The contribution of extracurricular sports. *European Physical Education Review*, 16, 171-181.
- Society of health and physical Educators America. (2015). *The essential components of physical education*. Reston, VA: SHAPE.
- Telama, R., Risto, X., Laakso, J., Lauri, J., Viikari, J., & Jorma. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 13, 317-323.
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaapaa, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., Viikari, J. S. S., & Raitakari, O. T. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *American College of Sports Medicine*, 14, 1-8.
- UNESCO. (2015). *Quality physical education: Guidelines for policy-makers*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.



# ESCOLA DE BTT ALTIMETRIA

## Um caso de sucesso no desenvolvimento do BTT

Comunicação Oral apresentada no 10.º Congresso Nacional de Educação Física  
– “Contextos profissionais diferentes. Princípios e valores comuns?”

**Nélson João Primo Brito**

Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa

Autor correspondente: Nélson João Primo Brito; Tel. 962 318 690; email: nelpab@gmail.com

Submetido para publicação em 31 de agosto de 2016

Os autores do artigo declaram que não existem conflitos de interesses.

### Resumo

*A Escola de Bicicleta Todo o Terreno (BTT) Altimetria, a qual surgiu em 2009, na cidade de Faro, é, hoje, um caso de sucesso na promoção do ciclismo. No âmbito da partilha de experiências, apresenta-se esta escola, a qual disponibiliza um serviço distinto, tendo, atualmente, vários programas de formação desportiva. A formação desportiva das crianças e jovens na Escola de BTT Altimetria realiza-se através de um processo contínuo e evolutivo, desenvolvendo-se por estádios com características e objetivos naturalmente adaptados, os quais acompanham a evolução psicobiológica das crianças e jovens. O treino, diferenciado nas diferentes etapas, é marcado por duas grandes intenções: a formação de base e a especialização.*



### Abstract

*Altimetria Mountain Bike Scholl (Escola de Bicicleta Todo o Terreno – BTT– Altimetria), which emerged in 2009 in the city of Faro, is now a successful case in promoting cycling. In the context of sharing experiences, this school presents a distinct service and currently has several sports training programs. The sports training of children and young people in Altimetry Mountain Bike School takes place through a continuous and evolving process, being developed by stages with naturally adapted characteristics and objectives, which go along with the psychobiological evolution of children and young people. Training, differentiated in the different stages, is marked by two great intentions: the basic formation and the specialization.*

## INTRODUÇÃO

No ano 2001, a Federação Portuguesa de Ciclismo implementa, em Portugal, o projeto Escolas de Ciclismo. Aproveitando a inexistência de qualquer atividade desportiva federada relacionada com a prática do ciclismo no concelho de Faro, conjugado com a expansão das bicicletas todo o terreno (BTT) e o crescente interesse dos jovens pela participação em atividades desportivas e de lazer alternativas, inicia-se, em dezembro de 2009, o projeto da Escola de Bicicleta Todo o Terreno (BTT) Altimetria. O BTT enquadra-se na categoria dos desportos de ação/aventura no qual o objetivo principal é percorrer de bicicleta diversos tipos de percursos com irregularidades/obstáculos.

A Escola de BTT Altimetria, com diferentes programas de formação, disponibiliza um serviço desportivo diferenciado em Faro, com inúmeros benefícios e com uma imagem distinta, o qual tem por missão estimular o gosto pela prática do BTT, numa perspetiva de lazer, de condição física ou de competição, entre as crianças e jovens (grupo alvo).

Gradualmente, o número de praticantes na Escola de BTT Altimetria tem vindo a aumentar (mais de cinquenta alunos matriculados em 2016), o que reflete o sucesso deste projeto. No âmbito da partilha de experiências, pretende-se, agora, descrever o percurso da Escola de BTT Altimetria, apresentar os seus programas de formação e caracterizar a dinâmica de treino.



## CRONOLOGIA DO PROJETO ESCOLA DE BTT ALTIMETRIA

Em dezembro de 2009 começa-se a escrever no papel as primeiras linhas do projeto da Escola de BTT Altimetria. Com cinco alunos inscritos, a 2 de fevereiro de 2010, inicia-se a prática do BTT. A SportZone, a Berg Cycles, a Hyundai e a Bloco Design associaram-se a este projeto.

No ano 2013 ocorre a primeira participação no Encontro Inter-Regional Zona B – BTT (FPC), no qual se obteve o 20.º lugar entre 23 equipas e a primeira participação no Encontro Nacional de Escolas (FPC), tendo-se obtido o 27.º lugar entre 31 equipas.

No ano 2014 a Escola de BTT Altimetria obtém o 21.º lugar entre 41 equipas, no Encontro Nacional de Escolas (FPC).

No ano 2015 foi obtido o 8.º lugar entre 39 equipas, no Encontro Nacional de Escolas (FPC).

No ano 2016 estão quatro professores a exercer funções na Escola de BTT Altimetria (um em cada escalão de formação). Cinquenta e um alunos estão matriculados, sendo que quarenta e cinco têm uma presença regular nos treinos. Obteve-se o 5.º Lugar entre 16 equipas, no Encontro Inter-Regional BTT – Zona B, e o 12.º lugar entre 40 equipas, no Encontro Nacional de Escolas (FPC).

Para promover a Escola de BTT Altimetria são oferecidas quatro aulas grátis (programa de boas vindas) ou um mês de aulas sem pagamento de mensalidade para os alunos em situação de *drop out* (programa de reconquista). Simultaneamente, aplica-se nas diferentes escolas do 1.º ciclo

da cidade de Faro o projeto “O Óscar Betetista vai à escola”, o qual é composto por duas fases (primeira fase a nível escola e segunda fase encontro interescolar).

A Escola de BTT Altimetria tem como objetivo ter 80 alunos matriculados, no ano 2020.

## PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DESPORTIVA

O processo de formação desportiva devidamente estruturado exige um planeamento a longo prazo, subdividido em etapas, devendo cada uma possuir os seus próprios objetivos e conteúdos. Nesse sentido, a Escola de BTT Altimetria disponibiliza um serviço diferenciado (ver figura 1), tendo, atualmente, vários programas de formação desportiva – Aprende a Andar de Bicicleta, Cresce Com a Bicicleta, Domina a Bicicleta, Maximização de Resultados e Lazer. A competição só começa a ser valorizada a partir do programa Domina a Bicicleta.

|                   |                           |            |          |                                                                                                |                                  |
|-------------------|---------------------------|------------|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Pré Ini. Desport. |                           | 5/6 anos   | Pupilo   | Aprende a andar de bicicleta<br>(fase 1 - começa agora)                                        | Comp. - -                        |
| Treino Geral      | Iniciação Desportiva      | 7/8 anos   | Benjamim | Aprende a andar de bicicleta<br>(fase 2 - vai mais longe)                                      | Comp. -                          |
|                   |                           | 9/10 anos  | Iniciado | Cresce com a bicicleta (fase 1 - cresce aqui)<br>Cresce com a bicicleta (fase 2 - cresce além) | Comp.                            |
|                   | Orientação Desportiva     | 11/12 anos | Infantil | Domina a bicicleta (fase 1 - domínio elementar)                                                | Comp. +                          |
|                   |                           | 13/14 anos | Juvenil  | Domina a bicicleta (fase 2 - domínio complexo)                                                 | Comp. + +                        |
| Treino Específico | Especialização Desportiva | 15/16 anos | Cadete   | Maximização de resultados (fase 1)                                                             | Comp. + + +                      |
|                   |                           |            |          | Lazer                                                                                          | Comp.                            |
|                   |                           | 17/18 anos | Júnior   | Maximização de resultados (fase 2)                                                             | Comp. Nacionais e Ibéricas       |
|                   |                           |            |          | Lazer                                                                                          | Comp.                            |
|                   | Alto Rendimento           | 19/22 anos | Sub 23   | Maximização de resultados<br>(fase 3)                                                          | Competição Nacionais e Internac. |
|                   |                           | ≥ 23 anos  | Elite    | Maximização de resultados<br>(fase 4)                                                          | Competição Nacionais e Internac. |

Figura 1. Programas de formação desportiva.

## CARACTERIZAÇÃO DO TREINO

A estruturação do processo de treino desportivo merece uma atenção especial na Escola de BTT Altimetria. Esse processo está organizado em várias etapas e é marcado por duas grandes intenções: a formação de base e a especialização (ver figura 2).

Durante o estágio de treino geral fomenta-se uma grande diversidade de experiências motoras, sendo a aprendizagem em ambiente lúdico uma constante. Este estágio será o grande alicerce para a edificação da especialização.

No estágio de treino específico procura-se preparar os alunos para o alto rendimento. Aqueles que não optam por esta via poderão continuar ligados à Escola de BTT Altimetria com outros objetivos (programa Lazer): convívio, manutenção da condição física, entre outros.

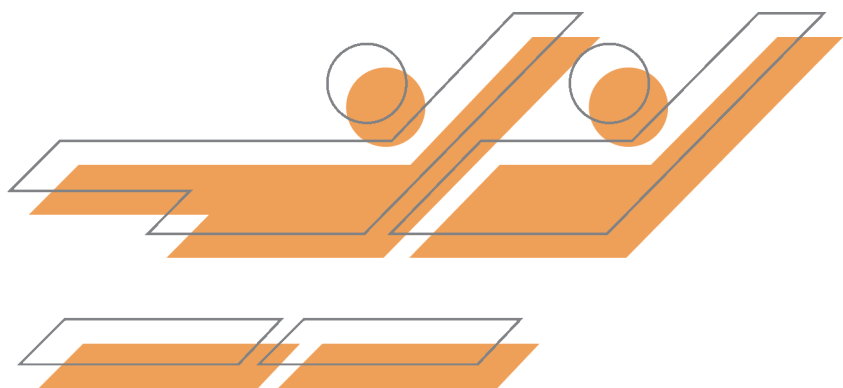
|                   |                           |            |          |                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------|---------------------------|------------|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pré Ini. Desport. |                           | 5/6 anos   | Pupilo   | Estímulos de treino com bicicleta (50%) e sem bicicleta (50%).<br>Privilegia-se a flexibilidade, velocidade e cap. coordenat. 2x45'/semana                                                                               |
| Treino Geral      | Iniciação Desportiva      | 7/8 anos   | Benjamim | Estímulos de treino com bicicleta (55%) e sem bicicleta (45%).<br>Privilegia-se a flexibilidade, velocidade e cap. coordenat. 2x50'/semana                                                                               |
|                   |                           | 9/10 anos  | Iniciado | Estímulos de treino com bicicleta (60%) e sem bicicleta (40%).<br>Privilegia-se a flexibilidade, velocidade e cap. coordenativas. 2x60'/semana                                                                           |
|                   | Orientação Desportiva     | 11/12 anos | Infantil | Estímulos de treino com bicicleta (70%) e sem bicicleta (30%).<br>Equilíbrio entre flexibilidade, velocidade, cap. coordenativas e a força e resistência. 2x70'/semana (horário inverno) ou 3x70'/semana (horário verão) |
|                   |                           | 13/14 anos | Juvenil  | Estímulos de treino com bicicleta (70%) e sem bicicleta (30%).<br>Privilegia-se a força e a resistência. Considerável destaque ainda à velocidade. 3x80'/semana (horário inverno) ou 4x80'/semana (horário verão)        |
| Treino Específico | Especialização Desportiva | 15/16 anos | Cadete   | Estímulos de treino com bicicleta (80%) e sem bicicleta (20%)<br>Privilegia-se a força e a resistência.<br>4x90'/semana (cadete 1º ano) ou 5x90'/semana (cadete 2º ano)<br>Lazer - 3x90'/semana                          |
|                   |                           | 17/18 anos | Júnior   | Estímulos de treino com bicicleta (80%) e sem bicicleta (20%)<br>Privilegia-se a força e a resistência.<br>Lazer                                                                                                         |
|                   | Alto Rendimento           | 19/22 anos | Sub 23   | Estímulos de treino com bicicleta (80%) e sem bicicleta (20%)<br>Privilegia-se a força e a resistência.                                                                                                                  |
|                   |                           | ≥ 23 anos  | Elite    | Estímulos de treino com bicicleta (80%) e sem bicicleta (20%)<br>Privilegia-se a força e a resistência.                                                                                                                  |

Figura 2. Caraterização do treino.

## CONCLUSÃO

A Escola de BTT Altimetria surgiu em 2010 com a missão de estimular o gosto pela prática do BTT, numa perspetiva de lazer, de condição física ou de competição, entre as crianças e jovens. Hoje, é um projeto com uma identidade muito própria e definitivamente implementado no concelho de Faro. O processo de formação desportiva dos seus alunos desenvolve-se por etapas com características e objetivos naturalmente diferenciados e adaptados – etapas que acompanham a evolução psicobiológica e que respeitam as suas características morfológicas.

A escola de BTT Altimetria continuará a promover o desenvolvimento desta modalidade, garantido uma oferta de qualidade, assente em valores que privilegiam a excelência desportiva.



# ESTUDO OBSERVACIONAL DO GOLO NO FUTEBOL: DETEÇÃO DE PADRÕES TEMPORAIS

Comunicação Oral apresentada no 10.º Congresso Nacional de Educação Física – “Contextos profissionais diferentes. Princípios e valores comuns?”

**Fernando Santos<sup>1</sup>, Hugo Louro<sup>2</sup>, Bruno Mendes<sup>3</sup>, Nuno Maurício<sup>3</sup>, Bruno Furtado<sup>3</sup>, Paulo Malico Sousa<sup>4</sup>, Diogo Santos Teixeira<sup>5</sup>, Válder Pinheiro<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação, Setúbal, Portugal

<sup>2</sup> Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Desporto de Rio Maior

<sup>3</sup> Benfica Lab – Sport Lisboa e Benfica, SAD, Lisboa, Portugal

<sup>4</sup> Instituto Superior de Ciências Educativas, Lisboa, Portugal

<sup>5</sup> Instituto Superior de Ciências Educativas, Lisboa, Portugal; Faculdade de Educação Física e Desporto, ULHT, Lisboa, Portugal

Autor correspondente: Fernando Santos; Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação, Setúbal, Portugal; Campus do Instituto Politécnico de Setúbal, Estefanilha. 2914-504 Setúbal; Tel. 912 892 862; email: fjsantos@gmail.com

Submetido para publicação em 28 de julho de 2016

Os autores do artigo declaram que não existem conflitos de interesses.

## Resumo

*O estudo realizado pretende analisar os golos do Club Atlético de Madrid, equipa que na época 2013-14 foi finalista da Super Taça de Espanha, Liga dos Campeões e vencedor da Liga Espanhola, recorrendo à deteção de T-patterns. A amostra é constituída por 54 golos marcados na Liga Espanhola, que foram codificados pelo Sistema de Observação do Golo no Futebol. O tratamento dos dados foi realizado utilizando o THEME<sup>®</sup> 5.0. Foram detetados T-patterns em situações de rápida transição defesa-ataque e esquemas táticos. A análise realizada permite a recolha de informações importantes para os treinadores que podem ser utilizadas na planificação do treino e da competição.*

**Palavras-Chave:** Futebol, Metodologia Observacional, T-patterns, Golo

## OBSERVATIONAL STUDY OF THE GOAL IN FOOTBALL: DETECTION OF T-PATTERNS

## Abstract

*The study aims to analyze the goals of Club Atlético de Madrid, team that in the 2013-14 season was finalist of the Super Cup of Spain, Champions League and Spanish League winner, using the*

*detection of T-patterns. The sample consists of 54 goals in the Spanish League, which was encoded by Observation System Goal in Football. Data analysis was performed using the THEME® 5.0. T-patterns were detected in situations of rapid transition defense-attack and tactical schemes. The analysis allows the collection of important information for coaches that can be used in the planning of training and competition.*

**Keywords:** Football, Observational Methodology, T-patterns, Goal

## INTRODUÇÃO

A análise do jogo tem ganho cada vez mais relevância junto de investigadores e treinadores, sendo um importante contributo para o conhecimento sobre o jogo e melhorar a qualidade da prestação desportiva dos jogadores e das equipas (Garganta, 2001; Sarmento, Anguera, Pereira, Campaniço, & Leitão, 2016). A observação e análise são fundamentais uma vez que permite aos treinadores ter ao seu dispor importantes informações sobre os jogadores e a própria equipa para o planeamento do treino (Hughes & James, 2008; Lago-Peñas, Lago-Ballesteros, Dellal, & Gomez, 2010), bem como definir o plano tático-estratégico através do conhecimento das debilidades e fortalezas das equipas adversárias (Prieto, Paullis, & Rodríguez, 2014).

A complexidade e a variabilidade são características do futebol (Clemente, Couceiro, Martins, Figueiredo, & Mendes, 2014; Moreno, 2016), sendo que essa realidade necessita de ser interpretada para que forneça informações pertinentes e objetivas aos treinadores. A metodologia observacional tem sido uma solução encontrada para estudar o jogo de futebol, uma vez que analisa o jogo na sua dinâmica habitual e no seu contexto natural (Anguera & Hernández-Mendo, 2015; Portell, Anguera, Hernández-Mendo, & Jonsson, 2015). A metodologia observacional consiste num procedimento científico, que em função dos objetivos definidos, são registados condutas perceptíveis mediante um instrumento construído *ad hoc*, ou seja, especificamente para cada estudo (Anguera & Hernández-Mendo, 2013).

A análise notacional tem permitido conhecer dados importantes sobre a obtenção dos golos em diferentes ligas e campeonatos (Moraes, Cardoso, Vieira, & Oliveira, 2012; Ramos & Oliveira, 2008; Santos, et al., 2016). O golo também tem sido objeto de análise relacionando-o com as estatísticas dos jogos (Liu, Miguel-Ángel, Carlos, & Sampaio, 2015) e com os aspetos táticos do jogo (Lago-Ballesteros, Lago-Peñas, Rey, Casais, & Dominguez, 2012; Tenga, Ronglan, & Bahr, 2010; Tenga & Sigmundstad, 2011; Tenga, Holme, Ronglan, & Bahr, 2010; Tenga, Holme, Ronglan, & Bahr, 2010). O nosso estudo pretende ir para além da análise descritiva dos golos. Procuramos verificar a existência de sequências padrão (Sarmento, et al., 2015), que iniciam na recuperação da bola e culminam na concretização do golo, na equipa

do Atlético Madrid. Desta forma é nosso objetivo detetar *T-patterns*, ou seja, verificar a existência de uma estrutura sequencial e temporal nas situações de jogo em que foi obtido golo, técnica utilizada por investigadores que recorrem à metodologia observacional (Sarmiento, Anguera, Campaniço, & Leitão, 2013).

## MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

A amostra é constituída por 54 golos marcados pela equipa do Clube Atlético Madrid na Liga Espanhola 2013-14. Somente foram observados e analisados os golos em que foi possível obter toda a sequência desde a recuperação da bola até à concretização do golo.

O instrumento observacional utilizado foi o Sistema de Observação do Golo no Futebol (SOGF) (Santos, et al., 2016). O SOGF foi submetido a um processo de validação (Sarmiento, et al., 2015), cumprindo um conjunto de etapas que tiveram início com a revisão da literatura para a definição das categorias, sendo posteriormente analisado por investigadores doutorados na área do futebol e da metodologia observacional e por profissionais da observação e análise. A codificação dos eventos foi feita tendo em conta os seguintes critérios: forma de recuperação da bola, zona de recuperação da bola, zona do último passe para finalização, método para obtenção do golo, forma de obtenção da finalização e zona de finalização.

**Tabela 1.** Sistema de Observação do Golo no Futebol

| <b>Critério</b>                      | <b>Categorias</b>                            | <b>Código</b> |
|--------------------------------------|----------------------------------------------|---------------|
| <b>Formas de recuperação da bola</b> | Guarda -Redes                                | GR            |
|                                      | Interceção                                   | INT           |
|                                      | Duelo aéreo                                  | DA            |
|                                      | Desarme                                      | DES           |
|                                      | Bola Perdida                                 | BP            |
|                                      | Falta                                        | FALTA         |
|                                      | Saída de bola pelas linhas finais do campo   | SBLF          |
|                                      | Saída de bola pelas linhas laterais do campo | SBLL          |
|                                      | Saída de bola no meio campo                  | SBMC          |
|                                      | Comportamento Fair-Play                      | CF-P          |
| <b>Zona de recuperação da bola</b>   | Zona Defensiva Esquerda                      | ZRDE          |
|                                      | Zona Defensiva Central                       | ZRDC          |
|                                      | Zona Defensiva Direita                       | ZRDD          |
|                                      | Zona Média Defensiva Esquerda                | ZRMDE         |
|                                      | Zona Média Defensiva Central                 | ZRMDC         |
|                                      | Zona Média Defensiva Direita                 | ZRMDD         |
|                                      | Zona Média Ofensiva Esquerda                 | ZRMOE         |
|                                      | Zona Média Ofensiva Central                  | ZRMOC         |
|                                      | Zona Média Ofensiva Direita                  | ZRMOD         |
|                                      | Zona Ofensiva Esquerda                       | ZROE          |
|                                      | Zona Ofensiva Central                        | ZROC          |
|                                      | Zona Ofensiva Direita                        | ZROD          |
|                                      | Linha Lateral                                | LL            |
|                                      | Linha Final                                  | LF            |

| <b>Critério</b>                              | <b>Categorias</b>             | <b>Código</b> |
|----------------------------------------------|-------------------------------|---------------|
| <b>Zona do último passe para finalização</b> | Zona Defensiva Esquerda       | ZDE           |
|                                              | Zona Defensiva Central        | ZDC           |
|                                              | Zona Defensiva Direita        | ZDD           |
|                                              | Zona Média Defensiva Esquerda | ZMDE          |
|                                              | Zona Média Defensiva Central  | ZMDC          |
|                                              | Zona Média Defensiva Direita  | ZMDD          |
|                                              | Zona Média Ofensiva Esquerda  | ZMOE          |
|                                              | Zona Média Ofensiva Central   | ZMOC          |
|                                              | Zona Média Ofensiva Direita   | ZMOD          |
|                                              | Zona Ofensiva Esquerda        | ZOE           |
|                                              | Zona Ofensiva Central         | ZOC           |
|                                              | Zona Ofensiva Direita         | ZOD           |
|                                              | Sem passe/Finalização         | SPF           |
| <b>Método para obtenção do golo</b>          | Contra Ataque                 | CA            |
|                                              | Ataque Rápido                 | AR            |
|                                              | Ataque Posicional             | AP            |
|                                              | Penalti                       | PEN           |
|                                              | Livre Direto                  | LD            |
|                                              | Livre Indireto                | LI            |
|                                              | Lançamento Linha Lateral      | LLL           |
|                                              | Canto Longo                   | CL            |
|                                              | Canto Curto                   | CC            |
|                                              | Pontapé de baliza             | PB            |
|                                              | Bola de saída                 | BS            |
| <b>Forma de obtenção da finalização</b>      | Pé Direito                    | PD            |
|                                              | Pé Esquerdo                   | PE            |
|                                              | Cabeça                        | C             |
|                                              | Peito                         | P             |
|                                              | Outro                         | O             |
|                                              | Auto Golo                     | AG            |
| <b>Zona de Finalização</b>                   | Zona A                        | ZA            |
|                                              | Zona B                        | ZB            |
|                                              | Zona C                        | ZC            |
|                                              | Zona D                        | ZD            |
|                                              | Zona E                        | ZE            |
|                                              | Zona F                        | ZF            |
|                                              | Zona G                        | ZG            |
|                                              | Zona H                        | ZH            |
|                                              | Zona I                        | ZI            |
|                                              | Zona J                        | ZJ            |

O campo foi dividido em 12 zonas (Figura 1) e definidas 10 zonas de finalização (Figura 2).

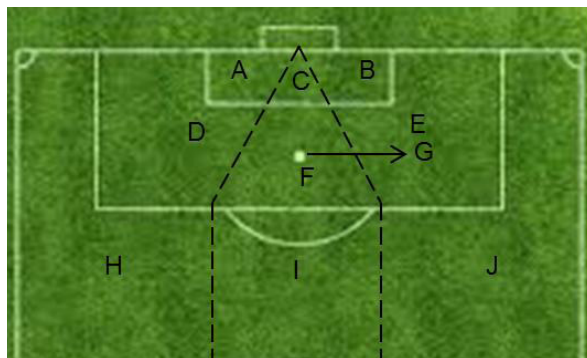
Os golos foram obtidos através da plataforma *WyScout*. Para fazer a codificação dos eventos utilizou-se o programa informático *LINCE*<sup>®</sup> (Gabin, Oleguer, Anguera, & Castañer, 2012). De seguida os dados foram exportados para um ficheiro de valores separados por vírgulas da *Microsoft Excel*<sup>®</sup>. Este ficheiro foi posteriormente utilizado no programa *THEME*<sup>®</sup> (Magnusson, 2000).

O estudo da fiabilidade intra e inter observador (Brewer & Jones, 2002) foi realizado através da medida de concordância *Kappa de Cohen* (Cohen, 1960). Os valores de fiabilidade para todos os critérios são acima de 0.90.

No que concerne ao tratamento de dados recorreu-se à deteção de *T-patterns*, utilizando-se para o efeito o programa *THEME*<sup>®</sup> 5.0 (Magnusson, 2000). O referido programa permite detetar



**Figura 1.** Campograma de divisão em zonas do terreno de jogo.



**Figura 2.** Zonas de Finalização.

a estrutura sequencial e temporal de uma série de dados (Jonsson, et al., 2010). Esta metodologia tem sido utilizada no âmbito das Ciências do Desporto, ao nível da análise técnica (Louro, et al., 2010), no estudo do comportamento de instrução de treinadores (Santos, Sarmento, Louro, Lopes, & Rodrigues, 2014) e na análise do jogo (Sarmento, Anguera, Campaniço, & Leitão, 2010; Zurloni, Cavaleira, Diana, Elia, & Jonsson, 2014). Para a deteção de *T-patterns* foram definidos os seguintes critérios: frequência mínima de ocorrência de três e um nível de significância de  $p < .0005$ .

## RESULTADOS

Os resultados que seguidamente serão apresentados são relativos à análise dos golos do Atlético Madrid. Foram detetados 24 *T-patterns*, no entanto só apresentaremos as sequências padrão que tenham uma configuração em que é possível observar a forma de recuperação/zona de recu-

peração da bola; zona do último passe para finalização/método para obtenção do golo e forma de obtenção da finalização/zona de finalização.

Na Figura 1 podemos verificar um padrão da equipa do Atlético Madrid na obtenção de golo que inicia com uma interceção (int) na zona do meio campo ofensivo central (zmoc). O passe para finalização surge da zona do meio campo ofensivo central (zomc), sendo que o

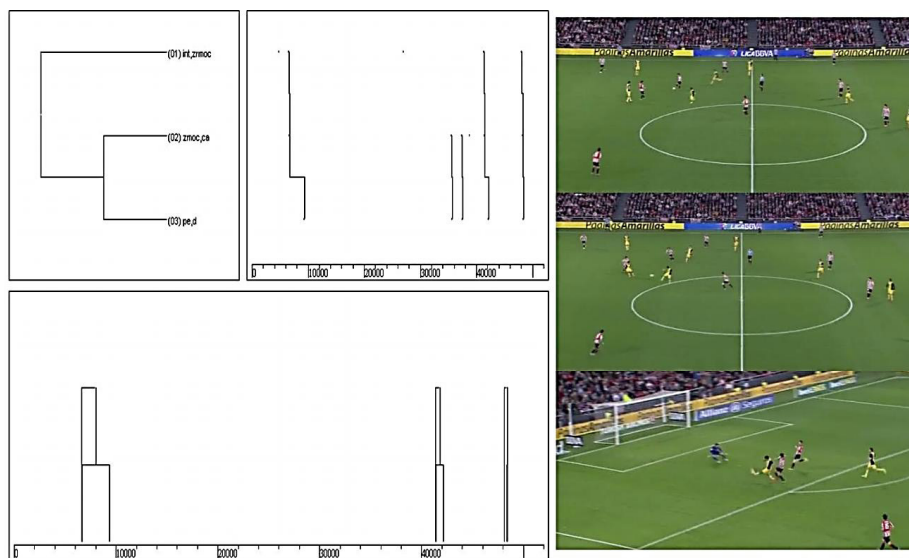


Figura 3. Representação gráfica do T-pattern 1.

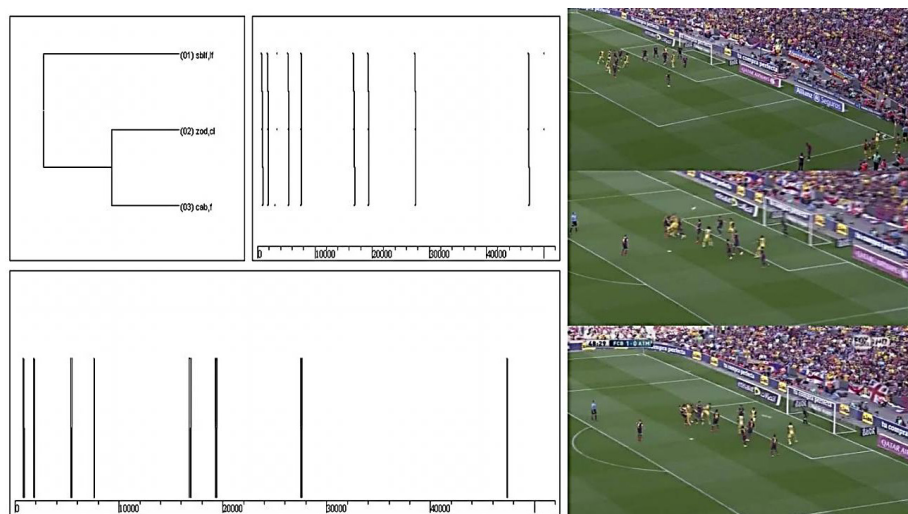


Figura 4. Representação gráfica do T-pattern 2.

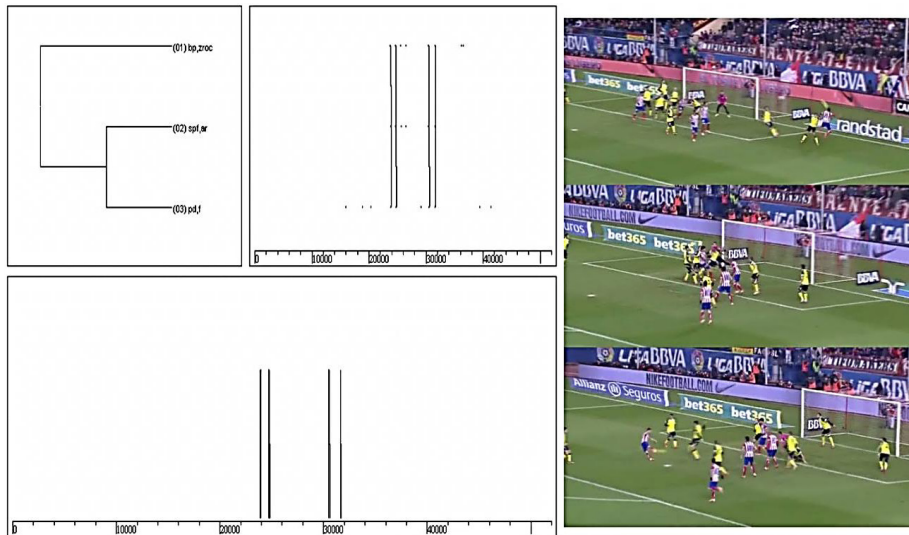


Figura 5. Representação gráfica do T-pattern 3.

golo é conseguido através do contra-ataque (ca). A finalização foi feita com o pé direito, na zona d.

O T-pattern representado na Figura 2 é referente ao esquema táctico – canto, situação de jogo que a equipa do Atlético de Madrid consegue ser muito eficaz. Após a saída de bola pela linha final (sblf), a zona de recuperação é a linha final (lf), o canto longo (cl) é executado da zona ofensiva direta (zod) e finalização resultada da execução de um cabeceamento (cab) na zona f.

Na Figura 3 o T-pattern inicia com a recuperação da bola através de bola perdida (bp) na zona ofensiva central (zroc). Bola perdida resulta de ação executada pelo adversário em que o principal objetivo é retirar a bola de espaços vitais ou de uma zona de pressão. Esta situação permite uma finalização rápida (ar), sem passe para finalização (spf), na zona f e com o pé direito.

## DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo reside em verificar o tipo de sequências ofensivas padrão que resultam em golo, desde a recuperação da posse de bola, na equipa do Atlético Madrid. A observação e análise da própria equipa e da equipa adversária são fundamentais, uma vez que permite a recolha de informação pertinente para a preparação dos jogadores e das equipas (Malta & Travassos, 2014). Através da deteção de T-patterns foi possível analisar de uma perspetiva qualitativa a sequência de eventos técnicos e táticos que culminaram em golo, que

pode complementar a informação proveniente da análise estatística tradicional (Sarmiento, Anguera, Campaniço, & Leitão, 2010). Os resultados apresentados demonstram que análise realizada pode ser uma fonte importante de recolha de informação para treinadores, tendo em vista o seu auxílio no aperfeiçoamento das equipas a diferentes níveis (Zurloni, Cavallera, Diana, Elia, & Jonsson, 2014).

Os *T-patterns* detetados permitem verificar que a equipa do Atlético de Madrid consegue concretização de golos através de cantos longos, contra-ataque e ataque rápido. Santos et al. (2016) verificou num estudo realizado em diferentes ligas europeias que é através do contra-ataque e ataque rápido que as equipas mais concretizaram golos. É através do aproveitamento dos desequilíbrios defensivos da equipa adversária, após a perda da bola, que as equipas têm mostrado uma maior efetividade (Lago-Ballesteros, Lago-Penás, Rey, Casais, & Dominguez, 2012; Tenga & Sigmundstad, 2011; Tenga, Holme, Ronglan, & Bahr, 2010; Tenga, Holme, Ronglan, & Bahr, 2010). De salientar os ataques rápidos da equipa do Atlético de Madrid resultam de bola perdida, ou seja em resultado de ações dos adversários que tem por objetivo retirar a bola de uma zona de pressão ou de uma zona vital, e que devido ao seu posicionamento conseguem sem passe, finalizar rapidamente (Santos, et al., 2016).

É através de cantos longos que a equipa do Atlético Madrid consegue obter muitos dos seus golos, o que revela que a equipa observada faz um grande aproveitamento deste esquema tático. Verificamos um *T-pattern*, em que o canto é executado da zona ofensiva direita e aproveitando a movimentação dentro da área, consegue finalizar na zona frontal à baliza. Tal facto reforça os indicadores registados em investigações anteriores, no sentido da preocupação revelada pelas equipas na sua preparação, com estas situações específicas do jogo (Baptista & Pinheiro, 2014; Cunha, 2007; Ramos & Oliveira, 2008).

Em dois *T-patterns* registados na observação realizada podemos constatar a importância de recuperar a bola o mais perto da baliza adversária. A eficácia ofensiva aumenta quanto mais perto da baliza adversária se consegue a recuperação da posse de bola (Lago-Peñas, Lago-Ballesteros, Dellal, & Gomez, 2010; Tenga, Holme, Ronglan, & Bahr, 2010; Tenga, Holme, Ronglan, & Bahr, 2010). Autores de um estudo realizado sobre o Euro 2012 verificaram que os resultados obtidos pelas equipas não difere muito pelo comportamento após a recuperação da bola, mas sim pelo momento após a perda da posse de bola, ou seja, a forma que as equipas reagem na transição ataque-defesa (Winter & Pfeiffer, 2015).

Nos *T-patterns* encontrados verificamos que as finalizações foram executadas dentro da área de grande penalidade, com o pé direito e cabeça. É dentro da área de grande penalidade que os golos são com mais frequência concretizados (Clemente, Martins, & Mendes, 2016; Junior, 2015; Liu, Miguel-Ángel, Carlos, & Sampaio, 2015; Moraes, Cardoso, Vieira, & Oliveira, 2012), recorrendo a execuções com o pé e a cabeça (Baptista & Pinheiro, 2014; Santos, et al., 2016).

## CONCLUSÃO

Pretendemos com a presente investigação analisar os golos do Atlético Madrid, desde a recuperação da bola até à finalização, a fim de serem detetados *T-patterns*. Através do *THEME*® foi possível detetar sequências padrão na equipa do Atlético de Madrid na obtenção do golo.

Na equipa do Atlético de Madrid, o contra-ataque é um método de jogo importante para obtenção do golo, bem como os esquemas táticos. O posicionamento dos jogadores para recuperar a bola perto da área do adversário mostrou-se importante para conseguir situações vantajosas de finalização imediata.

Os resultados mostram que a metodologia utilizada permite a recolha de informações importantes para os treinadores, que podem ser utilizadas na planificação do treino e da competição.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, M. T., & Hernández-Mendo, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 9, 135-160. Obtenido de <http://www.e-balonmano.com/ojs/index.php/revista/index>
- Anguera, M. T., & Hernández-Mendo, A. (2015). Técnicas de análisis en estudios observacionales en ciencias del deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15, 15-30.
- Baptista, B., & Pinheiro, V. (2014). Análise da obtenção do golo no futebol profissional. Um estudo observacional na Liga Portuguesa. *Revista Electrónica de Desporto e Atividade Física*, 7 (2). Obtido de <https://docs.google.com/file/d/0Bw02PG0AgZ7HNzJaVk1xSjdscDQ/edit?pli=1>
- Brewer, C. J., & Jones, R. L. (2002). A five-stage for establishing contextually valid systematic observation instruments: The case of Rugby Union. *The Sport Psychologist*, 16, 138-159.
- Clemente, F., Couceiro, M., Martins, F., Figueiredo, A., & Mendes, R. (2014). Análise de jogo no futebol: Métricas de avaliação do comportamento coletivo. *Motricidade*, 10 (1), 14-26.
- Clemente, F., Martins, F., & Mendes, R. (2016). Analysis of scored and conceded goals by a football team through a season: A Network Analysis. *Kinesiology*, 48, 103-114.
- Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20 (1), 37-46.
- Cunha, N. (2007). *A importância dos lances de bola parada (livres, cantos e penaltis) no futebol 11. Análise das situações finalizadas com golo na 1.ª Liga Portuguesa 2005/06 e no Campeonato do Mundo 2006*. Monografia, Faculdade de Desporto. Universidade do Porto, Porto.
- Gabin, B., Oleguer, C., Anguera, M. T., & Castañer, M. (2012). Lince: multiform sport analysis software. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46 (2012), 4692-4694.
- Garganta, J. (2001). A análise da performance nos jogos desportivos. Revisão acerca da análise do jogo.. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1 (1), 57-64.
- Hughes, M., & James, N. (2008). Notacional analysis of soccer. In F. Prot (Ed.), 5.ª *International Scientific Conference on Kinesiology* (pp. 644-660). Zagreb: Croacia.
- Jonsson, G., Anguera, M., Sánchez-Algarra, P., Oliveira, C., Campaniço, J., Torrents, C.,... Magnus, M. (2010). Application of T-pattern detection and analysis in sport research. *The Open Sports Sciences Journal*, 3, 95-104.
- Junior, N. (2015). Evidências Científicas sobre o gol do futebol: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 7 (25), 297-311.
- Lago-Ballesteros, J., Lago-Peñas, C., Rey, E., Casais, L., & Dominguez, E. (2012). El éxito ofensivo en el fútbol de élite. Influencia de los modelos tácticos empleados y de las variables situacionales. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 28, 145-170.
- Lago-Peñas, C., Lago-Ballesteros, J., Dellal, A., & Gomez, M. (2010). Game-related statistics that discriminated winning, drawing and losing teams from Spanish soccer league. *Journal of Sports and Medicine*, 9, 288-293.
- Liu, H., Miguel-Ángel, G., Carlos, L.-P., & Sampaio, J. (2015). Match statistics related to winning in the group stage of 2014 Brazil FIFA World Cup. *Journal Of Sports Science*, 33 (12), 1205-1213.

- Louro, H., Silva, A., Anguera, T., Marinho, D., Oliveira, C., Conceição, A., & Campaniço, J. (2010). Stability of patterns of behavior in the butterfly technique of the elite swimmers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 36-50.
- Magnusson, M. S. (2000). Discovering hidden time patterns in behavior: T-patterns and their detection. *Behavior Research Method, Instruments & Computers*, 32 (1), 93-110.
- Malta, P., & Travassos, B. (2014). Caracterização transição defesa-ataque de uma equipa de futebol. *Motricidade*, 10 (1), 27-37.
- Moraes, J. C., Cardoso, M. F., Vieira, R., & Oliveira, L. (2012). Perfil caracterizador dos gols em equipes de futebol de elevado rendimento. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 4 (12), 140-150.
- Moreno, J. H. (2016). Análisis de las interacciones motrices en fútbol a través de coordenadas polares. *Acciónmotriz*, 16, 27-36.
- Portell, M., Anguera, M. T., Hernández-Mendo, A., & Jonsson, G. K. (2015). Quantifying biopsychosocial aspects in everyday contexts: an integrative methodological approach from the behavioral sciences. *Psychology Research and Behavior Management*, 8, 153-160.
- Prieto, F. R., Paullis, J. C., & Rodríguez, A. P. (2014). Diferencias del juego entre la selección Española de fútbol y sus rivales. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3 (2), 1-8.
- Ramos, L., & Oliveira, J. (2008). Futebol: Classificação e análise dos gols da EuroCopa 2004. *Revista Brasileira de Futebol*, 1 (1), 42-48.
- Santos, F., Mendes, B., Maurício, N., Furtado, B., Sousa, P., & Pinheiro, V. (2016). Análise do golo em equipes de elite de futebol na época 2013-2014. *Revista do Desporto e da Atividade Física*, 8 (1), 11-22.
- Santos, F., Sarmento, H., Louro, H., Lopes, H., & Rodrigues, J. (2014). Detecção de T-patterns em Treinadores de Futebol em Competição. *Motricidade*, 10 (4), 64-83.
- Sarmento, H., Anguera, M. T., Campaniço, J., & Leitão, J. (2010). Development and validation of a national system to study the offensive process in football. *Medicina (Kaunas)*, 46 (6), 401-407.
- Sarmento, H., Anguera, M. T., Campaniço, J., & Leitão, J. C. (2013). A metodologia observacional como método para análise do jogo de Futebol – uma perspetiva teórica. *Boletim SPEF*, 37, 9-20.
- Sarmento, H., Anguera, M., Pereira, A., Campaniço, J., & Leitão, J. (2016). Patterns of play in the fast attack of FC Barcelona, Manchester United and FC Internazionale Milano – A Mixed Method Approach. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16 (1), 31-42.
- Sarmento, H., Brandley, P., Anguera, M. T., Polido, T., Resende, R., & Campaniço, J. (2015). Quantifying the offensive sequences that result in goals in elite futsal matches. *Journal of Sports Science*, 1-9.
- Tenga, A., & Sigmundstad, E. (2011). Characteristics of goal-scoring possessions in open play: Comparing the top, in-between and bottom teams from professional soccer league. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 11, 545-552.
- Tenga, A., Holme, I., Ronglan, L., & Bahr, R. (2010). Effect of playing tactics on achieving score-box possessions in a random series of team possessions from Norwegian professional soccer matches. *Journal of Sports Science*, 28 (3), 245-255.
- Tenga, A., Holme, I., Ronglan, L., & Bahr, R. (2010). Effect of playing tactics on goal scoring in Norwegian professional soccer. *Journal of Sports Sciences*, 28 (3), 237-244.
- Tenga, A., Ronglan, L., & Bahr, R. (2010). Measuring the effectiveness of offensive match-play in professional soccer. *European Journal of Sport Science*, 10 (4), 269-277.
- Winter, C., & Pfeiffer, M. (2015). Tactical metrics that discriminate winning, drawing and losing teams in UEFA Euro 2012®. *Journal of Sports Sciences*, 34 (6), 486-492.
- Zurloni, V., Cavallera, C., Diana, B., Elia, M., & Jonsson, G. (2014). Detecting regularities in soccer dynamics: A T-pattern approach. *Revista de Psicología del Deporte*, 23 (1), 157-164.



