

Educação Física Escolar

Referenciais para o ensino de qualidade

Ricardo Catunda
Adilson Marques
(Organizadores)

Belo Horizonte
Outubro/2017



CASA DA
EDUCAÇÃO
FÍSICA

**Educação Física Escolar:
Referências para o ensino de qualidade**

Copyright 2017: Casa da Educação Física

Proibida a reprodução total ou parcial deste livro, por qualquer meio ou sistema, sem o prévio consentimento de seus editores.

Casa da Educação Física

Rua Bernardo Guimarães, 2765 - Santo Agostinho

CEP 30140-085 - Belo Horizonte - MG

Tel.: (31) 3275-1243 - www.casaef.org.br

Impresso em Belo Horizonte - MG, Brasil

Editoração: Elder Roberto

Capa: Casa da Educação Física

Ficha Catalográfica

E24 Educação física escolar: referenciais para o ensino de qualidade / Ricardo Catunda e Adilson Marques, organizadores. - Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2017.

224p.

ISBN 978-85-98612-49-2

1. Educação física escolar. 2. Educação física - Técnicas de ensino. 3. Educação física - Qualificação da disciplina. 4. Pedagogia do esporte.

I. Catunda, Ricardo. II. Marques, Adilson.

CDD: 371.732

CDU: 796.4

Elaborada por: Maria Aparecida Costa Duarte - CRB/6-1047

Organizadores

Ricardo Catunda

É licenciado em Educação Física, mestre em Educação em Saúde e doutor em Ciências da Educação na Didática da Educação Física e do Desporto, pela Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. Foi professor da Educação Básica por 13 anos. Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará e presidente da Comissão de Educação Física Escolar do CONFEF. A área de investigação concentra-se na Educação Física escolar.

Adilson Marques

É licenciado em Educação Física, tem mestrado europeu em Educação Física e doutorado em Ciências da Educação. Foi professor de Educação Física durante 8 anos. É, atualmente, professor auxiliar na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa. A sua área de investigação enfoca a promoção de estilos de vida ativo e saudáveis.

Apresentação

A educação física é uma disciplina que faz parte do currículo escolar. De certa forma é uma das disciplinas que já se confundem com o conceito de currículo, sendo até difícil pensar-se num currículo sem educação física. Na verdade a sua referência educativa já está embrenhada na mente social e, de certa forma, por esta razão a disciplina mantém o seu estatuto curricular na maior parte dos países do mundo.

Apesar do seu reconhecimento social e da sua importância para a formação dos jovens, a área curricular da educação física enfrenta alguns desafios que vão desde o argumento que sustenta a sua legitimação, a diversidade de concepções que existem, as diferentes estratégias usadas pelos professores nas aulas, o seu conteúdo curricular e a diversidade de práticas pedagógicas.

Estamos sendo desafiados a agir, a intervir e ampliar nossas estratégias de ação para o desenvolvimento da educação física escolar. Somos os artífices das mudanças necessárias nos objetivos e conteúdos. Somos responsáveis por animar e encarnar o sentido de uma educação, que se concretiza pelo corpo por completo e em movimento.

Esta obra apresenta-se como um documento que pretende dar um contributo para a qualificação da disciplina de educação física no currículo, salientando a sua importância social e na formação dos alunos. Para tal, o livro aborda tanto temas teóricos (que ajudam na organização conceitual da disciplina), mas temas mais operacionais, servindo, portanto para estudantes, professores e investigadores na área da educação física.

Estamos convictos que a leitura do livro levará o seu leitor à reflexão, motivando um enfrentamento ativo que reflita em uma educação física reconhecida e legitimada por seu valor educativo.

Sumário

Prefácio	9
Promoção da Saúde: o novo paradigma legitimador da Educação Física escolar	11
Adilson Marques, João Martins, Nuno Loureiro, Ricardo Catunda	
Educação Física: concepções e modelos	29
Adilson Marques, Miguel Peralta, Ricardo Catunda	
Técnicas de ensino para uma Educação Física de qualidade	53
João Martins, Lúcia Gomes, Francisco Carreiro da Costa	
Estilos de ensino em Educação Física	87
Lúcia Gomes, João Martins, Francisco Carreiro da Costa	
O planejamento de jovens professores de Educação Física	109
Carlos Januário	
A avaliação das aprendizagens em Educação Física	119
Filomena Araújo	
O desporto formal e o desporto adaptado em Educação Física escolar: sua importância e implicações pedagógicas	151
José Airton Pontes Jr, Ricardo Catunda	
Pedagogia do esporte: condições, concepções e avanços tecnológicos do ensino do esporte na escola	171
Ricardo Hugo Gonzalez, Otávio Baggliotto Bettega, Larissa Rafaela Galatti, Márcia Maria Tavares Machado	
Futebol, esporte das massas. O seu papel educativo dentro e fora da escola	187
Hugo Sarmento, Israel Teoldo, Nelson Duarte, Rodrigo Santos, Francisco Mendes	
A escola como lugar de desenvolvimento da aptidão física para a promoção da saúde	199
Adriano Carneiro Loureiro, Ricardo Catunda	

Prefácio

Acreditar em algo com firmeza, obstinando-se a realizar tarefas virtuosas é não só uma forma de viver, mas, de perpetuar-se.

Quando os objetivos são maiores que a nossa própria pessoa, é possível influir no destino das coisas de modo a criar não só modelo de conduta, mas, realizações de utilidade.

Antônio Lopes de Sá

Educação Física como disciplina curricular e componente obrigatório da Educação Básica, insere-se desde a sagrada “LDB Imperial” e consolidou-se a partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional em 1996. Sabemos todos que deveria ter sido tratada como uma nobre atividade curricular. Nem sempre a Educação Física na escola tem sido considerada como fundamental, abarrotada de crises vivenciadas pelos severos cortes que lhe são impostos no tempo curricular e chegando mesmo a algumas nefastas propostas de sua total eliminação, de pronto refutadas.

Em tempos não tão distantes brotou uma nova época caracterizada por um repensar das práticas da Educação Física no sistema educativo, uma tarefa dificultada em razão de seus objetivos plurais. Ampliaram-se as publicações de autores brasileiros, os congressos e outros tipos de eventos, à disposição de todos os professores da área. É evidente que o crescimento significativo de novas abordagens promoveu a ampliação dos debates dando-lhes maior consistência, ressaltando-se que não é simplesmente por ser nova que uma proposição deve ser aceita. Embora a diversidade não seja má, ao mesmo tempo considerando-se que um consenso seria impossível de ocorrer – talvez nem mesmo desejável – esperava-se por um caminhar progressivo para um diálogo nas questões fundamentais, onde as divergências pudessem conviver razoavelmente.

Este momento continua a ser aguardado, não só por aqueles que professam sua fé na formação de cidadãos – os Professores, mas,

sobretudo, pelas lições legadas e transmitidas por Aristóteles, Platão, Sócrates, Rousseau, Rui Barbosa, dentre outros. Quiçá os ventos nos tragam presente alvissareiro.

Assim sendo, é sempre bem vindo todo livro, como este, que trata com seriedade a relevante presença da Educação Física como disciplina escolar.

Na presente obra, por meio de seus organizadores Professores Ricardo Catunda e Adilson Marques, são apresentados onze textos de grande interesse na atualidade, de diferentes autores, com o intuito de dar sustento qualitativo à Educação Física Escolar, envolvendo temas tais como: promoção da saúde, concepção de modelos, técnicas e estilos de ensino, avaliação da aprendizagem, aspectos da Base Nacional Comum Curricular, pedagogia do esporte, desporto formal e adaptado, futebol e planejamento de jovens professores.

Agora, permitam-nos discorrer algumas palavras sobre o Professor Antônio Ricardo Catunda de Oliveira, batalhador em prol do que crê, do que eleva, do que norteia sua vida, enfim daquilo que tem sido uma razão de ser – a Educação Física Escolar. Por este e por tantos outros motivos é que buscamos inspiração nas palavras encimadas da lavra do Professor Antônio Lopes de Sá – figura ímpar no trato com as questões da Ética e Mestre que nos orgulhamos de ser um pequeno discípulo.

Ao mesmo tempo em que cumprimos os autores, esperamos que este trabalho consiga ser criticamente consumido em discussões que fortaleçam a busca incessante de propostas capazes de fazer frente ao desafio de se estabelecer um amplo diálogo, direcionado às questões fundamentais sustentadoras dos pilares da Educação Física como disciplina da Escola Básica.

Numa singela homenagem a esta obra luso-brasileira, fiquemos com as palavras eternizadas por Amália Rodrigues através do fado “Foi Deus”:

*“Se canto, não sei por que canto
Misto de ternura, saudade, ventura e talvez de amor
Mas sei que cantando
Sinto o mesmo quando, se tem um desgosto
E o pranto no rosto nos deixa melhor
Foi Deus...”*

Claudio Augusto Boschi

Promoção da Saúde: o novo paradigma legitimador da Educação Física escolar

Adilson Marques¹

João Martins^{1,2}

Nuno Loureiro³

Ricardo Catunda⁴

¹ Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

² Faculdade de Educação Física e Desporto,
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

³ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Beja, Portugal

⁴ Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Contato: Adilson Marques - adncmpt@gmail.com

Introdução

A educação física e os respectivos programas (e.g. parâmetros curriculares nacionais) constituem representações sociais das atividades físicas, por isso, a educação física faz parte do currículo escolar, de forma a refletir a cultura social. Por exemplo, durante a realização do mundial de futebol, nos horários dos jogos as ruas ficam vazias, o comércio fecha, há um ambiente festivo nas cidades e as pessoas identificam-se entre si de acordo com as equipes que apoiam. Assim sendo, esse fenômeno social que são atividades físicas e desportivas deve estar refletido dentro da escola. Por outro lado, a escola deve também, através da educação, inovar o fenômeno, dá-lhe um cariz positivo e integrador.

Na conjuntura social atual, a educação física é um local privilegiado para se investir na promoção da saúde no contexto da saúde pública ao longo da vida (Pate et al., 2006; Sallis et al., 2012). As razões que tornam a escola um local importante para a promoção da saúde residem no fato de ser obrigatória, o que significa que oficialmente todas as crianças e adolescentes a frequentam; para além da frequência obrigatória, os alunos passam no contexto escolar grande parte do seu dia; as idades escolares representam períodos críticos de aprendizagens que podem perdurar ao longo

da vida; é na escola onde estão os profissionais mais qualificados para o ensino; e no currículo escolar existe a disciplina de educação física, em que entre as suas finalidades está a promoção da saúde. Por esta razão, a Organização Mundial de Saúde considera que a escola e a disciplina de educação física são importantes para desenvolver nos alunos o hábito para a prática das atividades físicas e desportivas; promover a saúde, prazer e interação social.

O contributo que a educação física pode dar para a promoção da saúde, mais concretamente no desenvolvimento de estilos de vida ativos e saudáveis, tem sido reconhecido (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; Heath et al., 2012; WHO, 2006). A educação física escolar providencia uma ótima oportunidade para que todos os alunos participem em atividades físicas e desportivas de forma estruturada e regular, sob a orientação de um profissional qualificado. Esse reconhecimento tem sido oficialmente manifesto e a educação física já integra as estratégias de promoção da saúde pública e prevenção de doenças (Department of Education and Early Childhood Development, 2009; European Union, 2008; UNESCO, 2015; USDHHS, 2008; WHO, 2004, 2010). Assim sendo, os objetivos da saúde pública passam pela participação das crianças, adolescentes e jovens na disciplina de educação física e tem sido proposto uma mudança de paradigma, cuja ênfase deixa de ser nos desportos de equipe com caráter competitivo, passando para a promoção da saúde e aprendizagem de atividades que promovam a prática ao longo da vida (Pate et al., 2006).

Breve resenha dos sistemas legitimadores da educação física

A educação física escolar é uma disciplina obrigatória no currículo na maior parte dos países (UNESCO, 2014). Ela encerra em si objetivos próprios que não podem ser concretizados por nenhuma outra disciplina. Por esta razão, a educação física tem o estatuto de disciplina curricular obrigatória, porque através da concretização dos seus objetivos, em paralelo com as demais disciplinas curriculares (e.g. línguas, matemática, ciências, artes), os alunos têm uma formação eclética que lhes permite viver plenamente a cidadania (Laker, 2002; Torres & Moura, 2013).

A educação física justifica a sua presença no currículo com argumentos de ordem educacional e social, que estão sujeitos à mudança ao longo do tempo, uma vez que a sociedade está em constante transformação. Os sistemas educativos e, conseqüentemente, as disciplinas curriculares têm de estar ajustadas aos desafios sociais, porque importa que os mais jovens sejam devidamente formados para a sua atividade social. Assim sendo, os argumentos legitimadores da educação física no currículo têm-se alterado ao longo dos tempos, de modo a refletir a sua pertinência social no presente da história.

De forma muito breve, é difícil estabelecer com rigor o início da educação física, mas há evidências históricas da sua existência desde tempos antigos. Os Gregos usavam o que se poderá chamar de educação física para desenvolver o corpo, para que houvesse um paralelo entre o corpo e a mente, daí a celebre máxima de corpo são em mente sã. Os jovens eram educados fisicamente para aprenderem a arte da guerra, mas também para serem cidadãos úteis à sociedade. Isso mostra que havia um reconhecimento do valor da educação física e por isso era instrumentalizada para fins sociais. Para os romanos a educação física servia para a preparação militar, tal como para os gregos, mas era igualmente vista como forma de recreação e lazer, porque servia para a aprendizagem das atividades físicas praticadas socialmente. Para, além disso, associava-se a educação física com a saúde, um pouco à semelhança do que acontece atualmente. Durante a idade média houve pouca atenção dada ao ensino das atividades físicas, mas durante o período do renascimento houve novamente um regresso aos ideais gregos e a educação física tornou a fazer parte da educação, porque contribuía para a formação eclética da pessoa. Todavia, a educação física não era para todas as pessoas, sendo restrita a certos grupos sociais.

Durante o século XIX, a educação física entra no currículo escolar de vários países europeus (Naul, 1994), sendo a forma de educação física mais parecida com a que existe atualmente. Como na Europa vivia-se num tempo conturbado, com os estados a defenderem um nacionalismo exacerbado, a educação física servia para a preparação física dos jovens do sexo masculino, de modo a formar cidadãos capazes de defender o estado, não havendo uma preocupação com a formação eclética (Marques, 2004). Deste modo, a disciplina justificava-se no currículo com o objetivo de preparar fisicamente os jovens, para que, na eventualidade de um conflito bélico, houvesse jovens fisicamente preparados para a guerra.

Com o surgimento dos jogos olímpicos da era moderna, em 1896, a educação física foi acompanhando o fenômeno desportivo que ia crescendo paulatinamente. Com o aumento da expressão dos jogos olímpicos e de outros eventos desportivos na esfera social, como o mundial de futebol que surgiu em 1930, várias nações instrumentalizaram a educação física para a formação de jovens atletas. Os eventos desportivos serviam para afirmação de ideologias eugênicas, que acreditavam que existiam várias raças humanas e que umas eram superiores a outras. Isso ficou bem demonstrado nos jogos olímpicos de Berlim em 1936, em que os organizadores tinham a forte convicção de que os arianos eram geneticamente superiores aos adversários de outras etnias. Todavia, isso não era uma concepção geral, uma vez que em países como a França a educação física era direcionada para a recreação e lazer, porque acreditava-se que a atividade física servia para o restabelecimento do desgaste provocado pela atividade laboral e então não havia ênfase na formação desportiva (Marques, 2004).

Depois da Segunda Grande Guerra o mundo ficou bipolarizado em dois blocos políticos. Essa bipolarização ficou bem patente entre a República Democrática Alemã e entre a República Federal Alemã. Os dois países não estavam oficialmente em guerra, mas sempre que havia um evento desportivo internacional o desporto era usado para atestar a superioridade do regime político vigente em cada país. Embora os dois países promovessem bastante o desporto extraescolar, a escola era o local ideal para a identificação de potenciais atletas capazes de vencerem eventos desportivos, logo era onde se dava a iniciação desportiva. Esse fenômeno alastrou-se a outros países e deu-se um fenômeno a que se chamou de desportivização da educação física (Naul, 2003), principalmente durante os anos 60 e 70. Assim sendo, a educação física justifica-se para a promoção do desporto de competição, porque era um fenômeno social e político relevante na altura, capaz de legitimar a presença de uma disciplina o currículo escolar. A desportivização da educação física tornou-a numa disciplina pouco inclusiva, destinada principalmente aos alunos mais habilidosos fisicamente.

Considerando que o objeto da educação física são as atividades físicas e desportivas, e havendo já há várias décadas conhecimento da evidência científica da atividade física para a promoção da saúde (Morris, Heady, Raffle, Roberts, & Parks, 1953), começaram a aparecer alguns documentos

oficiais, como o bem conhecido relatório de Marc Lalonde (Lalonde, 1974). Pela primeira vez um relatório governamental reconheceu que o estilo de vida era uma componente da saúde. Nesse relatório vem expresso que a atividade física deve fazer parte de um estilo de vida saudável e que a deveria haver uma democratização da prática da atividade física. Na sequência do impacto social desse documento, várias organizações tomaram uma posição formal sobre o papel que educação física deveria ter. Em 1978 a Unesco redigiu a carta internacional da educação física e do desporto. Nesta carta vem expresso que todas as pessoas deveriam ter direito à educação física e ao desporto, e que deveriam contribuir para a preservação e melhoria da saúde. Fica claramente expresso uma visão salutogênica da atividade física, visão essa que ainda hoje é defendida pela Unesco (UNESCO, 2015).

Atualmente os benefícios da atividade física para a saúde estão bem documentados e existem estudos que demonstram claramente que a atividade física praticada regularmente contribui para a melhoria da aptidão cardiorrespiratória, densidade mineral óssea, ajuda no combate contra a obesidade, reduz as diabetes tipo 2, depressão, *stress* e ansiedade (Hardman & Stensel, 2009; Janssen & Leblanc, 2010). Para além disso, estudos recentes mostram ainda que a atividade física tem um efeito positivo a nível cognitivo nos jovens (Haapala et al., 2014). Tudo isso reforça a importância da promoção da atividade física, como forma de promover a saúde física e mental dos adolescentes.

A situação atual

Apesar do conhecimento atual dos benefícios da atividade física para a saúde (Hardman & Stensel, 2009; Janssen & Leblanc, 2010), dos vários alertas para a prática de atividade física de várias organizações (e.g. Organização Mundial de Saúde) e dos programas que têm sido desenvolvidos (e.g. Agita Brasil), muitos jovens não praticam atividade física suficiente para cumprirem as recomendações (Hallal et al., 2012; WHO, 2010). Por outro lado, o aumento do tempo passado em comportamentos sedentários é considerado elevado (Dias et al., 2014; LeBlanc et al., 2015), com implicações negativas para a saúde (Chinapaw, Proper, Brug, van Mechelen,

& Singh, 2011). Para além disso, a situação atual caracteriza-se ainda pela elevada prevalência do excesso de peso e obesidade e diabetes tipo 2, afetando crianças, adolescentes e jovens de vários países do mundo (Hardman & Stensel, 2009).

Sendo os baixos níveis de atividade física, elevados níveis de sedentarismo e elevada prevalência de doenças crônicas, consequências da nova configuração social que não parece alterar-se num futuro próximo, pode perspectivar-se que os problemas de saúde tenderão a agravar-se se o estilo de vida que caracteriza os mais jovens se mantiver. Por este motivo, a promoção da saúde e de estilos de vida ativos e saudáveis deve compreender planos e programas em permanente adaptação à realidade e com capacidade suficiente para despertar a atenção, criando receptividade e desejo de alterações de comportamentos. A instituição capaz, em potencial, de alterar os comportamentos das populações, pelo seu papel cultural e social e alcance populacional, é a escola (Pate et al., 2006), principalmente por estarmos perante um problema de educação.

O papel da escola na promoção da saúde e de estilos de vida ativos e saudáveis não está apenas relacionado com o facto de ser um local por onde todos os jovens passam, mas, principalmente, pelo tempo que os alunos lá permanecem semanalmente (Pate et al., 2006), sendo uma agência educativa que apresenta um potencial efetivo para influenciar significativamente o comportamento dos mais jovens. De referir ainda que a idade escolar representa um período crítico para a adoção de comportamentos de saúde, porque um estilo de vida ativo é o produto da sua promoção e desenvolvimento durante a adolescência (Telama et al., 2014). Por este motivo a Organização Mundial de Saúde considera que os jovens devem constituir um grupo alvo prioritário dos programas de educação para a saúde (WHO, 2010).

Para além do tempo lá passado e do ambiente, na escola existe ainda a disciplina de educação física, parte integrante e obrigatória do currículo escolar, sendo uma das suas finalidades o desenvolvimento da aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar. Esta disciplina é, sem dúvida, um meio privilegiado para a promoção da atividade física, podendo produzir mudanças comportamentais, fazendo-os adquirir um estilo de vida ativo, quando bem estruturada e organizada (Telama, Yang, Hirvensalo, & Raitakari, 2006).

Resultados de vários estudos

Os objetivos anteriormente apresentados para a educação física têm provocado alterações nos objetivos dos programas da disciplina em vários países (UNESCO, 2014, 2015). Como a infância e a adolescência são as idades em que os alunos começam a fazer as suas próprias escolhas, é importante que tenham experiências que os ajudem a tomar decisões corretas acerca da sua saúde porque isso tem implicações para o presente e para o futuro (Telama et al., 2014). Assim sendo, é importante então perguntar, será que existem evidências científicas que suportam que a educação física tem tido um efeito positivo nas aprendizagens e na promoção da saúde dos alunos? Procuraremos responder essa questão nos parágrafos seguinte.

Num estudo em que se procurou avaliar a associação entre a educação física escolar e a participação em atividades físicas e desportivas verificou-se que os alunos que tinham a disciplina de educação física participaram menos em atividades físicas e desportivas do que os que não tinham. Para os alunos inscritos, a disciplina não teve qualquer influência na prática de atividade física depois da graduação (Everhart et al., 2005).

Outro estudo que procurou investigar a relevância da educação física e das atividades extracurriculares na preparação dos alunos para participarem em atividades físicas ao longo da vida, verificou-se que a disciplina providenciou significativamente menos oportunidades para os alunos participarem nessas atividades do que as atividades extracurriculares (Fairclough, Stratton, & Baldwin, 2002). Esse dado é preocupante porque a educação física é obrigatória, enquanto as atividades extracurriculares são facultativas. Isso significa que a educação física parece estar a falhar no seu papel de contribuir para que os alunos aprendam as atividades físicas e desportivas e ganhem gosto pelas mesmas, de modo a participarem ao longo das suas vidas, ganhando assim um estilo de vida ativo e saudável.

De referir ainda que apesar de muitas vezes ser considerado que a educação física é importante para combater a obesidade infantil e que por isso deve fazer parte dos currículos, essa não tem sido a evidência encontrada em muitos estudos que procuram analisar o efeito da educação física e outras intervenções dentro das escolas na composição corporal (Lavelle, Mackay, & Pell, 2012).

Os resultados desses estudos parecem indicar que a educação física não tem sido capaz de promover a saúde, reduzir a obesidade e nem contribuir para que os alunos tenham estilos de vida ativos e saudáveis. Os resultados negativos encontrados na literatura podem estar relacionados com a falta de uma boa formação pedagógica por parte dos professores e o contexto de ensino da educação física, que nem sempre é o mais favorável, uma vez que é uma disciplina muitas vezes relegada para segundo plano e sem condições favoráveis ao ensino (UNESCO, 2014). Outra razão poderá estar relacionada com os poucos conhecimentos dos professores sobre a relação entre a atividade física e a saúde, o que naturalmente implica que os alunos não aprendam. Num estudo ficou claramente demonstrado que muitos professores de educação física não teriam sucesso num teste de conhecimentos para alunos do 9º ano de escolaridade (Castelli & Williams, 2007). A falta de competência pedagógica e a ignorância ainda são barreiras a transpor.

Se forem somente analisados os resultados desses estudos, terá de se concluir que a disciplina de educação física não tem tido impacto na formação global dos alunos e nem na promoção da saúde. No entanto, importa ver os resultados de alguns outros estudos. Nos parágrafos seguintes serão apresentados os resultados de estudos que mostram a efetividade da disciplina de educação física, enquanto promotora da atividade física e de estilos de vida ativos e saudáveis.

Num estudo, já com muitos anos, com o objetivo de comparar as atitudes face aos exercícios e os hábitos, de alunos de 4 universidades que ofereciam de forma diferente a disciplina de educação física nos seus currículos, verificou-se que os programas de educação física eram suscetíveis de influenciarem as atitudes face à aptidão física, encontrando-se diferenças significativas nos conhecimentos, hábitos e atividade física semanal entre os alunos das diferentes instituições, sendo favorável para aquelas cujos programas tinham maior carga horária (Adams & Brynteson, 1992). Isso indica que um programa de educação física pode produzir mudanças comportamentais no imediato, sendo corroborado por vários outros estudos posteriormente que observaram importantes associações entre a participação na educação física e os padrões de atividade física (Quiterio, 2013).

Num outro estudo verificou-se que a alteração do ambiente produz modificações nas crenças dos alunos, podendo levá-los a níveis de prática superiores por acreditarem que as suas habilidades podem ser melhoradas

(Wang, Chatzisarantis, Spray, & Biddle, 2002). Esta descoberta sugere que, se for proporcionado um ambiente social adequado, muitos alunos podem ficar motivados para a prática de atividade física dentro e fora das aulas. Desta forma, a aula passa a ser um local onde o cumprimento dos diferentes objetivos é uma realidade.

Para avaliar a atividade física de alunos durante uma seleção de aulas de educação física, e estabelecer relações com a melhoria dos sistemas cardiorrespiratório e músculo-esquelético durante diferentes atividades, foram seguidos 122 alunos com recurso ao uso de acelerômetros e monitorização da frequência cardíaca. As matérias lecionadas nas aulas de educação física proporcionaram significativamente diferentes níveis de atividade física nos alunos. As de maior intensidade apresentaram potencial para melhorar o funcionamento dos sistemas cardiorrespiratório e músculo-esquelético, o que equivale a dizer que tiveram um efeito positivo na saúde (Fairclough & Stratton, 2005b). De acordo com estes resultados, talvez seja apropriado os alunos experimentarem uma grande proporção de atividades que promovam a saúde para compensar a diminuição que se fará sentir quando deixarem a escola. Contudo, as aulas devem proporcionar satisfação, de maneira que os alunos desenvolvam uma atitude favorável face à disciplina e continuem fisicamente ativos.

Os mesmos autores acima citados, num outro estudo com o objetivo de examinar se a intervenção do professor pode melhorar os níveis de atividade física e avaliar se a intervenção compromete os objetivos das aulas, os níveis de motivação e de perceção de competência, estudaram um grupo de 33 moças com 11-12 anos (Fairclough & Stratton, 2005a). Esta investigação demonstrou o potencial de uma intervenção para aumentar os níveis de atividade física moderada a vigorosa das moças ao nível da educação física. Através da modificação da abordagem do professor e do uso de técnicas e esquemas de gestão, as oportunidades para as alunas do grupo experimental estarem em atividade motora foram maximizadas, passaram mais tempo a andar e em atividades muito ativas do que as alunas do grupo de controle. Este estudo mostra como a quantidade de atividade física moderada a vigorosa pode ser aumentada sem comprometer a planificação e nem os objetivos da aula. Os autores consideraram que essa intervenção teve sucesso porque foi centrada na forma como as aulas foram planificadas e ensinadas. Isso remete para o professor uma maior responsabilidade no cumprimento dos objetivos consagrados para a disciplina.

Estes estudos demonstram que a educação física foi eficaz para aumentar os níveis de atividade física dos alunos. Isso significa que a educação física pode ter um impacto positivo e significativo na promoção da atividade física e da saúde dos alunos. O facto de existirem estudos com resultados negativos e positivos significa que o problema não está na disciplina, mas na forma como é ensinada e no contexto. Assim sendo, grande parte da responsabilidade está do lado dos professores, porque são os responsáveis pela seleção das atividades, planificação, organização da turma e dinamização das tarefas na sala aula.

Para que a educação física concretize os seus objetivos e seja efetivamente promotora da saúde, é recomendável que aos alunos seja proporcionada quantidades apropriadas de atividade física durante as aulas e espera-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a relação entre a atividade física, aptidão física e saúde (UNESCO, 2015). Para a educação física escolar, recomenda-se uma abordagem que envolva toda a escola com vista a promover os níveis de atividade física entre os alunos e que 50% dos 60 minutos de atividade física moderada a vigorosa diária recomendada devem ser atingidos na escola. Como a educação física é uma disciplina obrigatória, deve ser reforçado que os alunos devem passar pelo menos 50% do tempo de aula em atividade física moderada a vigorosa.

A finalidade da educação de promover a saúde pode ser conseguida se os objetivos fisiológicos e educacionais da disciplina forem integrados na planificação, havendo uma intenção consciente para aumentar os níveis de atividade física dos alunos e o desenvolvimento de um clima relacional positivo nas aulas (Fairclough & Stratton, 2005a, 2006). Isso significa que através de um trabalho metódico por parte dos professores e da alteração do ambiente, a educação física pode manifestar o seu potencial como disciplina importante na promoção da saúde pública (UNESCO, 2015).

Recomendações para a educação física

Para que uma abordagem sobre o estilo de vida seja efetiva, é condição essencial a interiorização de determinados conceitos e o entendimento claro dos benefícios inerentes à prática do exercício. Isso levou alguns investigadores a considerarem que a educação física deveria ter uma componente física e outra teórica. Estudos têm sido realizados e da análise

dos resultados parece que a transmissão de conhecimentos tem potencial para encorajar um estilo de vida ativo, levando os alunos a exercitarem-se frequentemente e a atribuírem maior importância à atividade física (Brynteson & Adams, 1993). No entanto, importa realçar que a educação física é e deverá continuar a ser uma disciplina eminentemente prática, pelo que os conhecimentos teóricos devem ser transmitidos pelos professores durante os breves períodos de instrução, ou mesmo durante a realização de alguns exercícios, de modo que o professor aproveite a situação prática e faça uma explanação teórica de alguns conteúdos. Isso é particularmente importante, para que os alunos atinjam elevados níveis de intensidade nas aulas e que pelo menos 50% do tempo da aula os alunos estejam em atividade motora.

Sendo objetivos da educação física desenvolver e melhorar a saúde e bem-estar dos alunos e criar o hábito vitalício pela prática de atividade física, esperam-se efeitos em momentos diferentes. No primeiro momento os benefícios que se pretendem são a curto prazo, mas sobre estes a investigação tem demonstrado que são pouco duradouros, desvanecendo-se em poucos dias de inatividade. Mais importantes são os efeitos a longo prazo que se traduzem em benefícios ao nível da saúde através da prática regular de atividades físicas e desportivas.

Para muitos alunos a educação física entra no currículo relativamente tarde, por isso existem poucas evidências objetivas dos efeitos a longo prazo da disciplina na saúde e estilo de vida do adulto. A maior parte dos dados existentes provém de estudos observacionais em vez de investigações experimentais. Num dos poucos estudos longitudinais, um grupo de investigadores investigaram a influência da educação física diária na escola primária nas atitudes e níveis de atividade física e a percepção de barreiras na idade adulta (Trudeau, Laurencelle, Tremblay, Rajic, & Shephard, 1999). Os alunos foram seguidos durante os 6 primeiros anos de escolaridade e, posteriormente, com a idade de 30-35 anos responderam a um questionário sobre os seus hábitos de atividade física e as atitudes. Da análise dos dados verificou-se que entre os homens não existiam diferenças significativas entre os sujeitos dos dois grupos, mas entre as mulheres ficou evidente que as do grupo experimental praticavam mais atividade física do que as do grupo de controle. Estes resultados sugerem que as mulheres que tiveram educação física diariamente têm maior probabilidade de permanecerem fisicamente

ativas. Em relação às percepções, as mulheres do grupo de controle também foram mais favoráveis à prática de atividade física e reportaram melhor percepção de saúde. A percepção de saúde é um poderoso indicador de saúde das pessoas, sendo usado pela Organização Mundial de Saúde para aferir o estado de saúde das populações em estudos epidemiológicos. Este estudo evidencia que a educação física lecionada diariamente por um especialista, nos primeiros anos de escolaridade, providencia um efeito a longo prazo no estilo de vida. Apesar do programa não ter sido desenhado especificamente com a intenção de influenciar a saúde relacionada com a atividade física no futuro, teve efeitos positivos. Seria importante avaliar os efeitos de um programa desenhado especificamente para aumentar a participação e promover a atividade física relacionada com a saúde.

Ainda a propósito do estudo apresentado anteriormente, importa referir que o impacto da educação física diária na escola primária não é para toda a vida. Esse mesmo grupo de pessoas foi seguido até recentemente e o que se verificou é que os efeitos da educação física já não se faziam sentir durante a meia-idade (cerca dos 40 anos) (Larouche, Laurencelle, Shephard, & Trudeau, 2015). Esse dado deve ser tido em atenção, porque a educação física escolar deve ser suportada por intervenções comunitárias e com transformações no envolvimento físico onde as pessoas vivem para que a prática de atividade física seja uma constante ao longo da vida.

Ao examinarem a prática de atividade física presente como um preditor da participação no futuro, foram seguidos 610 indivíduos, com idades entre os 9 e aos 18 anos, durante 12 anos (Telama, Yang, Laakso, & Viikari, 1997). Os melhores preditores da participação dos adultos foram a prática de desportos competitivos e a disciplina de educação física. Embora não seja um estudo feito com a finalidade de avaliar os efeitos da educação física desde a infância, não deixa de ser interessante aparecer como um fator capaz de predizer a atividade física dos adultos. Os resultados desde estudo suportam que a participação persistente no desporto aumenta a probabilidade dos sujeitos terem elevados níveis de atividade física na idade adulta, sendo corroborado mais tarde pelos mesmos autores (Telama et al., 2014). Isso sugere que se a disciplina de educação física tiver carácter obrigatório desde o ensino primário, lecionada por um professor especialista, pode ser uma determinante da prática de atividade física nos adultos.

É evidente que a educação física ainda não demonstrou todo o seu potencial, nem tem dado cabalmente o seu contributo para a saúde pública

(UNESCO, 2015). Vários fatores têm contribuído para esse fato, variando entre os países devido às particularidades dos sistemas educativos e de formação, aos programas nacionais de promoção da saúde pública e ao reconhecimento social e político. Nos países onde a disciplina não é obrigatória a partir do ensino secundário, o número de alunos participantes tende a decrescer (Centers for Disease & Prevention, 2007), em muitos outros países nem sequer está implementada no currículo escolar (UNESCO, 2014). A sobrevalorização do desenvolvimento intelectual resulta na subvalorização da prática das atividades físicas e desportivas em ambiente escolar e na falta de uma abordagem da atividade física relacionada com a saúde nos programas de formação de professores (Webster et al., 2015). Estes têm sido alguns dos aspetos mais apontados para que a educação física não esteja a ser bem-sucedida na promoção da saúde e desenvolvimento de estilos de vida ativos.

É certo que todos esses problemas têm dificultado a afirmação categórica da educação física como disciplina fundamental para a promoção da saúde, no entanto, apesar de carecer de melhoramentos na formação de professores, na implementação dos programas e na efetivação de estratégias, a educação física tem um papel determinante na promoção da saúde pública. A investigação tem demonstrado que a prática constante facilita o desenvolvimento de rotinas, os conhecimentos que transmite permitem a aquisição de um repertório de habilidades motoras que capacita os indivíduos a praticarem atividade física autonomamente e o conhecimento intelectual permite a compreensão adequada da interação entre exercício e saúde, motivando, conseqüentemente, para a exercitação fora e dentro do contexto escolar (Adams & Brynteson, 1992).

Referências bibliográficas

- Adams, T. M., & Brynteson, P. (1992). A comparison of attitudes and exercise habits of alumni from colleges with varying degrees of physical-education activity programs. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(2), 148-152.
- Brynteson, P., & Adams, T. M. (1993). The effects of conceptually based physical-education programs on attitudes and exercise habits of college alumni after 2 to 11 years of follow-up. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(2), 208-212.
- Castelli, D., & Williams, L. (2007). Health-related fitness and physical education teachers' content knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(1), 3-19.
- Centers for Disease, C., & Prevention. (2007). Participation in high school physical education—Ontario, Canada, 1999-2005. *MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report*, 56(3), 52-54.
- Chinapaw, M. J., Proper, K. I., Brug, J., van Mechelen, W., & Singh, A. S. (2011). Relationship between young peoples' sedentary behaviour and biomedical health indicators: a systematic review of prospective studies. *Obesity Reviews*, 12(7), e621-632.
- Department of Education and Early Childhood Development. (2009). *Improving scholl sport and physical education in your school*. Melbourne: Student Learning Division, Office of Government School Education, Department of Education and Early Childhood Development.
- Dias, P. J., Domingos, I. P., Ferreira, M. G., Muraro, A. P., Sichieri, R., & Goncalves-Silva, R. M. (2014). Prevalence and factors associated with sedentary behavior in adolescents. *Revista de Saude Publica*, 48(2), 266-274.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). *Physical Education and Sport at School in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union. (2008). *EU physical activity guidelines recommended policy actions in support of health-enhancing physical activity*. Brussels: European Union.

- Everhart, B., Kernodle, M., Ballard, K., McKey, C., Eason, B., & Weeks, M. (2005). Physical activity patterns of college students with and without high school physical education. *Perceptual and Motor Skills, 100*(3), 1114-1120.
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005a). Improving health-enhancing physical activity in girls' physical education. *Health Education Research, 20*(4), 448-457.
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005b). 'Physical education makes you fit and healthy'. Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research, 20*(1), 14-23.
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2006). Effects of a physical education intervention to improve student activity levels. *Physical Education and Sport Pedagogy, 11*(1), 29-44.
- Fairclough, S., Stratton, G., & Baldwin, G. (2002). The contribution of secondary school Physical Education to lifetime physical activity. *European Physical Education Review, 8*(1), 69-84.
- Haapala, E. A., Poikkeus, A. M., Kukkonen-Harjula, K., Tompuri, T., Lintu, N., Vaisto, J., . . . Lakka, T. A. (2014). Associations of physical activity and sedentary behavior with academic skills—a follow-up study among primary school children. *PLoS One, 9*(9), e107031.
- 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, 380*(9838), 247-257.
- Hardman, A., & Stensel, D. (2009). *Physical activity and health. The evidence explained*. Oxon: Routledge.
- Heath, G. W., Parra, D. C., Sarmiento, O. L., Andersen, L. B., Owen, N., Goenka, S., . . . Lancet Physical Activity Series Working, G. (2012). Evidence-based intervention in physical activity: lessons from around the world. *Lancet, 380*(9838), 272-281.
- Janssen, I., & Leblanc, A. (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*, 40.
- Laker, A. (2002). *Beyond the boundaries of physical education. Educating young people for citizenship and social responsibility*. London: RoutledgeFalmer.

- Lalonde, M. (1974). *A new perspective on the health of the Canadians. A working document*. Ottawa: Minister of National Health and Welfare.
- Larouche, R., Laurencelle, L., Shephard, R. J., & Trudeau, F. (2015). Daily physical education in primary school and physical activity in midlife: the Trois-Rivieres study. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 55(5), 527-534.
- Lavelle, H. V., Mackay, D. F., & Pell, J. P. (2012). Systematic review and meta-analysis of school-based interventions to reduce body mass index. *J Public Health (Oxf)*, 34(3), 360-369.
- LeBlanc, A. G., Katzmarzyk, P. T., Barreira, T. V., Broyles, S. T., Chaput, J. P., Church, T. S., . . . Group, I. R. (2015). Correlates of total sedentary time and screen time in 9-11 year-old children around the world: The International Study of Childhood Obesity, Lifestyle and the Environment. *PLoS One*, 10(6), e0129622.
- Marques, A. (2004). O percurso da educação física na França e na Alemanha. Análise comparativa. *Horizonte*, 19(113), 22-25.
- Morris, J. N., Heady, J. A., Raffle, P. A., Roberts, C. G., & Parks, J. W. (1953). Coronary heart-disease and physical activity of work. *Lancet*, 265(6796), 1111-1120.
- Naul, R. (1994). Physical education teacher training - historical perspectives. In J. Mester (Ed.), *Sport science in Europe 1993. Current and future perspective* (pp. 288-310). Aachen: Meyer & Meyer.
- Naul, R. (2003). Concepts of physical education in Europe. In K. Hardman (Ed.), *Sport science studies* (pp. 35-52). Berlin: ICSSPE.
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214-1224.
- Quiterio, A. L. (2013). School physical education: The effectiveness of health-related interventions and recommendations for health-promotion practice. *Health Education Journal*, 72(6), 716-732.

- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (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.
- Telama, R., Yang, X., Laakso, L., & Viikari, J. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, 13(4), 317-324.
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpaa, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., . . . Raitakari, O. T. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 46(5), 955-962.
- Telama, R., Yang, X. L., Hirvensalo, M., & Raitakari, O. (2006). Participation in organized youth sport as a predictor of adult physical activity: A 21-year longitudinal study. *Pediatric Exercise Science*, 18(1), 76-88.
- Torres, U., & Moura, D. (2013). A educação física escolar e a formação do cidadão: uma análise do discurso de dois expoentes da educação física brasileira. *Corpus et Scientia*, 9(2), 3-15.
- Trudeau, F., Laurencelle, L., Tremblay, J., Rajic, M., & Shephard, R. J. (1999). Daily primary school physical education: effects on physical activity during adult life. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31(1), 111-117.
- UNESCO. (2014). *World-wide survey of school physical education. Report 2013*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2015). *Quality physical education. Guidelines for policy-makers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- USDHHS. (2008). *2008 physical activity guidelines for Americans. Be active, healthy, and happy!* Washington DC: USDHHS.
- Wang, C., Chatzisarantis, N., Spray, C., & Biddle, S. (2002). Achievement goal profiles in school Physical Education: differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- Webster, C. A., Webster, L., Russ, L., Molina, S., Lee, H., & Cribbs, J. (2015). A systematic review of public health-aligned recommendations for preparing physical education teacher candidates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(1), 30-39.

- WHO. (2004). *Global strategy on diet, physical activity and health*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (2006). Promoting physical activity for health - a framework for action in the WHO European Region. Steps towards a more physically active Europe. Copenhagen: World Health Organization.
- WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization.

Educação Física: concepções e modelos

Adilson Marques¹

Miguel Peralta¹

Ricardo Catunda²

¹ Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

² Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil
Contato: Adilson Marques - adncmpt@gmail.com

Introdução

A educação física faz parte do currículo escolar da maior parte dos países do mundo (UNESCO, 2014), estando sujeita a diversas interpretações, ou seja, diferentes formas de olhar para a disciplina (Crum, 1994). De fato, parece não existir um consenso global relativamente ao significado de educação física e às suas funções (Naul, 2003), sendo as diversas interpretações e adaptações influenciadas por questões socioculturais, econômicas e ideológico-políticas que moldam os próprios sistemas educativos nacionais (UNESCO, 2014).

Com a diversidade de interpretações da educação física escolar surge a necessidade de as compreendermos, de modo a identificarmos as suas vantagens e desvantagens. Além disso, a reflexão acerca das diferentes perspectivas concorrentes pode ser considerada como um passo importante no processo de reflexão introspectiva. A história da educação física é caracterizada por uma luta externa contínua pelo seu reconhecimento enquanto disciplina do currículo escolar, bem como pela competição interna entre as diferentes interpretações da disciplina (Crum, 1994). A evolução de diferentes perspectivas sobre a educação física permitiu compreender melhor as suas premissas e objetivos, sendo possível cada professor identificar-se e projetar a sua ação numa dessas perspectivas. Neste capítulo procuramos caracterizar as diferentes concepções e os diferentes modelos de educação física, identificando as suas funções, vantagens e desvantagens.

Concepções de educação física

Em primeiro lugar importa definir o significado de concepção de educação física. De forma simples, pode-se dizer que se trata de um sistema individual de valores e crenças sobre o que ensinar e como ensinar. Por outras palavras, é um conjunto de crenças dos professores que contribuem para a formação da identidade e da função da educação física como disciplina do currículo escolar. Assim, uma concepção de educação física surge da resposta dada a quatro questões fundamentais (Crum, 1994):

- 1) Questão da justificação: Porque deve a educação física ser parte integrante do currículo escolar?
- 2) Questão dos objetivos: Que objetivos devem ser alcançados pela educação física escolar?
- 3) Questão dos métodos: De que modo devem ser organizadas as aulas de educação física de forma a alcançar os objetivos definidos?
- 4) Questão da avaliação: Como deve ser avaliada a qualidade das aulas de educação física?

Deste modo, a estrutura de referência que surge da resposta dada a cada uma destas questões é considerada uma concepção de educação física. Todavia, para ser possível formar uma estrutura de referência é necessário que as respostas dadas a estas quatro questões estejam interrelacionadas, isto é, que a resposta dada a uma questão tenha influência direta na resposta dada nas outras questões. A resposta dada à questão da justificação deve ter implicações diretas na resposta dada à questão dos objetivos, e por sua vez a resposta dada à questão dos objetivos deve estar refletida na escolha dos métodos utilizados. Da mesma forma, a resposta dada à questão da avaliação deve ser diretamente influenciada pela justificação da educação física escolar e pelas decisões relativas aos objetivos e aos métodos.

Exemplo prático

Neste exemplo é possível verificar a importância da inter-relação entre as quatro questões fundamentais para que seja possível ser considerada uma estrutura de referência (uma concepção).

Exemplo 1

- 1) Resposta à questão da justificação: Para potenciar a formação de atletas de alta competição.
- 2) Resposta à questão dos objetivos: Desenvolver o gosto pela prática de atividade física.
- 3) Resposta à questão dos métodos: As aulas devem ser desenvolvidas como sessões de treino das diversas modalidades integrantes do currículo.
- 4) Resposta à questão da avaliação: A avaliação deve ser realizada através de provas de capacidade física (força, resistência, flexibilidade, agilidade).

No exemplo 1, a resposta à questão da justificação não apresenta implicações diretas na resposta à questão dos objetivos, nem os métodos utilizados concorrem para a consecução dos objetivos e a forma de avaliação não tem em conta nenhuma das respostas dadas às questões anteriores. Neste caso não seria possível considerar estas respostas como uma estrutura de referência, pois não têm nenhuma ligação entre si, concorrendo para diferentes perspectivas da educação física.

Exemplo 2

- 1) Resposta à questão da justificação: Para melhorar os níveis de saúde das crianças e jovens.
- 2) Resposta à questão dos objetivos: Desenvolver a aptidão física dos alunos.
- 3) Resposta à questão dos métodos: As aulas devem ser desenvolvidas através de exercícios que promovam o desenvolvimento das capacidades físicas dos alunos.
- 4) Resposta à questão da avaliação: A avaliação deve ser realizada através de provas de capacidade física (força; resistência; flexibilidade; agilidade).

Neste exemplo é possível verificar como as respostas não são independentes umas das outras, formando uma estrutura suportada pela mesma perspectiva de educação física. Ora vejamos, de forma a melhorar os níveis de saúde das crianças e jovens, as aulas de educação física

promovem a aptidão física através de exercícios que desenvolvam as capacidades físicas dos alunos, sendo a avaliação feita através de testes às capacidades físicas.

Após definirmos o conceito de concepção é importante reportarmos agora às suas funções, isto é, as componentes que necessita de conseguir alcançar. Portanto, uma concepção para ser coerente e consistente deve compreender quatro funções (Crum, 1994): a) função de justificação, b) função heurística, c) função de inovação e d) função instrumental.

A função de justificação está relacionada com a capacidade da disciplina se justificar como parte integrante do currículo. Uma sociedade em constante mudança vai refletir as suas necessidades na escola, sendo a capacidade de justificação fundamental para a sobrevivência da disciplina no currículo escolar. Apenas uma justificação convincente e plausível pode formar a base para uma concepção de educação física bem-fundada que garanta a manutenção da disciplina no currículo escolar, na atualidade e no futuro.

A função heurística representa a capacidade de uma concepção mapear o processo decisivo na direção certa. Assim, uma concepção de educação física deve dar coerência ao pensamento e à ação.

A função de inovação reporta-se à capacidade de resposta à mudança contínua da sociedade e cultura. Por um lado, uma concepção deve ser capaz de se adaptar de forma consistente e coerente a essa mudança, correspondendo às necessidades dos alunos. Por outro lado, deve ser capaz de operar estrategicamente mudanças na sociedade e cultura.

A função instrumental representa a capacidade de uma concepção fornecer apoio às decisões diárias dos professores relativamente às suas aulas de educação física (Crum, 1994). Assim, uma concepção deve ser capaz de orientar o processo decisivo dos professores a todos os níveis (e.g. currículo, métodos, avaliação).

Como foi possível perceber uma concepção representa um ponto de vista que dá resposta a um conjunto de questões (justificação, objetivos, métodos, avaliação) e deve cumprir determinadas funções (justificação, heurística, inovação, instrumental). Deste modo, uma concepção de educação física sustenta uma determinada visão sobre a criança e o seu desenvolvimento, as mudanças desejáveis no contexto sociocultural, a missão e o papel da escola e as relações entre a função da escola, as mudanças

socioculturais desejáveis e o desenvolvimento da criança. Partindo destes princípios, Crum (1994) conceptualizou cinco concepções de educação física, sendo elas:

- Conceção biológica;
- Conceção pedagógica;
- Conceção personalista;
- Conceção de socialização acrítica para o desporto;
- Conceção sócio crítica.

Cada uma das concepções enumeradas será apresentada e analisada em seguida.

Concepção biológica

Na Suécia, a ginástica medicinal de Per Henrik Ling, fiel aos princípios científicos puros e objetivos, aspirava o desenvolvimento do corpo humano como um instrumento, através de um método composto por movimentos artificiais, analíticos, racionais, simples e localizados (Marques, 2004). É deste ponto de partida que a concepção biológica surge. A concepção biológica tem o seu foco fundamental no desenvolvimento das capacidades físicas e na saúde física, sendo a educação física vista como treino das capacidades físicas. Esta concepção baseia a sua justificação no combate à doença, sendo importante o desenvolvimento do “físico” perante a ameaça de doenças. No passado a concepção biológica apoiava-se no combate à tuberculose e outras doenças infectocontagiosas. Atualmente alterou o foco para o combate contra a obesidade e as doenças cardiovasculares.

Os objetivos desta concepção são formulados de acordo com os efeitos do treino das capacidades físicas: desenvolvimento da resistência, da força e da flexibilidade; e assume como método preferencial a realização de exercícios de alta intensidade e de frequentes repetições. A visão desse modelo é restrita ao nível da melhoria das capacidades físicas e ignora os aspectos psicossociais e experiências associadas com a saúde (Marques, Martins, & Santos, 2012).

O foco no desenvolvimento das capacidades físicas conduz a uma avaliação focada nos testes físicos estandardizados, testes que avaliem as capacidades físicas dos alunos. Os currículos fundados nos testes às capacidades físicas humilham, embaraçam e provocam desconforto nos alunos menos aptos e reforçam a noção de que o exercício competitivo é desagradável (Freedson & Rowland, 1992).

Desde os princípios metodológicos à avaliação, como a concepção biológica pretende alcançar níveis pré-estabelecidos de capacidades físicas através do aumento da frequência e da intensidade dos exercícios, ela centra-se numa “receita” em que não se enquadram as diferenças individuais de cada aluno (Johns, 2005).

Além disso, a concepção biológica e o desenvolvimento das capacidades físicas apenas contemplam a promoção da saúde atual das crianças e jovens, não tendo consideração pelo desenvolvimento da saúde futura e pela promoção de estilos de vidas ativos no futuro. Na verdade, a capacidade dos programas promoverem hábitos para a prática regular de atividade física que persistam para a idade adulta parece ser mais importante que os ganhos a curto prazo gerados pelo desenvolvimento das capacidades físicas (Shephard & Trudeau, 2000).

Concepção pedagoga

A concepção pedagoga parte da ideia que o movimento é um meio privilegiado para a exploração, comunicação e desenvolvimento global do Homem. Nesta visão, a essência da educação física não é “aprender a mover-se”, mas “mover-se para aprender e para ser educado”. A ideia da exploração está relacionada com a noção que as crianças exploram, contactam e desenvolvem o seu mundo através do movimento e da manipulação. Enquanto, a ideia da comunicação refere-se ao desenvolvimento social e à comunicação que existe através do movimento e das brincadeiras (Crum, 1994).

Os objetivos da concepção pedagoga são formulados em torno do desenvolvimento global dos alunos, com foco na promoção do movimento, da postura, do carácter e da sociabilidade. Assim, em termos de conteúdos, na concepção pedagoga um conjunto de conteúdos tradicionais, como a

ginástica, os jogos desportivos ou a dança, são utilizados como atividades ricas para o desenvolvimento dos alunos.

Em termos metodológicos, a ideia fundamental da concepção pedagoga é promover os resultados pedagógicos desejados através da composição cuidadosa de um conjunto de tarefas ou atividades. Se as atividades forem organizadas de forma correta os resultados pedagógicos pretendidos aparecem de forma automática.

Com o foco direcionado para o desenvolvimento global do aluno, a avaliação incide sobre a atitude e as características da participação do aluno na aula, não havendo quase nenhuma orientação para os aspetos técnicos e táticos.

A concepção pedagoga confere pouca importância à promoção da saúde e de estilos de vida ativos e saudáveis, remetendo o seu foco para o desenvolvimento pessoal e social das crianças e jovens. Uma vez que atualmente a maioria dos jovens não pratica atividade física suficiente para obter os seus benefícios ao nível da saúde (Dumith et al., 2010; Hallal et al., 2012) e que as doenças cardiovasculares são um das mais importantes causas de morte (Guimarães et al., 2015), a promoção da saúde de estilos de vida saudáveis devem assumir uma importância central no papel da educação física na escola.

Normalmente, os professores orientados para a concepção pedagoga remetem pouca exigência ao nível dos conteúdos lecionados, focando-se mais no desenvolvimento social que os conteúdos possibilitam promover. Como disciplina escolar, a educação física tem de proporcionar aprendizagens, e não simplesmente vivências. Uma disciplina escolar vale pelos seus conteúdos e sem a apropriação de conteúdos não há processos de legitimação que valham.

Concepção personalista

Apesar de estar relacionada com a concepção pedagoga, devido à sua orientação pedagógica, a concepção personalista apresenta uma diferença fundamental: o foco é “aprender a mover-se”, e não “mover-se para aprender e para ser educado” como na concepção pedagoga. Portanto, a essência da educação física é representada pela aprendizagem do movimento como

uma vivência pessoal. A disciplina é legitimada pela ideia que aprender a mover-se é por si só uma competência essencial para o desenvolvimento e para a vida de todos os indivíduos (Crum, 1994).

Nesta concepção os objetivos são formulados de acordo com o desenvolvimento pessoal e a aquisição de competências pessoais ao nível do movimento. Assim, as atividades físicas e desportivas são utilizadas como meio de proporcionar experiências de desenvolvimento da competência, da autoestima e da perceção de competência dos alunos.

Os princípios metodológicos defendidos na concepção personalista são orientados para a individualidade de cada aluno e para a descoberta guiada, de acordo com foco dado no desenvolvimento pessoal que é a marca desta concepção. Os processos de avaliação são dominados pela avaliação do processo, ou seja, do desenvolvimento da competência e da perceção de competência dos alunos.

A concepção personalista enfatiza o desenvolvimento pessoal, isto é, o adequado conhecimento de si próprio e do seu corpo. Todavia, considerações explícitas acerca da dimensão sociocultural do movimento são escassas. Desta forma, a concepção personalista apresenta algumas lacunas no reconhecimento da importância do movimento, neste caso atividade física e desporto, para o desenvolvimento social e cultural.

Tal como a concepção pedagógica, a concepção personalista confere pouca importância à promoção da saúde e de estilos de vida ativos e saudáveis, focando-se na qualidade do movimento do indivíduo. Esta perspectiva não tem em conta as dificuldades atuais relacionadas com a prática de atividade física nos jovens (Currie et al., 2012; Dumith et al., 2010; Hallal et al., 2012), nem o benefícios que advêm da prática de atividade física (Janssen & Leblanc, 2010).

Socialização acrítica para o desporto

Na concepção acrítica para o desporto a dimensão social do desporto é o aspecto mais importante, como o próprio nome indica. Porém a sua visão do desporto é conformista e acrítica, sendo assumidos os seus domínios: competitivo, elitista e seletivo (Crum, 1994). Esta concepção defende que a educação física deve ser substituída pela educação desportiva,

algo que nos últimos tempos tem sido bastante apregoado, com a defesa do modelo desportivo de educação física (Siedentop, 1994, 2002).

Os partidários desta concepção parte de duas ideias básicas: (1) a escola deve ser um meio para a transmissão de técnicas culturais; e (2) o desporto organizado representa um domínio social relevante e importante, devendo ser os jovens iniciados nos seus valores, regras e técnicas. Assim, se a principal missão da escola é introduzir os jovens na vida social e cultural, e o desporto institucionalizado constitui uma parte importante da vida sociocultural, os jovens devem ser socializados nos valores, regras e técnicas do desporto desde cedo na disciplina de educação física (Crum, 1994).

Os objetivos da socialização acrítica para o desporto são formulados de acordo com as capacidades físicas, técnicas e táticas necessárias à participação nas modalidades desportivas. Sendo os conteúdos organizados de acordo com as técnicas e táticas das modalidades desportivas mais conhecidas e relevantes ao nível sociocultural.

Os princípios metodológicos relacionados com a socialização acrítica para o desporto são semelhantes aqueles utilizados no treino desportivo (desporto de competição), existindo um grande controle do professor e uma orientação fundamental para o ensino das modalidades desportivas no seu modo formal.

Uma vez que existe uma grande preocupação em socializar os alunos no desporto, o que inclui as aprendizagens das regras, técnicas e táticas desportivas, a avaliação é centrada no seu desempenho de acordo com os critérios de cada desporto.

A perspetiva acrítica do desporto e a sua aplicação generalizada leva a que a concepção acrítica para o desporto não tenha consideração sobre a identidade pessoal de cada aluno (Crum, 1994), pois o indivíduo é meramente visto como representante de um papel previamente definido, sendo-lhe suprimida a sua opinião e capacidade de criação. Além disso, a aproximação existente ao treino desportivo de competição nesta concepção tende a afastar os alunos menos habilidosos desportivamente da prática das atividades físicas e desportivas devido ao seu desempenho mais pobre, em comparação com os seus pares (Penney, Clarke, & Kinchin, 2002). Estas características da socialização acrítica para o desporto remetem para o elitismo da educação física.

Na perspectiva da promoção da saúde a educação física é essencial, uma vez que muitas crianças e jovens apenas praticam atividade física regularmente nas aulas de educação física e existe a necessidade de aumentar os níveis de participação em atividade física nos jovens de forma a obterem os seus benefícios (Currie et al., 2012; Dumith et al., 2010; Hallal et al., 2012). Além disso, a prática de atividade física nas aulas de educação física é um dos melhores preditores da futura prática em atividade física enquanto adultos (Telama, Yang, Laakso, & Viikari, 1997). O elitismo da concepção acrítica para o desporto diminui as oportunidades de prática de atividade física, em especial para os alunos menos hábeis, não compatibilizando a concepção com a promoção da saúde e de estilos de vida saudáveis.

Ao nível pedagógico a socialização acrítica para o desporto da educação física não respeita os princípios da individualização nem da integração, não permitindo que a prática de atividade física nas aulas de educação física seja acessível a todos independentemente das suas capacidades.

Concepção sócio crítica

A concepção sócio crítica está intimamente relacionada com a cultura do movimento. O pensamento por trás desta concepção procura um equilíbrio entre as perspetivas socioculturais e individuais da educação, promovendo a responsabilidade individual pela adoção de estilos de vida saudáveis.

A concepção sócio crítica tem como fundamento quatro ideias básicas:

- 1 - a escola é uma agência de inovação cultural e não apenas de adaptação cultural;
- 2 - a participação na cultura do movimento de acordo com as necessidades e possibilidades pessoais é um fator importante para a qualidade de vida;
- 3 - o desporto de competição é apenas uma das formas da cultura do movimento e a prevalência desta forma sobre outras deve ser criticada devido às suas características seletivas e exclusivas; e
- 4 - as diferenças individuais devem ser reconhecidas, o indivíduo não pode ser apenas visto como representante de um papel previamente definido mas como alguém que é capaz de criar o seu próprio papel (Crum, 1994).

Para a concepção sócio crítica a escola não deve ser entendida apenas como um meio de adaptação sociocultural. Deve sim ser vista sobretudo como um contexto de inovação e de transformação sociocultural. A educação física deve introduzir as crianças e jovens na cultura do movimento, sendo a sua participação, de acordo com as necessidades e possibilidades pessoais, um fator fundamental para garantir a qualidade de vida. A cultura do movimento é mais que o desporto de competição, por isso uma política que privilegia o desporto de rendimento deve ser criticada pelas suas características seletivas e de exclusão. De um modo global, a escola deve formar uma agência de inovação e transformação cultural (Crum, 1994; Marques et al., 2012), capaz de dar resposta aos problemas de ordem política, social, econômica e ambiental que as sociedades estão a enfrentar. (Bonança, Regino, Martinho, Carreira, & Marques, 2014).

Os objetivos da concepção sócio crítica são compostos de acordo com as competências tecno-motoras, sócio motoras e reflexivas necessárias para participação na cultura do movimento ao longo da vida, tendo em consideração a responsabilidade individual para adoção de estilos de vida ativos. Os conteúdos desenvolvidos nesta concepção apresentam uma organização temática, onde as atividades são desenvolvidas de forma aberta e com foco no processo ensino-aprendizagem.

A utilização de diversas estratégias de aprendizagem e a orientação para o aluno e orientação para a resolução de problemas são os principais traços metodológicos da concepção sócio crítica. Tanto a avaliação do processo como a avaliação do produto são importantes, sendo feitas de acordo com padrões individuais.

No início do século XX a saúde assumia uma perspetiva de combate à doença (base em que se fundou a concepção biológica). Porém, posteriormente outra perspetiva de saúde surgiu: em vez do combate à doença começou a valorizar-se a prevenção da doença e a promoção da saúde, a chamada abordagem salutogênica. As tendências sociais verificadas nas últimas décadas, nomeadamente dos estilos de vida dos jovens, demonstram que o estado de saúde e os níveis de participação em atividades físicas têm diminuído (Currie et al., 2012; Dumith et al., 2010; Hallal et al., 2012). Devido a este quadro, as políticas e reformas educacionais passaram a enfatizar a ideia de educação para a saúde, onde os conceitos de estilos de vida saudáveis e bem-estar ganham cada vez mais importância (Daugbjerg

et al., 2009; UNESCO, 2015; USDHHS, 2008). A concepção sócio crítica enquadra-se melhor na perspectiva atual de saúde que a concepção biológica, sendo a única das concepções apresentadas que promove os estilos de vida saudáveis e a responsabilidade individual pela sua adoção. É de acordo com princípios da concepção sócio crítica que a educação física poderá desenvolver o papel de promotora de estilos de vida saudáveis que perdurem durante toda a vida.

Como a concepção sócio crítica tem em conta o papel social da atividade física (onde se inclui o desporto, mas não só) e a individualidade de cada aluno, promove a participação de todos na cultura do movimento e reconhece a importância do movimento, neste caso atividade física e desporto, para o desenvolvimento social e cultural. Esta perspectiva dualista inibe a radicalização dos conceitos individual e coletivo (social e cultural), tendo em consideração as vantagens que cada um dos conceitos traz para as crianças e jovens.

A tabela 1 presente de forma sumária os objetivos, conteúdos, métodos e forma da avaliação de cada uma das concepções apresentadas.

Tabela 1 - Síntese dos objetivos, conteúdos, métodos e avaliação nas diversas concepções de educação física.

Concepção	Objetivos	Conteúdos	Métodos	Avaliação
Biológica	Melhoria das capacidades físicas	Exercícios que desenvolvam as capacidades físicas	Exercícios de elevada intensidade e com repetições frequentes	Testes de condição física
Pedagoga	Desenvolvimento global dos alunos	Classificação tradicional das atividades físicas (jogos desportivos, ginástica, dança)	Valorizar a alegria, o prazer e as motivações dos alunos através duma montagem cuidada de tarefas	Incidir sobre a atitude e as características da participação do aluno na aula
Personalista	Promover o desenvolvimento pessoal do aluno	Atividades físicas e desportivas como meio de proporcionar experiências de desenvolvimento da competência, da autoestima e da percepção de competência	Orientados para a individualidade de cada aluno e para a descoberta guiada	Centra-se no controlo do processo de desenvolvimento da competência e da percepção de competência do aluno
Socialização crítica para o desporto	Desenvolver o desempenho dos alunos	Desportos e regras dos desportos	Treino desportivo	Avaliação do desempenho em cada desporto
Sócio crítica	Promover estilos de vida ativos através da "cultura do movimento"	Atividades físicas e desportivas como meio de proporcionar experiências de promoção de estilos de vida ativos	Utilização de diversas estratégias de aprendizagem; tarefas inclusivas	Integração na "cultura do movimento"

Modelos de educação física

Os modelos de educação física representam as diferentes perspectivas que podem ser adotadas no ensino, com base na identidade e função que se considera que a disciplina deve desempenhar na formação dos alunos e na sociedade (Curtner-Smith, 1999). Normalmente os modelos de educação física são adotados pelas escolas ou eventualmente por determinadas localidades (Hastie, 2012). Isso significa que todos os professores que lecionam nesse contexto seguem uma mesma forma de ensinar a disciplina. Importa fazer aqui uma diferenciação entre concepção e modelo de educação física. Uma concepção é um sistema de valores e crenças que cada professor individualmente tem sobre o que ensinar e como ensinar a educação física. Um modelo é uma forma desenhada de abordar a disciplina que é implementada e seguida por todos os professores que lecionam num determinado contexto. Isso significa que dois professores que lecionam na mesma escola que tenha adotado um modelo específico de educação física, podem ter concepções diferentes, mas ambos devem lecionar de acordo com o modelo adotado pela escola, independente do nível de concordância que possa existir entre a concepção individual e o modelo vigente.

Em resposta às preocupações relativas à participação em atividade física nos jovens e os níveis elevados de obesidade, quatro modelos de educação física têm sido identificados na literatura: modelo biomédico, modelo desportivo, modelo recreativo e modelo educacional. É sobre cada um destes modelos que desenvolveremos a apresentação dos modelos de educação física.

Modelo biomédico

A origem do modelo biomédico não é recente, tendo como base a influência do treino físico na saúde e transparecendo o papel histórico regulador que a medicina tem exercido sobre a educação física (Johns, 2005; Marques et al., 2012). Em termos científicos o modelo biomédico assenta nas evidências que apresentam uma relação entre a prática regular de atividade física e a melhoria do estado de saúde (Janssen & Leblanc, 2010), a diminuição da prática de atividade física como fator de risco para a saúde (Chinapaw, Proper, Brug, van Mechelen, & Singh, 2011) e a importância da prática de atividade física na infância para a participação enquanto adulto (Telama et al., 2014).

No modelo biomédico a educação física é vista como exclusivamente promoção da saúde, sendo que a frequência e intensidade das aulas devem

ser maximizadas de forma reduzir os problemas provenientes dos comportamentos sedentários (Johns, 2005; Pate et al., 2006). Este modelo está estritamente relacionado com a concepção biológica da educação física.

Tal como na concepção biológica, o modelo biomédico considera o corpo humano como uma máquina que necessita de ser exercitada para não perder a sua função de saúde. Esta interpretação do ser humano leva a que as aulas de educação física sejam aplicadas como receitas, o nível mínimo necessário de repetição e intensidade para obter os benefícios ao nível da saúde, não sendo consideradas as diferenças individuais dos alunos (Johns, 2005; Marques et al., 2012). Devido ao foco na aptidão física, a abordagem pedagógica do modelo biomédico pode ter efeitos contraproducentes na participação das crianças e jovens (Cale & Harris, 2006). Adicionalmente, como neste modelo a avaliação consiste na análise de indicadores morfológicos (e.g. função muscular, habilidade motora, função cardiorrespiratória e regulação metabólica), os alunos menos aptos podem sentir-se humilhados e embaraçados, provocando desconforto e reforçando a noção de que o exercício competitivo é desagradável (Freedson & Rowland, 1992; Pate et al., 2006).

A capacidade dos programas promoverem hábitos para a prática regular de atividade física que persistam para a idade adulta parece ser mais importante que os ganhos a curto prazo gerados pelo desenvolvimento das capacidades físicas (Shephard & Trudeau, 2000). Por isso, o foco na aptidão física atual das crianças e jovens no modelo biomédico tem pouca consideração pelo desenvolvimento da saúde futura e pela promoção de estilos de vidas saudáveis futuros.

Na tabela 2 são apresentadas as vantagens e desvantagens, de forma resumida, do modelo biomédico de educação física.

Tabela 2 - Vantagens e desvantagens do modelo biomédico.

Modelo biomédico	
Vantagens	<p>Maior aprofundamento dos conhecimentos nas modalidades desportivas selecionadas. Iniciação e desenvolvimento de futuros atletas.</p>
Desvantagens	<p>As diferenças individuais dos alunos não são consideradas. Ignora a importância de estilos de vida saudáveis atuais e futuros. Elitismo relacionado com o desporto de competição (não possibilita oportunidades de prática de atividade física a todos os alunos). Promove a masculinização da prática desportiva. Visão sociocultural acrítica.</p>

Modelo desportivo

O modelo desportivo tem origem na perspetiva da educação física como educação desportiva, introduzido por Daryl Siedentop (Siedentop, 1994, 2002). Para a construção do conceito de educação desportiva Siedentop considerou que a grande variedade de matérias que eram lecionadas na educação física não permitia que os alunos tivessem tempo de prática suficiente em cada uma para atingirem as competências necessárias para a sua prática correta, adquirindo apenas um conhecimento superficial sobre cada matéria. Assim, uma alternativa desejável à educação física tradicional seria a educação desportiva, onde um aluno competente é aquele que participa com sucesso numa modalidade desportiva (Siedentop, 1994).

No modelo desportivo a prática desportiva competitiva é valorizada, sendo as unidades de ensino substituídas pelo planeamento de uma época desportiva. Com este modelo as aprendizagens realizadas ao longo de um ano letivo cingem-se a uma modalidade desportiva (Hastie, 2012). Os alunos menos habilidosos desportivamente assumem outros papéis, diferentes do papel de atleta, como árbitros, árbitros de mesa ou delegados desportivos (Siedentop, 1994).

O modelo desportivo enquadra-se na conceção de socialização acrítica para o desporto, que defende que a principal missão da escola é introduzir os jovens na vida social e cultural. Sendo as modalidades desportivas uma parte importante da vida sociocultural, os jovens devem ser socializados nos valores, regras e técnicas do desporto. O modelo desportivo aplicado na educação física escolar não respeita os princípios da individualização nem da integração, não permitindo que a prática de atividade física nas aulas de educação física seja acessível a todos independentemente das suas capacidades. Para além disso, enfatiza a masculinização da atividade física, podendo ser inibidor da participação das meninas (Parker & Curtner-Smith, 2012).

Do ponto de vista da promoção da saúde, o modelo desportivo pode não apresentar a melhor solução (Tinning, 2012). Por um lado a educação desportiva não promove a participação de todos os alunos na prática de atividade física, afastando naturalmente os alunos menos habilidosos desportivamente, tornando-se seletiva (Penney et al., 2002). Sendo a educação física a única oportunidade de praticar atividade física regularmente para muitas crianças e jovens e tendo em conta a necessidade

de aumentar os níveis de participação em atividade física nas crianças e jovens (Currie et al., 2012; Dumith et al., 2010; Hallal et al., 2012), o elitismo do modelo desportivo compromete a promoção de estilos de vida saudáveis nos alunos menos hábeis, que possivelmente podem ser aqueles que mais necessitam. Por outro lado a prática de atividade física nas aulas de educação física é um dos melhores preditores da futura prática em atividade física enquanto adultos (Telama et al., 1997), vetando as oportunidades de prática de atividade física nas aulas a alguns alunos a promoção de estilos de vida saudáveis futuros pode ser comprometida.

Na tabela 3 são apresentadas as vantagens e desvantagens, de forma resumida, do modelo desportivo de educação física.

Tabela 3 - Vantagens e desvantagens do modelo desportivo.

Modelo desportivo	
Vantagens	<p>Maior aprofundamento dos conhecimentos nas modalidades desportivas selecionadas.</p> <p>Iniciação e desenvolvimento de futuros atletas.</p>
Desvantagens	<p>As diferenças individuais dos alunos não são consideradas.</p> <p>Ignora a importância de estilos de vida saudáveis atuais e futuros.</p> <p>Elitismo relacionado com o desporto de competição (não possibilita oportunidades de prática de atividade física a todos os alunos).</p> <p>Promove a masculinização da prática desportiva.</p> <p>Visão sociocultural acrítica.</p>

Modelo recreativo

O modelo recreativo está radicado no idealismo pedagógico, que considera que a essência da educação física é somente o movimento (Ames, 1992; Crum, 1993, 1994). Desta forma, os objetivos da disciplina são formulados de forma abstrata, esperando que os efeitos educacionais da educação física resultem de forma automática. Os conteúdos são igualmente definidos de forma vaga e a intencionalidade no ensino é considerada pouco importante. Em termos metodológicos, o que verdadeiramente é privilegiado é a diversão, satisfação e percepção de competência, não havendo a prescrição rigorosa de tarefas de aprendizagem. A educação física assume fundamentalmente a função de catarse, servindo para os alunos se libertarem da pressão a que estão sujeitos nas disciplinas teóricas.

Este aproxima-se da concepção pedagoga e da noção que as crianças exploram, contactam e desenvolvem o seu mundo através do movimento e

da manipulação. A operacionalização da ideia que o movimento é um meio privilegiado para a exploração, comunicação e desenvolvimento global no modelo recreativo remete para pouca exigência ao nível dos conteúdos lecionados por parte dos professores. A educação física, como disciplina integrante do currículo escolar, tem de proporcionar aprendizagens próprias ligadas aos seus conteúdos e objetivos.

Como a educação para a saúde representa atualmente uma preocupação e está bem presente nas reformas e políticas educativas (Daugbjerg et al., 2009; Pate et al., 2006; UNESCO, 2015; WHO, 2000), em especial devido ao aumento da prevalência das doenças associadas ao sedentarismo (Chinapaw et al., 2011), o modelo recreativo de educação física não parece ser o mais adequado, porque não explora as potencialidades da educação física escolar para o desenvolvimento e promoção de estilos de vida saudáveis.

Na tabela 4 são apresentadas as vantagens e desvantagens, de forma resumida, do modelo recreativo de educação física.

Tabela 4 - Vantagens e desvantagens do modelo recreativo.

Modelo recreativo	
Vantagens	Promoção da satisfação através do movimento. Considera os aspectos psicossociais e socioculturais.
Desvantagens	Os objetivos da disciplina são formulados de forma abstrata. Conteúdos são definidos de forma vaga. Intencionalidade no ensino é considerada pouca importante. Ignora a importância de estilos de vida saudáveis atuais e futuros.

Modelo educacional

O modelo educacional provém de argumentos de ordem psicológica e educativa. Neste modelo a promoção da saúde e de estilos de vida ativos é fundamental, sendo entendidos como uma responsabilidade individual, em que cada indivíduo deve fazer as suas escolhas conscientemente (Marques et al., 2012).

No modelo educacional a educação física escolar tem como objetivo o estabelecimento de hábitos de prática de atividade física que se mantenham para a vida adulta (Shephard & Trudeau, 2000). A participação numa

multiplicidade de atividades físicas durante as aulas de educação física é fundamental (Tinning, 2012), pois é a aprendizagem de um repertório de atividades motoras que contribui para a aquisição de um estilo de vida saudável e permite a continuação da participação autônoma em atividades físicas após o término da escolaridade obrigatória (Sallis et al., 2012).

Como um modelo focado na educação para a saúde, nomeadamente na promoção de estilos de vida saudáveis (Tinning, 2012), o modelo educacional assenta em estratégias para o aumento da motivação (Biddle, 2001), autoconceito, atitude positiva face à educação física e satisfação durante a prática de atividade física (Spinath & Spinath, 2005). Através da educação é possível desenvolver estilos de vida saudáveis (Shephard, Laurencelle, Tremblay, Rajic, & Shephard, 1999; Shephard & Trudeau, 2000), prevenir doenças (Janssen & Leblanc, 2010) e reduzir os gastos com os cuidados de saúde.

Apesar de não se focar no desempenho nem no desenvolvimento das capacidades físicas o modelo educacional não os exclui da educação física. Estes aspectos são considerados por forma a serem desenvolvidos equilibradamente e no sentido da participação nas atividades físicas. Assim, as altas performances são desvalorizadas e os comportamentos de saúde são enfatizados (Tinning, 2012).

Tabela 5 - Vantagens e desvantagens do modelo educacional.

Modelo educacional	
Vantagens	Menores custos financeiros em saúde. Proporciona oportunidades de prática de atividade física para todos os alunos. Promoção de estilos de vida saudáveis atuais e futuros.
Desvantagens	A multiplicidade de matérias apenas permite que sejam adquiridos conhecimentos superficiais.

Considerações finais

As crenças que os professores apresentam têm impacto na implementação de um currículo (Carreiro da Costa, 2005). A diversidade de interpretações da educação física revela as divergências de pensamento e ideais que existem entre os profissionais desta área.

Atualmente a educação física enfrenta limitações ao nível do seu estatuto enquanto disciplina escolar, existindo propostas para que a disciplina seja retirada do currículo, e para que haja uma redução da componente letiva e dos recursos disponíveis (UNESCO, 2014). Muitas vezes, estas limitações podem ser fruto da indefinição da disciplina e da sua legitimação variável. Neste contexto, importa acima de tudo estabelecer o rumo da educação física escolar, de modo a que seja inquestionável a sua inclusão no currículo escolar.

Devido às preocupações relativas com a saúde da população, nomeadamente ao nível das doenças cardiovasculares (Guimarães et al., 2015), da promoção de estilos de vida saudáveis (Daugbjerg et al., 2009; Pate et al., 2006; WHO, 2000, 2010) e da necessidade de aumentar os níveis de participação em atividade física nos jovens de forma a obterem os seus benefícios (Janssen & Leblanc, 2010), uma perspetiva próxima da concepção sócio crítica é talvez aquela que melhor pode legitimar a educação física no contexto atual. A sua visão da escola como um contexto de inovação e transformação cultural, ao invés da adaptação e reprodução social, é essencial para a promoção de estilos de vida saudáveis.

Ideologicamente a educação física escolar deverá ser entendida como um palco de inovação e transformação cultural que visa proporcionar oportunidades a todas as crianças e jovens para adquirirem conhecimentos e desenvolverem as atitudes e competências necessárias para uma participação emancipada, satisfatória e prolongada na cultura do movimento e ao longo de toda a vida.

Referências bibliográficas

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S. (2001). Enhancing motivation in physical education. In G. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 101-127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bonança, M., Regino, J., Martinho, J., Carreira, R., & Marques, A. (2014). Educação física na Europa: várias concepções. *Boletim SPEF*(38), 45-51.
- Cale, L., & Harris, J. (2006). School-based physical activity interventions: effectiveness, trends, issues, implications and recommendations for practice. *Sport Education and Society*, 11(4), 401-420.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the curriculum does not mean changing practices at school: the impact of teachers' beliefs on curriculum implementation. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. González Valeiro (Eds.), *The art and science of teaching in physical education and sport* (pp. 257-277). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Chinapaw, M. J., Proper, K. I., Brug, J., van Mechelen, W., & Singh, A. S. (2011). Relationship between young peoples' sedentary behaviour and biomedical health indicators: a systematic review of prospective studies. *Obesity Reviews*, 12(7), e621-632.
- 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.
- Crum, B. (1994). A critical review of competing physical education concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport sciences in Europe 1993 - Current and future perspectives* (pp. 516-533). Aachen: Meyer & Meyer.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M., Roberts, C., . . . Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: health behaviour in school-aged children (HBSC) study/ : international report from the 2009/2010 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

- Daugbjerg, S. B., Kahlmeier, S., Racioppi, F., Martin-Diener, E., Martin, B., Oja, P., & Bull, F. (2009). Promotion of physical activity in the European region: content analysis of 27 national policy documents. *Journal of Physical Activity & Health, 6*(6), 805-817.
- Dumith, S. C., Domingues, M. R., Gigante, D. P., Hallal, P. C., Menezes, A. M., & Kohl, H. W. (2010). Prevalence and correlates of physical activity among adolescents from Southern Brazil. *Revista de Saude Publica, 44*(3), 457-467.
- Freedson, P. S., & Rowland, T. W. (1992). Youth activity versus youth fitness: let's redirect our efforts. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 63*(2), 133-136.
- Guimarães, R. M., Andrade, S., Machado, E., Bahia, C., Oliveira, M., & Jcques, F. (2015). Diferenças regionais na transição da mortalidade por doenças cardiovasculares no Brasil, 1980 a 2012. *Revista Panamericana de Salud Publica, 37*(2), 82-89.
- 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, 380*(9838), 247-257.
- Hastie, P. (2012). *Sport education: international perspectives*. Oxon: Routledge.
- Janssen, I., & Leblanc, A. (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*, 40.
- Johns, D. P. (2005). Recontextualizing and delivering the biomedical model as a physical education curriculum. *Sport Education and Society, 10*(1), 69-84.
- Marques, A. (2004). O percurso da educação física na França e na Alemanha. Análise comparativa. *Horizonte, 19*(113), 22-25.
- Marques, A., Martins, J., & Santos, F. (2012). Educação Física: uma disciplina, diferentes perspetivas. Implicações práticas. *Boletim de Sociedade Portuguesa de Educação Física*(36), 63-72.
- Naul, R. (2003). Concepts of physical education in Europe. In K. Hardman (Ed.), *Sport science studies* (pp. 35-52). Berlin: ICSSPE.
- Parker, M. B., & Curtner-Smith, M. D. (2012). Sport education: a panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport Education and Society, 17*(4), 479-496.

- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, *114*(11), 1214-1224.
- Penney, D., Clarke, G., & Kinchin, G. (2002). Developing physical education as a 'connective specialism': Is sport education the answer? *Sport Education and Society*, *7*(1), 55-64.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (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.
- Shephard, R. J., Laurencelle, L., Tremblay, J., Rajic, M., & Shephard, R. J. (1999). Daily primary school physical education: effects on physical activity during adult life. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *31*(1), 111-117.
- Shephard, R. J., & Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, *12*(1), 34-50.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2002). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, *21*(4), 409-418.
- Spinath, B., & Spinath, F. M. (2005). Development of self-perceived ability in elementary school: the role of parents' perceptions, teacher evaluations, and intelligence. *Cognitive Development*, *20*(2), 190-204.
- Telama, R., Yang, X., Laakso, L., & Viikari, J. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *American Journal of Preventive Medicine*, *13*(4), 317-324.
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpaa, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., . . . Raitakari, O. T. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *46*(5), 955-962.
- Tinning, R. (2012). The idea of physical education: a memetic perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *17*(2), 115-126.

- UNESCO. (2014). *World-wide survey of school physical education. Report 2013*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. (2015). *Quality physical education. Guidelines for policy-makers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- USDHHS. (2008). *2008 physical activity guidelines for Americans. Be active, healthy, and happy!* Washington DC: USDHHS.
- WHO. (2000). *Promoting active living in and through schools. Policy statement and guidelines for action*. Esbjerg: World Health Organization.
- WHO. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva: World Health Organization.

Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade

João Martins^{1,2}

Lúcia Gomes¹

Francisco Carreiro da Costa^{1,3}

¹Faculdade de Educação Física e Desporto,
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal

²Laboratório de Pedagogia, Faculdade de Motricidade Humana e UIDEF,
Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

³Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana,
Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Introdução

A Educação Física (EF) é uma disciplina escolar presente no sistema educativo da maior parte dos países do mundo e justifica-se no currículo por poder contribuir de forma singular e decisiva para a educação integral dos alunos, designadamente ao nível dos conhecimentos, atitudes e competências necessárias para a aquisição e manutenção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável ao longo da vida (UNESCO, 2015). Este é, contudo, um enorme desafio que a sociedade, a escola e os profissionais de EF enfrentam pois atualmente muitas crianças e adolescentes apresentam níveis reduzidos de atividade física, sobretudo as raparigas e aqueles com um baixo estatuto socioeconómico (Hallal et al., 2012).

Uma vez que a maioria dos jovens frequentam e passam na escola grande parte do seu dia, vários têm sido os estudos e os programas de intervenção que visam analisar e aumentar os níveis de AF dos jovens nas aulas de EF, durante do dia escolar e nos tempos livres. Uma das principais características dos programas de intervenção em EF mais eficazes, prende-se com o professor dominar um vasto reportório de técnicas e estilos de ensino (Dudley, Okely, Pearson, & Cotton, 2011; Lonsdale et al., 2013). Esta é aliás considerada como uma das quatro componentes essenciais para uma EF de qualidade (SHAPE, 2015), a qual deve ser uma prioridade da formação inicial e continua de professores (UNESCO, 2015).

Os objetivos deste trabalho são: i) contextualizar o conceito de ensino de qualidade em EF; ii) descrever e analisar criticamente as técnicas de ensino (i.e. o conjunto de procedimentos relativos à instrução, organização, feedback, controlo da turma, clima emocional e clima motivacional). Tomando como referência os critérios associados a uma EF de qualidade, as técnicas de ensino podem ser utilizadas para o professor de EF aumentar a eficácia da sua ação, isto é, para criar condições educativas favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os alunos.

O presente capítulo encontra-se estruturado em duas partes principais interdependentes: i) contextualização do conceito de um ensino de qualidade em EF; ii) situações críticas da aula de EF e técnicas de ensino para a sua superação. Note-se, porém, que no capítulo “Estilos de ensino em Educação Física”, complementamos o trabalho aqui desenvolvido através da apresentação e análise crítica dos estilos de ensino (Mosston & Ashworth, 2008).

Contextualização do conceito de um ensino de qualidade em educação física

A qualidade da aprendizagem dos alunos nas aulas de EF está relacionada com a qualidade do ensino. Por sua vez, a qualidade do ensino depende, em grande parte, da capacidade do professor de EF construir um projeto pedagógico em que, por um lado, estabelece as finalidades da EF e, por outro lado, define e domina os meios necessários para as concretizar. Um ensino de qualidade em EF está relacionado, portanto, com uma determinada dimensão moral e ética, e com uma dimensão técnica. No âmbito da dimensão moral e ética, importa responder a duas questões:

Quais são as finalidades da EF?

Não é possível falarmos das finalidades sem abordarmos as concepções de EF (Crum, 1994). Uma concepção de EF é o sistema de valores e de crenças sobre o que ensinar, como ensinar e que aluno formar através da ação educativa. Existem diversas concepções de EF que sustentam diferentes visões sobre as finalidades da EF, nomeadamente: biologista, personalista, pedagoga, socialização acrítica para o desporto e sócio-crítica (Crum, 1994). Por limitações de espaço apenas desenvolveremos a concepção sócio-crítica. Esta concepção estabelece um conjunto de pressupostos que, no nosso

entender, parecem alinhados com as perspectivas de diversos autores e organizações sobre o que é um ensino de qualidade em EF (Ministério da Educação, 2001; NASPE, 2009; SHAPE, 2015; UNESCO, 2015; Whitehead, 2010). Assumindo que a atividade física é um fator fundamental para garantir a qualidade de vida de todos os cidadãos, a concepção sócio-crítica defende que a EF deve ser um projeto de inovação e transformação cultural, onde cada aluno deve participar de acordo com as suas necessidades e possibilidades pessoais. Neste sentido, o fim último da EF é dar a oportunidade a todas as crianças e adolescentes de adquirirem e desenvolverem as atitudes, os conhecimentos, os valores e as competências necessárias para uma participação emancipada, satisfatória e prolongada na “cultura do movimento” ao longo de toda a vida.

O que é um aluno com uma boa literacia “física”?

A resposta a esta questão permite definir o que deve saber e ser capaz de fazer um aluno como resultado de um ensino de qualidade em EF (SHAPE, 2015; Whitehead, 2010), complementando assim a concepção sócio-crítica apresentada. Um aluno com uma boa literacia “física”: 1) demonstra competência numa variedade de habilidades motoras e padrões de movimento necessários para praticar um conjunto diverso de atividades físicas; 2) sabe utilizar o conhecimento de conceitos, princípios, estratégias e táticas associados à prática das atividades físicas; 3) demonstra conhecimento e habilidades para atingir e manter níveis de atividade física e de aptidão física que promovem a saúde; 4) exibe um comportamento pessoal e social responsável, respeitando-se a si mesmo e aos outros; 5) reconhece o valor da atividade física para a saúde, diversão, superação pessoal, autoexpressão e/ou interação social (SHAPE, 2015; Whitehead, 2010).

Tanto no âmbito das finalidades da EF, assim como de um aluno com uma boa literacia “física”, importa destacar que a EF (e a escola) deve procurar promover o desenvolvimento social e moral dos alunos, indo para além das aprendizagens motoras e da aptidão física, ensinando-os a serem mais responsáveis nas aulas de EF e fora das aulas (e.g. respeitar os direitos e os sentimentos dos outros; participação e esforço; autorregulação; ajudar os outros e liderar).

Por sua vez, a dimensão técnica está relacionada com a seguinte questão:

1) Como organizar o processo ensino-aprendizagem em EF com vista a promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos?

Antes de respondermos a esta questão relacionada com a eficácia dos processos didáticos em EF, algo que se constitui como o objetivo primordial do presente trabalho, importa clarificar que as estratégias e os estilos de ensino devem ter sempre por referência as finalidades da EF e os critérios de um aluno com uma boa literacia “física” já definidos. Assim sendo, iniciaremos a resposta analisando o que a investigação nos informa sobre quais são os principais fatores da eficácia docente no ensino da EF (Carreiro da Costa, 1995; Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000).

Na figura 1, é possível verificar que o tempo potencial de aprendizagem é o fator que contribui diretamente para a aprendizagem e o desenvolvimento do alunos em EF (“sucesso” – em função das finalidade da EF expressas e do conceito de uma boa literacia “física”) (Carreiro da Costa, 1995; Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000). O tempo potencial de aprendizagem é o tempo suscetível de promover a aprendizagem, quando na tarefa específica (i.e. de acordo com a definição dos objetivos de aprendizagem) o aluno concretiza 80% do que é proposto, sem cometer mais de 20% erros, e com recurso a meios auxiliares (i.e. feedback do professor, fichas com critérios de êxito, progressões pedagógicas). Significa isto que o professor de EF deve proporcionar atividades de aprendizagem desafiantes, ajustadas em função das capacidades de cada aluno. As atividades não podem ser demasiado fáceis (o aluno tem 100% de sucesso – um indicador de que já sabe fazer), nem demasiado difíceis (o aluno comete demasiados erros – vai muito para além da suas potencialidades).

Figura 1 - Principais fatores de eficácia no ensino da educação física



O aluno só poderá estar em tempo potencial de aprendizagem se, primeiramente, o professor criar condições para que haja um elevado tempo de empenhamento motor. Para além disso, o tempo de empenhamento motor é fundamental para que o aluno passe pelo menos 50% do tempo da aula a realizar atividade física moderada a vigorosa, um critério de uma EF de qualidade (SHAPE, 2015; UNESCO, 2015) que não é frequentemente cumprido (Dudley et al., 2011; Lonsdale et al., 2013). Neste sentido, o professor deve começar a aula a horas e despender o mínimo tempo possível em episódios de instrução e organização, maximizando assim o tempo disponível para a prática, o tempo de empenhamento motor e, por último, o tempo potencial de aprendizagem. Revela-se fundamental, portanto, que o professor domine um conjunto de técnicas de ensino ao nível da organização, uma das principais variáveis de eficácia no ensino em EF (Carreiro da Costa, 1995; NASPE, 2009; Piéron, 1999; SHAPE, 2015; Siedentop & Tannehill, 2000).

O feedback pedagógico é outra variável de eficácia fundamental pois a investigação demonstra que uma prestação motora melhora quando há feedback e deixa de melhorar, ou piora, quando este se suprime (Carreiro da Costa, Quina, Diniz, & Piéron, 1996; Piéron, 1999; SHAPE, 2015; Siedentop & Tannehill, 2000).

Adicionalmente, associado a um ensino eficaz em EF, está a criação de um clima relacional positivo entre o professor e o aluno, e entre os próprios alunos (Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000). Por sua vez, um clima motivacional orientado para a mestria, isto é, em que o aluno é levado a dar o seu melhor e a progredir com base num critério autorreferenciado (e não por comparação com os outros) está associado a indicadores psicológicos (e.g. motivação intrínseca, perceção de competência, atitudes) que facilitam a aprendizagem (Braithwaite, Spray, & Warburton, 2011; Papaioannou, Zourbanos, Krommidas, & Ampatzoglou, 2012; SHAPE, 2015).

De facto, o professor deve conhecer que a relação entre o ensino e a aprendizagem não é direta, pois é mediada por um conjunto de variáveis características dos alunos não modificáveis (e.g. sexo, idade, estatuto socioeconómico, etnia) e modificáveis (e.g. perceção de competência, motivação, orientação de objetivos, atitudes). As variáveis não modificáveis devem ser consideradas para o professor identificar os grupos alvo (e.g. são os rapazes que não gostam de dançar, logo é com este grupo que tenho de trabalhar). A intervenção propriamente dita deve afetar as variáveis modificáveis relacionadas com a aprendizagem e a atividade física (e.g. a

atitude e a percepção de competência dos rapazes para dançar). Assim, os professores devem conhecer, planejar e ensinar considerando a importância dos correlatos da atividade física para as crianças e os adolescentes. Entre os principais correlatos da atividade física modificáveis, a nível psicológico, constam: a percepção de competência, a autoeficácia, a motivação intrínseca, a orientação de objetivos para a mestria, as atitudes face à atividade física e à disciplina de EF (Bauman et al., 2012; Martins, 2015; Papaioannou et al., 2012).

Em suma, um ensino de qualidade em EF está associado à promoção, junto de cada aluno e através de experiências de aprendizagem agradáveis, dos conhecimentos, das atitudes e das competências necessárias para adotar e manter um estilo de vida ativo, assim como da responsabilidade pessoal e social. A variável de eficácia no ensino da EF que contribui de forma direta para a aprendizagem dos alunos é o tempo potencial de aprendizagem. Esta variável é influenciada pela técnicas de ensino relativas à organização, feedback pedagógico, clima emocional e clima motivacional. São estas e outras técnicas de ensino (e.g. instrução, controlo) que em seguida apresentamos.

Situações críticas da aula de educação física e técnicas de ensino para a sua superação

Considerando que um ensino de qualidade está relacionado com as finalidades da EF e o conceito de um aluno com uma boa literacia “física” já apresentados, compreende-se que um professor de EF eficaz deve dominar um vasto repertório de técnicas de ensino que permitam criar um ambiente educativo adequado. Importa destacar que partimos dos seguintes pressupostos: i) não existe a técnica de ensino ideal; ii) o professor de EF é (deverá ser) um profissional crítico, reflexivo, e o melhor conhecedor do contexto complexo em que atua, pelo que deve analisar as circunstâncias de cada situação educativa, escolher e implementar as técnicas de ensino mais adequadas para promover a aprendizagem de cada aluno.

É com base nas evidências da investigação sobre o que é um ensino eficaz em EF (Braithwaite et al., 2011; Carreiro da Costa, 1995; Mosston & Ashworth, 2008; NASPE, 2009; Onofre, 1995; Piéron, 1999; SHAPE, 2015; Siedentop & Tannehill, 2000; UNESCO, 2015) que apresentamos as técnicas de ensino associadas a diversas de situações críticas da aula de EF,

nomeadamente: informação inicial, instrução, organização, controlo, clima emocional e clima motivacional, feedback e conclusão da aula.

Informação inicial

No início da aula de EF, o professor deve ter como objetivo transmitir uma informação sucinta, focada e significativa dos objectivos, das situações de aprendizagem, da estrutura e da organização da aula, situando as aprendizagens a promover na atividade referente e identificando a sua relação com as aprendizagens anteriores. O professor deve certificar-se da compreensão da mensagem transmitida por parte dos alunos, recorrendo sobretudo ao questionamento, e reformular essa informação se necessário. Na tabela 1 constam as técnicas de ensino na informação inicial.

Tabela 1 - Técnicas de ensino na informação inicial

Técnicas de ensino
1. Começar a aula no horário
2. Usar um processo económico de verificar as presenças
3. Informação inicial breve e concisa, consumindo o menor tempo de aula possível
4. Estabelecer relação com aulas anteriores e com o trabalho que se vai desenvolver
5. Garantir a atenção e concentração dos alunos durante a informação inicial
6. Posicionar-se de forma a ser visto e a ver todos os alunos
7. Certificar-se que a mensagem é compreendida, privilegiando o questionamento

Todas as aulas devem começar no horário definido, devendo o professor ser consistente com o arranque da informação inicial ou de uma atividade a essa hora. Iniciar a aula a horas marca o ritmo e reforça a importância do que é ensinado em EF (Siedentop & Tannehill, 2000). O professor deve assim procurar garantir que os alunos chegam à aula a horas. Quando isso não acontece, o professor deve, por exemplo, procurar reduzir o tempo que os alunos permanecem no balneário estimulando-os a trocar de roupa o mais rapidamente possível, e explicar-lhes a importância de começar a aula a horas (Piéron, 1999). Quando o atraso não depende exclusivamente dos alunos, o professor pode ter de intervir a nível institucional para garantir o cumprimento efetivo do tempo destinado à EF.

O registo de presenças deve ser feito de forma rápida. Por exemplo, os alunos chegam à aula e assinam uma folha, ou ocupam um lugar pré-determinado e o professor efetua o registo dos alunos em falta. Quando o professor já conhece bem os alunos, pode efetuar o registo durante o aquecimento ou no final da aula.

É importante referir que o início da aula de EF não tem de ocorrer com os alunos sentados. A transmissão da informação inicial pode ser feita durante ou depois do aquecimento ou de uma atividade inicial. Vários programas de intervenção em EF (Dudley et al., 2011; Lonsdale et al., 2013) demonstraram que ter uma atividade imediatamente no início é uma característica das aulas em que os alunos passam mais de 50% do tempo da aula em AFMV, um dos critérios principais para uma EF de qualidade (UNESCO, 2015). Para que isso ocorra é fundamental que o professor crie rotinas na fase inicial da aula, fazendo com que os alunos saibam o que fazer, para onde ir e como realizar a atividade. A atividade deve ser simples, familiar e requerer pouca instrução (e.g. driblar uma bola de basquetebol no campo). Se necessário, o professor pode incluir a informação da atividade num poster afixado nas paredes do ginásio ou escrever num quadro. Assim, os alunos realizam o aquecimento ou uma atividade física relacionada com os objetivos da aula, evitando estar parados ou em comportamentos desviantes (Siedentop & Tannehill, 2000).

Instrução

A instrução consiste na apresentação das atividades de aprendizagem aos alunos e representa normalmente 15 a 25% das interações entre o professor e o aluno (Piéron, 1999). A informação transmitida deve ser clara, objetiva e pertinente. O Professor deve comunicar aos alunos os objetivos (“para quê”), o objeto (“o que vão realizar”) e como realizar (“critérios de êxito”) as atividades. Os critérios de êxito apresentados devem ser em número reduzido (e.g., dois ou três) e reforçados pelo professor quando realiza o acompanhamento e avaliação das atividades dos alunos (NASPE, 2009; Piéron, 1999). Estas características são importantes para potenciar um envolvimento significativo e crítico dos alunos nas atividades de aprendizagem. Se assim não for, o aluno pode modificá-las e entrar numa prática diferente da desejada pelo professor (Piéron, 1999).

Para garantir a qualidade e pertinência da informação, mas também reduzir ao estritamente necessário o tempo passado na instrução e assim disponibilizar mais tempo de prática, o professor deve planear cuidadosamente a instrução. Para comunicar a informação sem consumir demasiado tempo de aula o professor pode, por exemplo, sugerir a adoção e a consulta prévia de manuais escolares, utilizar as plataformas digitais (e.g. moodle) para divulgar antecipadamente os planos individuais de aula, assim como imprimir e afixar no balneário/ginásio os materiais relativos às principais tarefas da aula ou gestos técnicos.

Quanto à forma de comunicação, um aspeto fundamental que pode ajudar a economizar tempo e os alunos a compreender melhor a mensagem, é a utilização de modelos visuais (Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000). Para isso, o professor pode recorrer a vídeos e imagens utilizando as novas tecnologias (NASPE, 2009), cartazes, esquemas e, sobretudo, demonstrações. Os professores mais eficazes tendem realizar mais vezes e com maior qualidade as demonstrações (Piéron, 1999), particularmente na fase de introdução de novas matérias ou técnicas. Alguns princípios de uma demonstração de qualidade são apresentados na tabela 2.

Tabela 2 - Técnicas de ensino na instrução: a demonstração

Técnicas de ensino
1. Garantir a qualidade e pertinência da informação, transmitindo-a no menor tempo possível
2. Certificar-se que todos os alunos podem ver a demonstração, inclusive de diferentes ângulos
3. Demonstrar a habilidade corretamente, seja o professor ou o aluno o “agente de ensino”
4. Demonstrar no contexto/situação onde a habilidade irá ser realizada
5. Demonstrar a diferentes velocidades, mas a velocidade da última execução deve ser “normal”
6. Diversificar os alunos que demonstram
7. Destacar um número reduzido (e.g. 2 ou 3) de critérios de êxito da habilidade
8. Planear cuidadosamente a demonstração

Para certificar-se que todos podem ver a demonstração, é importante o professor estar atento ao posicionamento dos alunos e ao que os pode distrair. Por exemplo, se num espaço exterior os alunos estiverem de frente para o sol, ou para uma outra aula a decorrer nesse momento, a sua atenção pode ser reduzida. Durante a instrução, todos os alunos devem estar no campo de visão do professor. No final, o professor deve assim assegurar que a mensagem transmitida foi compreendida pelos alunos, podendo para isso recorrer ao questionamento (e.g. Quais são, então, os dois aspetos críticos a ter em conta na queda no *Fosbury Flop*?). Para além de promover envolvimento mais efetivo dos alunos nas atividades, esta certificação pode diminuir as interrupções e o tempo passado em explicações na aula.

Uma boa demonstração deve assim ser simples, breve e concisa. Deve também ser realizada num contexto da situação, para que os alunos compreendam o “porquê” e “como” deverá ser feita a tarefa (e.g. no basquetebol realizar um lançamento na passada utilizando a tabela/cesto, e não no centro da quadra). O professor deve iniciar e terminar com uma demonstração global da tarefa a uma velocidade normal. Se necessário, no meio pode demonstrar apenas partes da tarefa. Se houver erros na

demonstração, o professor deve corrigi-los imediatamente. Numa perspectiva de promoção da inclusão e equidade, o professor deve assegurar que, ao longo das aulas, não são sempre os mesmos alunos que demonstram as atividades (e.g. os rapazes, os mais fortes, os que têm melhores notas). A diversidade de matérias (e.g. dança, futebol, ginástica) e capacidades físicas (e.g. força, flexibilidade, coordenação) a mobilizar nas aulas de EF, permite que todos os alunos sejam bons executantes e elegíveis para efetuar corretamente uma demonstração. Pela sua complexidade, a instrução deve ser cuidadosamente planeada pelo professor.

Organização

Na dimensão organização, o professor gere a formação de grupos, a transição e circulação dos alunos nas situações de aprendizagem, a distribuição e arrumação de equipamentos, os momentos de interrupção e início de atividade dos alunos, consumindo pouco tempo de aula e recorrendo prioritariamente a estratégias de gestão positivas.

A investigação no ensino em EF demonstra que a organização é uma das variáveis mais consistentes quando se trata de analisar os professores mais eficazes (Carreiro da Costa, 1995; Siedentop & Tannehill, 2000). Esta eficácia está normalmente assente num sistema de organização preventivo bem definido e assimilado pelos alunos (sabem o que fazer, quando fazer, como fazer), desde logo a partir das primeiras aulas. Este sistema de organização estabelece as bases para que as aulas de EF decorram de forma fluida, sem grandes imprevistos, maximizando as oportunidades de prática e aprendizagem. Na tabela 3 constam algumas das principais técnicas de ensino relativas à organização.

Tabela 3 - Técnicas de ensino na organização

Técnicas de ensino
<ol style="list-style-type: none">1. Reduzir o número e a duração dos episódios organizativos, potenciando a dinâmica da aula2. Criar rotinas de aula, desde logo a partir das primeiras aulas3. Planear, ensinar e proporcionar a prática das atividades organizativas, responsabilizando os alunos4. Garantir clareza, consistência e positividade das intervenções relativas às atividades organizativas5. Garantir uma rápida, correta e segura montagem e desmontagem do material6. Garantir uma rápida formação de grupos de trabalho7. Garantir mudanças rápidas de transição entre as atividades8. Utilizar jogos simples de organização e divulgar os resultados aos alunos9. Garantir uma gestão adequada do fluxo e organização das atividades de aprendizagem

Um sistema de organização eficaz assenta principalmente na criação de rotinas (Siedentop & Tannehill, 2000). As rotinas são formas específicas de completar certas tarefas frequentes em EF, e se não forem devidamente estabelecidas podem atrasar a dinâmica da aula. Por exemplo, o professor deve definir o modo como o aluno presta atenção à informação (e.g. de pé – em vez de sentado ou encostado à parede; de frente para o professor; em silêncio; e no caso de ter uma bola, coloca-a no chão, próximo do seus pés, sem lhe tocar). É importante também que o professor combine sinais sobre quando deve o aluno parar a atividade e permanecer no local em que se encontra (e.g. ao ouvirem um apito ou a palavra “para”), reunir rapidamente junto do professor (e.g. ao ouvirem dois apitos ou as palavras “para e junta aqui”), dispersar e iniciar a atividade (e.g. ao ouvirem: “vão e comecem imediatamente a atividade” ou “vão e só começam quando eu apitar três vezes”). Outras rotinas importantes têm que ver com a forma como os alunos devem manusear o material (e.g. não chutar uma bola de basquetebol; as raquetes não podem tocar/raspar no chão/paredes; os *sticks* de hóquei não podem em qualquer circunstância subir mais do que a altura da “linha dos joelhos”) e devolver uma bola (e.g. quando uma bola invadiu o seu espaço devolver pelo chão – e não chutar para longe; no voleibol devolver a bola à equipa adversária por debaixo da rede). O professor pode ainda combinar com os alunos os procedimentos relativos a beber água (e.g. os alunos devem beber água antes e depois das aulas).

O professor deve planejar, ensinar especificamente (e.g. referir os critérios de êxito e demonstrar) e proporcionar oportunidades para que todos os alunos aprendam a realizar as diversas rotinas e procedimentos de organização em EF (Siedentop & Tannehill, 2000). Durante a prática das rotinas e a organização, os professores devem interagir de forma positiva (e.g. colocar bem a voz, sorrir, emitir instruções ritmadas, utilizar expressões como “vamos lá” e “mais rápido”) e fornecer informações específicas sobre o desempenho dos alunos (e.g. “os alunos do grupo 1 demoraram 8 segundos a mudar de estação”). Adicionalmente, garantir que os alunos se sentem reconhecidos pelo seu desempenho nas tarefas de organização (e.g. elogiar os alunos com sucesso) e avaliar a qualidade da organização com o grupo é fundamental para aumentar a motivação, consciência e responsabilização do grupo pela organização (Onofre, 1995; Siedentop & Tannehill, 2000).

O professor deve garantir que os alunos são responsáveis por efetuar uma rápida, correta e segura montagem e desmontagem do material. É importante que o professor explique especificamente como e para onde se transportam os diferentes tipos de materiais (e.g. transporte de um colchão de quedas, do plinto, das bolas). Por exemplo, o professor pode definir que o colchão de quedas é sempre transportado por quatro alunos posicionados nas extremidades. Quando a montagem ou a desmontagem de diversos materiais ocorre em simultâneo, o professor deve posicionar-se de forma a garantir que observa e pode orientar todos os alunos. Sempre que possível a movimentação de material volumoso deve ser evitada ou efetuada em distâncias curtas (Piéron, 1999). O professor pode ainda definir que para cada aula existe um grupo de alunos responsável por, no início e no final, transportar e arrumar o material na arrecadação (e.g. bolas, cones, coletes).

A formação dos grupos de trabalho deve ser controlada pelo professor de EF, tirando algumas exceções (e.g. quando o professor ainda não conhece a turma; ou para compreender com quem mais gostam os alunos de realizar os exercícios). Caso contrário, a diferenciação do ensino e a oportunidade de colocar todos em tempo potencial de aprendizagem fica comprometida. Contudo, nestas circunstâncias, a escolha dos grupos de trabalho deve sempre preservar a dignidade e o respeito de todos (e.g. não devem ser sempre os rapazes ou os mais hábeis a escolher). Os momentos em que apenas alguns alunos escolhem, estão muitas vezes presentes no discurso dos “últimos a serem escolhidos”, como momentos marcadamente negativos e que influenciam a sua motivação, aprendizagem e participação em AF (Martins, 2015; Martins, Marques, Sarmiento, & Carreiro da Costa, 2015; NASPE, 2009).

A formação dos grupos deve ser efetuada o mais rapidamente possível, podendo o professor informar oralmente ou afixar um papel na parede com os grupos definidos. Constituir grupos de trabalho que se mantenham estáveis ao longo de um conjunto de aulas com objetivos e matérias comuns pode ajudar a economizar tempo. Sempre que possível os grupos de trabalho devem ser reduzidos, pois os alunos tendem a passar mais tempo em atividade física com intensidade moderada a vigorosa (Dudley et al., 2011; Lonsdale et al., 2013).

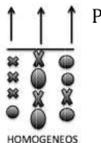
Os grupos de trabalhos heterogéneos (e.g. alunos com diferentes níveis realizam a mesma tarefa), por estarem relacionados com um clima motivacional orientado para a mestria (Braithwaite et al., 2011) devem, na medida do possível, ser privilegiados pelo professor. Para além das aprendizagens, este tipo de grupos de trabalhos potencia o desenvolvimento de valores como o respeito pela diferença, a inclusão e a interajuda (Papaioannou et al., 2012). Contudo, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, o professor deve recorrer à organização homogénea dos grupos. Por exemplo, pode ser relevante para: i) avaliar os alunos num contexto em que estes têm oportunidade de realizar a tarefa com outros apenas do mesmo nível e assim maximizar as oportunidades para assumirem o protagonismo pela ação; ii) desenvolver as aprendizagens de conteúdos específicos (e.g. utilização de um plano inclinado para todos os alunos com dificuldades na realização do rolamento à frente).

Na organização, o professor deve garantir que as transições entre as atividades devem ser rápidas. Para isso é fundamental que o professor forneça aos alunos indicações específicas sobre como é efetuada a rotação (e.g. “o grupo que estava na dança vai rapidamente para a ginástica de solo...” e se podem ou não começar a nova atividade. Uma estratégia que os professores podem adotar para os diferentes momentos organizacionais, é a utilização de jogos simples, como a contabilização do tempo. Informar os alunos do seu desempenho e progresso é fundamental (e.g. “Hoje demoraram 2 minutos a montar a estação de ginástica. Melhoraram 30 segundos comparativamente à última aula”).

Por último, o professor deve garantir uma gestão adequada do fluxo das atividades de aprendizagem. Planear a estrutura organizacional das atividades na aula (e.g. número de elementos, material à disposição) é fundamental para garantir a maximização das oportunidades de prática. Por exemplo, o professor deve multiplicar os lugares de trabalho ou estabelecer estações suficientes, evitando que os alunos se encontrem em longos momentos de espera (Piéron, 1999). Na tabela 4 encontram-se sistematizadas algumas das formas de organização das situações de aprendizagem nas aulas de EF. Estas formas de organização podem ser escolhidas em função dos objetivos, matérias, e conteúdos de ensino; da natureza das tarefas (e.g.

aprendizagem, consolidação, avaliação, cooperação e competição); das características e do número de alunos; dos materiais disponíveis e do espaço de aula. Duas ou mais formas de organização podem ter lugar na mesma aula ou fase (i.e. aquecimento, fase principal, retorno à calma) da aula (e.g. dois episódios de ensino ocorrem em simultâneo: jogo para um grupo de alunos e percurso para outro grupo).

Tabela 4 - Formas de organização das situações de aprendizagem em Educação Física.

Formas de organização	Características fundamentais	Utilização	Recomendações
<p>Exercício individual, a pares, trios</p>  <p>MEIA LUA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos distribuídos de forma equilibrada no espaço, orientados para o professor; - De rápida e fácil organização. - Alunos dispostos em filas, xadrez, "meia lua" ou círculos; - Alunos realizam a mesma tarefa em simultâneo; - Permite ao professor detetar falhas e dar ciclos de feedbacks. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nas primeiras aulas com a turma; - No início (aquecimento geral e específico) e no final (alongamentos) da aula; - Na introdução de novos conteúdos ou consolidação das aprendizagens; - Em situações de avaliação formal; - Para promover a autonomia; - Com o estilo de ensino comando. 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir que os alunos façam uma utilização racional e equilibrada do espaço, para evitar amontoamentos e interferências na execução motora dos colegas; - Ter controlo visual sobre toda a turma e não virar as costas. - Sempre que possível evitar que os alunos fiquem nas costas, de outros.
<p>Vagas</p>  <p>HOMOGENEOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Várias filas de alunos - os primeiros da fila realizam a tarefa, em simultâneo, devendo iniciar a tarefa ao mesmo tempo; - O professor dá ordem ou combina quando podem partir os segundos da fila, os terceiros, etc; - Os alunos realizam a tarefa em deslocamento e fazem a recuperação nos intervalos/paragens; - Permite ao professor ver pequenos grupos e os portmenores técnicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Na introdução de conteúdos fáceis (e.g. saltos, exercícios com bola, etc); - Na repetição e consolidação das aprendizagens; - Quando se pretende dinamismo, empenho, aumento do número de repetições; - Em situações de avaliação formal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar muito bem o que os alunos devem fazer, assim como quando parte a próxima vaga; - Não permitir aglomerações e evitar colocar muitos alunos em coluna; - Controlar o tempo de prática, porque este é muito exigente a nível físico; - Controlar o tempo de espera; - Formar preferencialmente grupos homogéneos.

>>>

Estafetas

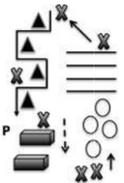


- Competição entre duas ou mais equipes/grupos;
- O professor só dá o sinal de partida para os primeiros de cada coluna;
- Os alunos realizam a tarefa em deslocamento e fazem a recuperação nos intervalos/paragens.

- Quando os alunos já dominam bem os conteúdos;
- Quando se quer dar um caráter competitivo à atividade.

- Não utilizar com a introdução de novas aprendizagens;
- Ser claro na explicação e exigente no cumprimento das regras;
- Combinar como acaba o exercício;
- Formar equipes homogêneas intergrupos, heterogêneas intragrupo;
- Controlar tempo de prática e espera.

Percurso

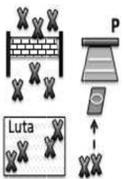


- Os alunos realizam as habilidades em sequência, atrás uns dos outros;
- Trabalha-se em deslocamento e individualmente;
- Todos os alunos executam as várias tarefas, mas em momentos diferentes;
- Os alunos fazem a habilidade X vezes (definido pelo professor) e passam para a estação seguinte por iniciativa própria.

- Na repetição ou consolidação das aprendizagens;
- Quando se pretende dinamismo e trabalhar a autonomia;
- Com o estilo de ensino inclusivo.
- As estações podem ser referentes a diferentes conteúdos e ter níveis de exigência diferentes para os alunos.

- Começar o percurso dividindo os alunos de forma equilibrada pelas diferentes estações;
- Deve evitar-se que haja estações sem alunos e outras com alunos à espera;
- Verificar se os alunos cumprem com as tarefas o número de execuções;
- O professor permanece próximo da tarefa mais difícil ou com maior risco.

Circuito

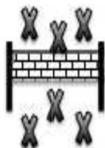


- Todos os grupos passam pelas mesmas estações, mas em momentos diferentes;
- Cada grupo permanece algum tempo em cada estação e só ao sinal do professor muda para outra estação;
- O grupo roda num todo e mantém-se ao longo de todo o circuito;
- Pode incluir outras formas de organização (Estação 1- Jogo 3x3; 2- Luta; 3- Ginástica de aparelhos).
- Permite ao professor dar ciclo de feedback

- Para ensinar novos conteúdos;
- Para promover a autonomia e cooperação;
- Quando não há muitos materiais;
- Em situações de avaliação formal;
- Muito utilizado na ginástica, promoção da condição física e atletismo.

- Fornecer instruções claras e assegurar que os alunos realizam as tarefas em conformidade
- Não ter muitas estações, gerir bem o tempo em cada estação;
- Indicar o sentido da rotação;
- Ter estações diferenciadas quanto ao nível de exigência (aprendizagem vs. consolidação) e às capacidades solicitadas;
- Ser criterioso na formação dos grupos e colocar alunos habilidosos em cada grupo para ajuda aos outros.

Jogo



- Os alunos realizam uma atividade lúdica e/ou competitiva, organizados em grupos homogêneos ou heterogêneos, trabalhando em cooperação e em oposição;
 - Aprendizagem e consolidação das situações técnico-táticas dos jogos desportivos coletivos, em contexto formal ou reduzido e condicionado.

- Colocar os alunos em competição;
 - Promover a cooperação, regras, socialização e o fair play;
 - Promover desenvolvimento técnico-tático;
 - Com o estilo de ensino descoberta guiada, divergente e convergente.

- Formar equipes homogêneas intergrupos;
 - Dar autonomia para os alunos tomarem as decisões técnicas/táticas;
 - Apresentar situações mais próximas de jogo formal ou reduzido com condicionantes aos alunos mais e menos hábeis, respetivamente.

Áreas



- Forma privilegiada de organização do espaço e de diferenciar o ensino;
 - Há diferentes matérias e espaços de aula mas os alunos não passam todos pelas mesmas estações;
 - Promove a participação máxima de todos os alunos.

- Para diferenciar ao máximo o ensino, de acordo com as necessidades dos alunos;
 - Para evitar que os alunos estejam longos períodos sem realizar determinada matéria;
 - Rentabilizar os materiais existentes.

- Avaliação cuidadosa das reais necessidades dos alunos;
 - Ser criterioso na organização dos grupos e na seleção de tarefas para cada grupo.
 - Formar grupos homogêneos.

Controlo da atividade dos alunos

Neste âmbito, o professor tem como objetivo regular a atividade dos alunos de forma a obter elevados índices de envolvimento dos alunos nas atividades de aprendizagem, garantindo a sua segurança e um clima (afectivo e motivacional) propício ao trabalho e ao alcance dos objetivos.

A disciplina é uma componente fundamental do controlo das atividades dos alunos e permite que o ambiente nas aulas seja agradável, seguro e propício à aprendizagem (Siedentop & Tannehill, 2000). A disciplina pode ser definida sob diferentes pontos de vista:

- I) positivo (desejável) – a disciplina permite o desenvolvimento e manutenção de um comportamento apropriado, com o professor a ensinar, de forma preventiva e proactiva, os alunos a comportarem-se de acordo com as regras estabelecidas no contexto específico da EF. Esta abordagem promove condições únicas favoráveis à aprendizagem.

II) negativo (indesejável) – a disciplina é entendida com a ausência de comportamentos inapropriados, prevalecendo uma perspectiva de punição como forma de correção e remediação do comportamento. Os alunos vão aprendendo o que é correto e incorreto à medida que “falham” e são punidos pelo professor. As aulas tendem a caracterizar-se por um clima menos favorável à aprendizagem, em que as punições e o receio das punições são frequentes.

Na tabela 5 apresentam-se as estratégias relacionadas com o controlo dos alunos e, sobretudo, a disciplina. Estas estratégias têm objetivos imediatos (e.g. promover comportamentos apropriados e reduzir os inapropriados nas aulas de EF) e de longo prazo (e.g. desenvolver a responsabilidade dos alunos para com os colegas, a disciplina de EF, os professores, a comunidade escolar e cívica) (Siedentop & Tannehill, 2000).

Tabela 5 - Técnicas de ensino no controle da atividade dos alunos

Técnicas de ensino
1. Garantir uma prática adequada e empenhada das tarefas e a segurança dos alunos
2. Tornar claras as regras da aula, sendo estas formuladas pela positiva
3. Definir, ensinar e responsabilizar para um comportamento apropriado, com interações positivas
4. Variar os métodos de intervenção, privilegiando uma dinâmica de prevenção em vez de remediação
5. Utilizar interações verbais dissuasivas (repreensões), imediatas e com eficácia
6. Ignorar o comportamento inapropriado quando possível
7. Usar estratégias de castigo específicas, eficazes e justas/equilibradas
8. Não utilizar a atividade física como forma de castigo
9. Utilizar “contratos disciplinares” e “sistemas de pontos por comportamento apropriado”

Para maximizar o empenho, segurança e a redução dos comportamentos fora da tarefa e de indisciplina, o professor deve proporcionar a todos os alunos atividades desafiantes (relacionado com o tempo potencial de aprendizagem) (NASPE, 2009). O professor deve acompanhar de perto o desenrolar das atividades, sobretudo daquelas que podem envolver um maior risco de lesões (e.g. situar-se perto da estação do minitrampolim, em vez da estação dos abdominais). Contudo, quando o professor se posiciona mais próximo de uma atividade, nunca deve ter alunos nas suas costas e deve “varrer” regularmente com o olhar todas as atividades e emitir feedbacks à distância, de forma a sinalizar que está atento e pronto

para ajudar todos os alunos. O professor deve também privilegiar a deslocação pela zonas periféricas do espaço de aula (Piéron, 1999). As condições de segurança tem de estar reunidas em todas as atividades (e.g. colchões a proteger as quedas, interajuda entre alunos). Sempre que assim não for, o professor deve parar imediatamente as atividades, reajustá-las ou proporcionar uma outra atividade, para garantir a segurança de todos os alunos.

O professor deve desde o início do ano letivo tornar claras as regras das aulas de EF, devendo estas ser formuladas pela positiva (e.g. “os alunos têm de chegar a horas” em vez de “os alunos não podem chegar atrasados”). Estas regras têm de ser definidas, ensinadas e praticadas pelos alunos (NASPE, 2009; Siedentop & Tannehill, 2000). Os alunos têm ainda de saber quais as consequências dos comportamentos contrários às regras estabelecidas (e.g. se chegarem atrasados, será registada falta de atraso). Para uma maior responsabilização dos alunos, o professor pode envolvê-los no desenvolvimento de (algumas) regras. Os comportamentos apropriados também necessitam de ser especificados e ensinados em EF, como por exemplo: chegar a horas, estar bem equipado, interagir de forma positiva e educada com os colegas, utilizar uma linguagem apropriada, tratar o material de forma adequada, e respeitar a autoridade do professor.

Na medida do possível, o professor deve privilegiar a dimensão positiva e preventiva da disciplina em vez da punitiva (Siedentop & Tannehill, 2000). Assim, o professor deve elogiar os comportamentos de acordo com as regras, o que foi alcançado, utilizar interações positivas e consistentes de forma a criar um clima favorável à aprendizagem (e.g. elogiar quando toda a turma chega a horas, algo que não acontecia nas primeiras aulas). Para as interações positivas serem eficazes, devem ser transmitidas imediatamente após o comportamento, de forma sincera e entusiasta, e incidir especificamente sobre aspetos positivos (e.g. “Esta é a maneira correta de prestar atenção à informação, em silêncio. Assim começaremos a atividade mais cedo”) (Siedentop & Tannehill, 2000).

O professor deve diversificar as formas de intervenção para promover a disciplina. Para além de uma clara definição das regras e de estabelecer interações positivas, o professor deve criar nos alunos expectativas elevadas mas realistas (e.g. relacionadas com a segurança, entreajuda, realizar bem a tarefa), recorrer a interações não verbais eficazes (e.g. “polegar para cima”,

“bater palmas”), e fornecer reconhecimento público e privado (e.g. colocar o nome do aluno num quadro; o aluno escolhe uma atividade para realizar no final da aula).

Apesar do professor apostar numa dimensão preventiva da disciplina, por vezes tem de atuar para reduzir os comportamentos inapropriados. Neste sentido, algumas das principais técnicas incluem: repreensão verbal efetiva (i.e. clara, específica, firme, imediata, dirigida ao comportamento e não à pessoa, associar com o comportamento positivo desejável); eliminar a fonte de atenção e ignorar o comportamento inapropriado tolerável (i.e. quando um aluno se comporta apenas para chamar a atenção, o professor ignora extinguindo o reforço do comportamento; deve antes elogiar e fornecer atenção quando este aluno se comporta bem); usar estratégias de castigo específicas, eficazes e de forma justa (e.g. se o equipamento ficou mal arrumado, volta a arrumar até ficar bem). O professor deve ainda garantir que os eventuais castigos não estão relacionados com atividade física (e.g. “Faz 30 saltos”).

Por último, o professor pode recorrer a alternativas construtivas à punição, através do estabelecimento de “contratos disciplinares” (e.g. Se o aluno X se empenhar nas atividades e não discutir com os colegas durante as próximas quatro semanas, o professor fornece-lhe apoio escolar extra durante 20 minutos durante duas semanas) ou “sistemas de pontos por comportamento apropriado” (e.g. os alunos acumulam pontos pelo comportamento apropriado que podem ser trocados por vantagens – reconhecimento público, escolha de atividades).

Clima relacional e clima motivacional

O professor é responsável por criar um clima relacional que, tanto quanto possível, deverá ser encorajador, caloroso, seguro e contribuir para mais aprendizagens dos alunos. Este clima relacional baseia-se, particularmente, em três níveis: relação professor-aluno, relação aluno-aluno e relação aluno-matéria (Onofre, 1995). Apesar de apresentadas por níveis, as técnicas de ensino seguintes estão interligadas e concorrem para que o professor promova um clima relacional positivo nas aulas de EF (NASPE, 2009; Onofre, 1995; Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000). Na tabela 6 estão as técnicas para promover um clima relacional positivo entre o professor e o aluno.

Tabela 6 - Técnicas para promover um clima relacional positivo entre o professor e o aluno.

Técnicas de ensino

1. Conhecer os alunos
 2. Interagir com os alunos em função dos seus interesses pessoais e das aprendizagens em EF
 3. Demonstrar entusiasmo pelos conteúdos, as aprendizagens, os alunos e as relações interpessoais
 4. Garantir coerência e consistência nas interações com todos os alunos
 5. Demonstrar sempre honestidade, integridade e respeito por todos os alunos
-

Ganhar a confiança dos alunos é fundamental para o estabelecimento de uma relação positiva entre o professor e o aluno, mas demora o seu tempo. O professor tem de estar consciente que os alunos captam diversas mensagens associadas à maneira como ensina, e que estas mensagens são importantes para promover um clima relacional positivo. Assim, um dos aspetos fundamentais para o estabelecimento de uma boa relação professor-aluno passa por o professor conhecer os alunos (e.g. nome, situação familiar, o desempenho escolar, o que mais e menos gostam de fazer nos tempos livres e na disciplina de EF). Para isso o professor deve participar ativamente nas reuniões do conselho de turma, comunicar com os encarregados de educação, ser um ouvinte atento e criar condições para que os alunos expressem nas aulas os seus sentimentos, opiniões e preferências. Este conhecimento permite que o professor interaja com os alunos em função dos seus interesses pessoais (e.g. eventos na comunidade, música). O professor deve também procurar interagir em função das aprendizagens alcançadas pelos alunos em EF, privilegiando os elogios, o feedback positivo, específico e focado no progresso individual. Garantir que os alunos sintam que o professor está entusiasmado pelo que ensina e pelo progresso dos alunos nas aprendizagens é essencial.

Ao nível das interações o professor deve ser coerente e consistente. Por exemplo, não deve aprovar um comportamento num dia e reprovar esse mesmo comportamento no dia seguinte. As regras definidas são para cumprir, de forma justa e para todos. Ainda neste âmbito, o professor deve procurar interagir o mais possível com a totalidade dos alunos e não privilegiar os “melhores” ou ter “favoritos”. O professor deve ser íntegro e demonstrar respeito pelos alunos, pelo que nunca deve ridicularizar, envergonhar e denegrir os alunos. Tanto quanto possível, a existirem repreensões, estas

devem ser feitas em privado. Nas aulas com um clima relacional positivo, as ameaças e as punições estão praticamente ausentes.

Os colegas ou os amigos assumem-se como um elemento fundamental para as experiências de EF e AF nos tempos livres serem percebidas como favoráveis (e.g. apoio, segurança, divertimento, sociabilização) ou desfavoráveis (e.g. falta de apoio, agressão verbal, exclusão) (Martins et al., 2015; Sawka, McCormack, Nettel-Aguirre, Hawe, & Doyle-Baker, 2013). Efetivamente, os constructos *relatedness* (relação entre alunos) e *social norms* (o que os colegas valorizam), que integram respetivamente as teorias da autodeterminação (Ryan & Deci, 2007) e do comportamento planeado (Ajzen, 1991), têm sido mobilizados para a analisar as experiências dos alunos em EF e AF. Assim, importa perceber como pode o professor promover um clima relacional positivo entre os alunos (tabela 7).

Tabela 7 - Técnicas para promover um clima relacional positivo entre os alunos

Técnicas de ensino
1. Promover a convivência, a empatia, a amizade e a tolerância entre os alunos
2. Garantir o respeito pela diferença, a inclusão e a igualdade entre os alunos
3. Garantir a colaboração e a procura de soluções envolvendo todos os elementos do grupo

O professor deve garantir que a empatia, amizade, tolerância, inclusão e a cooperação entre os alunos são, efetivamente, aprendidos, valorizados e colocados em prática na realização das atividades em EF. O professor deve assim, especificamente, promover atividades de referência ao grupo, em que é necessário haver colaboração para se atingir o objetivo final. Inclusive, nos jogos desportivos coletivos, e apesar da competição, são os processos cooperativos e a evolução do grupo que devem ser enfatizados (e.g. “O mais importante foi a evolução da equipa nas dinâmicas de contra-ataque e na interajuda defensiva, em vez da derrota”). A cooperação pode ser mais desafiante quando se trata de alunos com diferentes níveis de capacidade (i.e. grupos heterogéneos). Nessas circunstâncias o professor deve claramente definir as funções de cada aluno nessa atividade, diferenciando-os, responsabilizando-os e estabelecendo as relações de interdependência (Onofre, 1995). Determinados métodos (e.g. aprendizagem cooperativa) e estilos de ensino (e.g. recíproco, inclusivo), assim como a linguagem utilizada pelo professor (e.g. “a nossa turma”, “o grupo”), podem potenciar o desenvolvimento das relações positivas entre os alunos.

Os alunos têm matérias em EF que mais e menos gostam. Na tabela 8, constam técnicas de ensino para promover uma relação positiva dos alunos com as diversas matérias.

Tabela 8 - Técnicas para promover um clima relacional positivo entre o aluno e a matéria.

Técnicas de ensino
<ol style="list-style-type: none">1. Assegurar que os alunos atribuem significado às propostas de aprendizagem2. Proporcionar uma prática motora diversificada3. Garantir atividades “desafiantes” para todos os alunos4. Adaptar as atividades para incluir os alunos com limitações (e.g. físicas, intelectuais, obesidade)5. Garantir que os alunos tomam (algumas) decisões e consentir quando apropriado6. Garantir que os alunos se sentem seguros, apoiados e sem receio de errar na realização das tarefas

É fundamental, sobretudo nas idades mais baixas, que seja proporcionada a oportunidade de uma prática motora diversificada e significativa, até porque muitas das matérias e atividades que os alunos referem não gostar são importantes para a sua vida. Por exemplo, um aluno pode não gostar de desenvolver a sua aptidão física, a nível cardiorrespiratório e muscular, mas esta contribui significativamente para a sua saúde e desempenho académico (Sardinha, Marques, Martins, Palmeira, & Minderico, 2014). Muitas destas atividades podem não ser apreciadas num primeiro momento, mas existem evidências de que com uma prática adequada os alunos podem, posteriormente, passar a estar intrinsecamente motivados (Ryan & Deci, 2007). Os professores devem assim garantir que os alunos atribuem significado às atividades (sabem os objetivos, o objeto, e as formas de realização). Frequentemente, a importância da atividade não é intuitiva e necessita de ser claramente explicada (e.g. relação entre a aptidão física, saúde e desempenho académico).

O fator mais importante, tal como vimos até aqui, é procurar colocar o aluno em tempo potencial de aprendizagem. Ora isto significa que as atividades propostas tem de ser desafiantes para todos os alunos, independentemente do seu género, habilidade, ou limitações físicas. Esta é também uma questão de promoção da igualdade, diversidade e inclusão (NASPE, 2009). Os alunos devem sentir-se confortáveis, seguros, apoiados pelo professor e colegas, realizando as atividades sem qualquer receio de

falhar. O erro deve ser encarado como parte do processo de aprendizagem, devendo-se enfatizar sempre o progresso pessoal (critério autorreferenciado) e não a comparação com os outros alunos (critério normativo), por estar associado a uma maior motivação intrínseca (Braithwaite et al., 2011).

O professor deve também promover a autonomia dos alunos (Ryan & Deci, 2007), fazendo com que estes participem na tomada de algumas decisões, desenvolvendo assim a sua responsabilidade e identificação com o que se passa na aula (e.g. escolha do nível de competição em que querem realizar uma atividade; escolha da música para uma coreografia de aeróbica). É importante o professor conhecer a agenda social dos alunos para a aula (e.g. as suas preferências por determinadas atividades) (Onofre, 1995; Siedentop & Tannehill, 2000), não só para a integrar na medida do possível, mas também para ir mais além, para retirar os alunos da sua zona de conforto, e promover aprendizagens significantes.

Para além do clima relacional, o professor de EF tem um papel fundamental ao criar e promover um clima motivacional mais direcionado para a maestria ou para o ego (Ames, 1992; Braithwaite et al., 2011; Nicholls, 1989; Papaioannou et al., 2012). O termo clima motivacional tem sido adoptado para abranger o estudo do factores do envolvimento que influenciam o modo como alunos constroem a sua percepção de competência e os objectivos que perseguem na realização de tarefas. De acordo com teoria dos objetivos de realização (Nicholls, 1989) em contextos de realização, como nas aulas de EF, os alunos definem o seu sucesso em termos de superioridade – comparando-se com os outros (orientação de objetivos para a ego; “Tento ser sempre melhor que os outros”); ou de superação pessoal – adotando um critério autorreferenciado (orientação de objetivos para a mestria; “O meu objetivo é melhorar as minhas habilidades”).

A investigação demonstra que um clima motivacional para a mestria deve ser promovido pelo professor de EF, pois para além de potenciar a orientação de objetivos para a mestria, tende a estar associado a melhores resultados a nível comportamental (e.g. atividade física, aptidão física, habilidades motoras), afetivo (e.g. atitude, divertimento), cognitivo (e.g. empenho, motivação intrínseca, percepção de competência) e moral (e.g. igualdade, inclusão, coesão social) (Braithwaite et al., 2011; Martins, 2015;

Papaioannou et al., 2012). Já um clima motivacional para o ego é expectável que conduza a uma orientação de objetivos para o ego, que surge associada a diversos constructos desfavoráveis (e.g. insatisfação, ansiedade, amotivação, motivação extrínseca, agressividade) (Braithwaite et al., 2011; Papaioannou et al., 2012).

O Modelo TARGET (Ames, 1992; Braithwaite et al., 2011) oferece diretrizes para os professores de EF manipularem o clima motivacional das suas aulas. O acrónimo TARGET refere-se às variáveis: *Task* (“tarefa”, desenho da tarefa), *Authority* (“autoridade”, localização do centro de decisão), *Recognition* (“reconhecimento”, maneira de distribuir as recompensas), *Grouping* (“grupo”, critérios de seleção dos grupos), *Evaluation* (“avaliação”, critérios do desempenho considerados importantes) e *Time* (“tempo”, ritmos de aprendizagem). O Professor de EF deve promover um clima motivacional para a mestria, baseando a sua intervenção nas componentes da mestria expressas na tabela 9.

Tabela 9 - Clima motivacional e o modelo TARGET

	✓ Mestria	✗ Ego
Task	- As atividades de aprendizagem são desafiantes e diversificadas	- Ausência de variedade e desafio; As atividades de aprendizagem são repetitivas e uniformes
Authority	- Alunos têm oportunidade de escolha das atividades de aprendizagem e assumir papéis de liderança	- Alunos não participam nos processos de decisão, que são todos controlados pelo professor
Recognition	- Feedback fornecido em privado e baseado no progresso individual	- Feedback fornecido em público e baseado na comparação social; elogio aos mais capazes
Grouping	- Promoção de aprendizagens cooperativas e interação entre alunos; Grupos heterogêneos	- Grupos são formados com base nos critérios de habilidade/capacidade; Grupos homogêneos
Evaluation	- Baseado na mestria das tarefas, no indivíduo e no seu progresso individual; o professor fornece apoio	- Baseado em vencer ou ser melhor do que os outros
Time	- Tempo requerido é ajustado às capacidades individuais; A variedade no ritmo de aprendizagem é considerada	- Tempo disponibilizado é igual para todos; Os alunos com ritmo de aprendizagem mais lento não têm tempo para dominar a tarefa

Diagnóstico e prescrição da atividade de aprendizagem

Nesta dimensão, o professor tem por objetivo acompanhar e analisar a atividade de aprendizagem dos alunos reagindo à sua prestação cognitiva e motora, mantendo-os informados sobre o seu desempenho e prescrevendo ações e estratégias de superação das dificuldades dos alunos, mantendo-os ativos e direcionados para atingir os objetivos prescritos. Importa, portanto, focar a nossa atenção no feedback pedagógico, uma variável de eficácia fundamental no ensino das atividade físicas (Carreiro da Costa, 1995; Carreiro da Costa et al., 1996; Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000). O feedback pedagógico é a reação do professor à prestação motora do aluno com o objetivo de proporcionar uma informação sobre a sua qualidade, e constitui aproximadamente entre 10% a 25% das intervenções dos professores nas aulas de EF (Piéron, 1999).

A investigação em EF suporta a existência de relações entre alguns aspetos do feedback e o nível de sucesso atingido pelos alunos (Carreiro da Costa et al., 1996; NASPE, 2009; Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000). Um feedback eficaz requer que o professor tenha: i) conhecimento do conteúdo; ii) capacidade de diagnóstico para identificar especificamente as causas da diferença entre a prestação motora do aluno e a prestação motora desejada; iii) conhecimento das características do aluno; e iv) capacidade de prescrição do feedback apropriado. Na tabela 10 apresenta-se as diferentes dimensões do feedback.

Tabela 10 - Dimensões do feedback

Objetivo	Forma	Direção	Valor	Referencial	Apropriação
Avaliativo	Táctil	Individual	Positivo	Geral	Apropriado
Prescritivo	Visual	Grupo	Neutro	Específico	Inapropriado
Descritivo	Auditivo	Classe	Negativo		
Interrogativo	Misto				

O feedback pode ter quatro objetivos:

- 1) *Avaliativo*. O professor aprova ou desaprova a prestação motora do aluno fornecendo uma informação avaliativa mínima. Corresponde aproximadamente a 50% dos feedbacks fornecidos pelos professores nas aulas de EF (Piéron, 1999). É um feedback

- com menor valor didático, pois não especifica as mudanças necessárias no comportamento do aluno. Pode assumir rapidamente um caráter estereotipado e deixar de ser percebido pelos alunos como uma avaliação real da sua prestação motora. É o feedback que menos promove a autonomia do aluno. Exemplos: “Sim”, “Está muito bem”, “Não”, “Está mal”.
- II) *Prescritivo*. O professor fornece uma informação precisa sobre o que deve ser alterado na próxima prestação motora. Tende a ser o segundo feedback mais utilizado (Piéron, 1999). Em termos didáticos, os elementos fornecidos já ajudam o aluno a rever o seu plano motor e a reestruturá-lo a cada nova tentativa. Pode ser útil para principiantes, pois a informação, desde que breve e pouco densa, ajuda a aprendizagem. O aluno já tem mais alguma autonomia do que no feedback avaliativo, contudo por ser o professor que toma a decisão, esta ainda não é muito elevada. Exemplo: “No remate, coloca o pé de apoio ao lado da bola”.
- III) *Descritivo*. O professor descreve a prestação motora efetuada pelo aluno ou o erro a corrigir. Corresponde aproximadamente a 20% dos feedbacks dos professores de EF. Contudo, surge associado a uma menor proporção de alterações do comportamento motor (Piéron, 1999). Os alunos mais experientes na matéria, por provavelmente terem mais conhecimento para tratar a informação e elaborar a correção adequada, têm as reações mais eficazes. O feedback descritivo já proporciona mais autonomia aos alunos (Piéron, 1999). Exemplo: “Nesta execução já puseste o pé de apoio ao lado da bola”.
- IV) *Interrogativo*. O professor interroga o aluno sobre a sua prestação motora para que este descubra os seus erros ou os meios que deve utilizar para corrigir-se. Embora seja o feedback que mais promove o desenvolvimento da autonomia do aluno, colocando-o numa de posição de procura ativa pela solução, e contendo uma reduzida densidade informacional, é pouco utilizado pelos professores de EF (5% dos feedbacks) (Piéron, 1999). Trata-se de uma intervenção de caráter individual. Exemplo: “Onde tinhas o pé de apoio?”.

Quando se analisa a forma, o feedback pode ser auditivo (i.e. o aluno ouve o que o professor diz), tátil (i.e. o professor corrige um movimento tocando no aluno), visual (i.e. o professor demonstra como se faz) ou misto (i.e. auditivo+tátil, auditivo+visual). O feedback auditivo é o mais privilegiado pelos professores, representando cerca de 70% a 95% das suas reações (Piéron, 1999). Alguns estudos apontam que o fornecimento de feedbacks audiovisuais podem ser mais eficazes (Carreiro da Costa et al., 1996; Piéron, 1999).

O feedback pode ser dirigido a um aluno, a um grupo de alunos ou a toda a classe. A grande maioria dos feedbacks dos professores de EF, cerca de 80%, são de cariz individual (Piéron, 1999). Este pode reduzir a possibilidade de todos os alunos da classe beneficiarem de uma percentagem adequada de feedback durante a aula (Carreiro da Costa et al., 1996). Sempre que houver um erro comum a toda a classe o professor deve corrigir simultaneamente todos os alunos.

O feedback pode ter um valor positivo (e.g. “está bem”, “Desta vez chutaste bem a bola com o peito do pé”), neutro (e.g. “estica as pernas”) ou negativo (e.g. “Está mal”, “Não estás a chutar com o peito do pé”). Deve prevalecer, sempre que possível, um feedback positivo, pois promove um clima e condições de aprendizagem favoráveis.

Quanto ao referencial, o feedback geral relaciona-se com um ou vários elementos globais ou secundários do movimento (e.g. “bom salto”). O feedback é específico quando as informações fornecidas estão relacionadas com os critérios de êxito mencionados na instrução (e.g. “Tens de fazer a impulsão com os dois pés em simultâneo e manter os braços esticados, como combinámos”), sendo este um feedback potenciador das aprendizagens dos alunos (Siedentop & Tannehill, 2000).

O feedback diz-se apropriado quando a informação fornecida pelo professor é ajustada ao desempenho realizado pelo aluno e às suas insuficiências. Os professores mais eficazes são mais precisos na identificação dos erros cometidos pelos alunos, enquanto que os menos eficazes focam-se mais frequentemente em erros não existentes, proporcionando feedbacks inapropriados (Piéron, 1999). Em suma, na tabela

11 apresentam-se algumas das principais técnicas relacionadas com o feedback.

Tabela 11 - Técnicas de ensino do feedback

Técnicas de ensino
<ol style="list-style-type: none">1. Aumentar a frequência e diversificar o feedback pelos alunos2. Proporcionar feedback: específico, imediato, com baixa densidade informacional, positivo, audiovisual, que privilegie a modificação do comportamento motor e apropriado3. Acompanhar a prática do aluno a seguir ao feedback (ciclo de feedback)

Os professores de EF mais eficazes dão mais feedbacks, adequados e específicos, e passam menos tempo em observação silenciosa. Para que todos os alunos possam beneficiar de um número de feedbacks favorável às aprendizagens, o professor deve emitir cerca de 4 feedbacks por minuto numa aula (Piéron, 1999). O professor deve assegurar que diversifica os feedbacks de forma equitativa por todos os alunos, promovendo uma igualdade de oportunidades de aprendizagem, algo que nem sempre acontece (Carreiro da Costa et al., 1996; Piéron, 1999; Siedentop & Tannehill, 2000).

Para ser eficaz o feedback fornecido deve ser específico (em função dos critérios de êxito), imediato (durante ou imediatamente após a atividade), com baixa densidade informacional (para os alunos reterem e não transformarem a informação), positivo (motiva), audiovisual (misto), centrado na modificação do comportamento motor e na promoção da autonomia (feedback prescritivo, descritivo e interrogativo), e apropriado (em função da identificação de erros reais). Para facilitar a realização de um diagnóstico correto, o professor pode utilizar grelhas de avaliação, ter atenção ao seu posicionamento na aula, assim como à organização dos alunos e dos materiais.

Por último, depois de fornecer um feedback o professor deve observar se o aluno modificou o seu comportamento motor de acordo com o feedback, ou não, e realizar uma nova intervenção. A isto chama-se fechar o ciclo do feedback, algo que acontece pouco (i.e apenas com 30% dos feedbacks) mas que é fundamental para potenciar as aprendizagens (Piéron, 1999).

Conclusão da aula

Na conclusão da aula, o professor promove a consolidação das aprendizagens visadas na aula, efetuando uma revisão e extensão da matéria tratada, informando os alunos de forma sucinta, focada e significativa sobre as dificuldades detectadas face aos objectivos e estabelecendo uma ligação com as próximas aprendizagens. Para atingir estes diversos objetivos importantes, a conclusão da aula deve ser cuidadosamente planeada e implementada pelo professor (Siedentop & Tannehill, 2000). Algumas das técnicas para terminar uma aula de EF de forma adequada encontram-se na tabela 12.

Tabela 12 - Técnicas de ensino para a conclusão da aula

Técnicas de ensino
<ol style="list-style-type: none">1. Garantir o retorno à calma dos alunos, a nível físico e psicológico2. Completar e rever as aprendizagens alcançadas3. Reconhecer os alunos pelos progressos efetuados e compreender os seus sentimentos4. Garantir que os alunos compreendem a ligação com a(s) próxima(s) aula(s)

As aulas não devem terminar de forma repentina. Após a parte principal da aula, onde a realização de atividade física com intensidade moderada a vigorosa deve prevalecer (UNESCO, 2015), importa garantir o retorno à calma. O professor pode, por exemplo, promover um conjunto de alongamentos ao som de uma música relaxante. Simultânea ou posteriormente, pode ser efetuado um balanço que permite aos alunos compreenderem o que atingiram nessa aula, assim como situar os alunos em relação aos objetivos definidos para a(s) próxima(s) aula(s) ou para a unidade de ensino. Para este efeito o professor pode recorrer ao questionamento, usando as respostas dos alunos para compreender o seu conhecimento e sublinhar os pontos-chave. Estes pontos-chave devem reforçar e ir para além dos mencionados na instrução das atividades de aprendizagem. Importa ainda garantir que o que os alunos aprenderam foi importante para eles. Se houver um erro comum a muitos dos alunos, o professor deve aproveitar para corrigir. Por outro lado, este também é um ótimo momento para o professor elogiar o progresso dos alunos e motivá-los para a(s) aula(s) seguinte(s).o da aula. Terminar a aula de forma adequada encontram-se na tabela X1 positivo entre os alunos (tabela E2). rit erro deve ser enca

Conclusão

Todas as crianças e adolescentes que frequentam a escola e a EF devem ter a oportunidade de desenvolver os conhecimentos, as atitudes e as competências necessárias para uma participação emancipada e gratificante em atividade física ao longo da vida. Por outras palavras, todos os alunos devem apresentar uma boa literacia “física”, caracterizando-se por possuir uma elevada motivação, confiança, gosto, competência física, conhecimento e responsabilidade para praticar atividade física ao longo da vida. Estes são, no nosso entender, os pressupostos éticos e morais nucleares associados a uma EF de qualidade.

Ao nível da dimensão técnica de um ensino de qualidade em EF, e sempre tomando como referências os pressupostos éticos e morais, o professor deve adotar um conjunto de técnicas de ensino que permitem maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Assim, importa que o professor coloque os alunos em tempo de empenhamento motor, para serem fisicamente ativos pelo menos em 50% do tempo de aula, mas sobretudo para maximizar o tempo potencial de aprendizagem. Significa isto que as atividades propostas pelo professor devem ser desafiantes, estando os objetivos ajustados às potencialidades de cada aluno, diversificadas e promotoras da participação em atividade física, da aptidão física, dos conhecimentos e das competências necessárias para se ser fisicamente ativo ao longo da vida. Para colocar todos os alunos em tempo potencial de aprendizagem é fundamental que o professor seja eficaz ao nível das técnicas de organização (e.g. estabelecer rotinas), instrução (e.g. breve, clara, concisa) e controlo da turma (e.g. regras e disciplina preventiva). Adicionalmente, a realização das atividades deve ser acompanhada pelo professor que fornece feedback regular e apropriado com vista a ajudar o aluno a progredir. Criar um clima relacional positivo (e.g. professor-aluno) e um clima motivacional orientado para a mestria, também promove condições para que mais experiências favoráveis e aprendizagens ocorram nas aulas de EF.

Em suma, as aprendizagens de cada aluno, no sentido de se tornar e manter um cidadão fisicamente ativo e “literado”, dependem de um ensino de qualidade em EF. Por sua vez, um ensino de qualidade em EF depende, em grande parte, da capacidade do professor analisar criticamente o processo ensino-aprendizagem, e de entre o vasto repertório de técnicas de ensino que domina, escolher e operacionalizar as mais eficazes. Complementarmente, é fundamental que cada professor de EF conheça e domine os estilos de ensino (Mosston & Ashworth, 2008).

Referências bibliográficas

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ames, C. (1992). Classrooms, goal structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 161-274.
- Bauman, A., Reis, R., Sallis, J., Wells, J., Loos, R., & Martin, B. (2012). Correlates of physical activity: Why are some people physically active and others not? *The Lancet*, 380, 258-271.
- Braithwaite, R., Spray, C., & Warburton, V. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e factores de ensino aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Edições FMH.
- Carreiro da Costa, F., Quina, J., Diniz, J., & Piéron, M. (1996). Feedback Pedagogique: Analyse de l'information evoquee par l'eleve lors de seances d'educacion physique. *Revue de l'education physique*, 36(2), 75-82.
- Crum, B. (1994). A critical review of physical education concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport Science in Europe 1993. Current trends and future perspectives* (pp. 516-533). Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Dudley, D., Okely, A., Pearson, P., & Cotton, W. (2011). A systematic review of the effectiveness of physical education and school sport interventions targeting physical activity, movement skills and enjoyment of physical activity. *17*(3), 353-378.
- Hallal, P., Bo Andersen, L., Bull, F., Guthold, R., Haskell, W., & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 280, 247-257.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R., Peralta, L., Bennie, A., Fahey, P., & Lubans, D. (2013). A systematic review and meta-analysis of interventions designed to increase moderate-to vigorous physical activity in school physical education lessons. *Preventive Medicine*, 56, 152-161.
- Martins, J. (2015). *Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente in(ativos)?* (Tese de Doutoramento), Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Martins, J., Marques, A., Sarmento, H., & Carreiro da Costa, F. (2015). Adolescents' perspectives on the barriers and facilitators of physical activity: a systematic review of qualitative studies. *Health Education Research*. doi: 10.1093/her/cyv042
- Ministério da Educação. (2001). *Programa de Educação Física (Ensino Secundário)*. Ministério da Educação.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education. First online edition*.
- NASPE. (2009). *Appropriate instructional practice guidelines for high school physical education (3rd ed.)*. Reston, VA: National Association of Sport and Physical Education.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C., & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: a comparison of Nicholls' and Eliot's models. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (3rd ed., pp. 59-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Ryan, R., & Deci, E. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise and health. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1-19). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sardinha, L., Marques, A., Martins, S., Palmeira, A., & Minderico, C. (2014). Fitness, fatness, and academic performance in seventh-grade elementary school students. *BMC Pediatrics*, 14, 176.
- Sawka, K., McCormack, G., Nettel-Aguirre, A., Hawe, P., & Doyle-Baker, P. (2013). Friendship networks and physical activity and sedentary behavior among youth: a systematized review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 130-139.
- SHAPE. (2015). *The essential components of physical education*. Reston, VA: Society of Health and Physical Educators.

- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- UNESCO. (2015). *Quality physical education: Guidelines for policy-makers*. Paris, France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- Whitehead, M. (2010). The concept of physical literacy. In M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy: Throughout the lifecourse* (pp. 10-20). Abingdon, OX: Routledge.

Estilos de ensino em Educação Física

Lúcia Gomes¹

João Martins^{1,2}

Francisco Carreiro da Costa^{1,3}

¹Faculdade de Educação Física e Desporto,

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal

²Laboratório de Pedagogia, Faculdade de Motricidade Humana e UIDEF,

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

³Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana,

Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Contacto: João Martins - jfigueiramartins@gmail.com

Introdução

Um ensino de qualidade em educação física (EF) depende, em grande parte, da capacidade do professor organizar as situações de aprendizagem com vista a que todos os alunos, independentemente das suas características, desenvolvam os conhecimentos, atitudes e competências necessárias para adotarem e manterem um estilo de vida fisicamente ativo e saudável durante a escolaridade e ao longo da vida. Por outras palavras, o professor deve procurar que todos os alunos apresentem uma boa “literacia física” (SHAPE, 2015; Whitehead, 2010). Assim, as finalidades da EF e o entendimento do que é um aluno com uma boa literacia física, são os pressupostos éticos e morais associados a um ensino de qualidade em EF e que servem de referencial à atuação do professor em termos didáticos.

A dimensão técnica do ensino, aliada à dimensão ética e moral, constitui-se assim como a segunda dimensão fundamental de um ensino de qualidade em EF. A investigação sobre a eficácia do ensino (Carreiro da Costa, 1995; Piéron, 1999; NASPE, 2009) demonstra que os professores que mais oportunidade de aprendizagem proporcionam a todos os alunos possuem um vasto repertório de técnicas (e.g., associadas à informação inicial, instrução, organização, feedback, climas emocional e motivacional, disciplina) e estilos de ensino. O objectivo do presente capítulo é apresentar e analisar criticamente o espectro dos estilos de ensino de Mosston e Ashworth (2008). Apresentamos, num primeiro momento, os pressupostos teóricos dos estilos de ensino, e realizamos depois a caracterização dos estilos de ensino e uma análise crítica dos estilos de ensino.

Pressupostos teóricos dos estilos de ensino

De acordo com Mosston e Ashworth (2008) um estilo de ensino é um plano para fornecer informações, garantir oportunidades de prática, e transmitir feedback, de modo a que haja uma melhor compreensão e aquisição de conceitos, numa determinada área temática por parte dos alunos.

O espectro dos estilos de ensino funciona como um guia ou mapa do processo ensino-aprendizagem, criando uma visão cumulativa de ações que o professor deve implementar no processo de ensino. A existência de um “guia” ou “mapa”, implica que o professor defina previamente um “destino” ou “uma meta” – contribuir para as finalidades da EF e a “construção” de um aluno com uma boa “literacia” física – e estabeleça de forma coerente uma relação entre as intenções de aprendizagem (objectivos pedagógicos), as experiências de aprendizagem dos alunos (aprendizagem) e os comportamentos de ensino do professor (ensino). A congruência entre os objetivos, a atividade do aluno e a atividade do professor designa-se por unidade pedagógica (figura 1).

Figura 1 - Unidade pedagógica.



A estruturação da unidade pedagógica implica que a sua construção assente nas reflexões feitas pelo professor sobre a ação pedagógica a desenvolver. O professor deve questionar-se sempre sobre os objetivos de aprendizagem (e.g. o que é necessário que os alunos aprendam?), a atividade realizada pelos alunos (e.g. os alunos estão a aprender o que era esperado?) e a sua própria atividade enquanto professor (e.g. as tarefas apresentadas

estão adequadas aos alunos e são coerentes com os objetivos que se pretende alcançar?). Na tabela 1 identificamos um conjunto de considerações que o professor deve ponderar na construção da unidade pedagógica.

Tabela 1 - Construção da unidade pedagógica.

O professor deve questionar:	Os objetivos da aprendizagem (o que é que é necessário que o aluno aprenda?).	O professor deve refletir sobre as implicações das suas ações pedagógicas-comportamentos, em termos das experiências de aprendizagem do aluno e da sua atividade enquanto professor.
	A atividade de aprendizagem (o que o aluno faz é congruente com os objetivos propostos pelo professor?).	O professor deve analisar as suas implicações em termos de efeitos (considerando os objetivos da aprendizagem) e a sua atividade enquanto professor (e.g. se der indicação para fazer o rolamento à frente de pernas afastadas, deve confirmar que o aluno está efetivamente a fazer esta tarefa).
	A atividade do professor (o ensino é eficaz?).	O professor deve refletir sobre as implicações em termos da atividade do aluno e na adequação aos objetivos de aprendizagem (e.g. a adequação das situações de ensino ao nível dos alunos).

Atualmente, o espectro integra onze estilos de ensino. Cada um deles possui características próprias em relação aos comportamentos de ensino e de aprendizagem, e cria condições específicas relativamente ao alcance de determinados objectivos. Nenhum estilo é melhor que outro, contribuindo qualquer um deles de forma diferenciada para o desenvolvimento humano – físico, social, emocional e cognitivo (Chatoupis, 2009). Importa destacar todavia que a designação “estilo”, não pode ser compreendida como uma interpretação pessoal do professor, uma vez que uma das premissas fundamentais da construção do modelo teórico do espectro dos estilos de ensino, como especificaremos mais à frente, visa a ruptura com a visão idiossincrática do ensino.

Mosston e Ashworth (2008) estruturam a sua proposta de espectro de estilos de ensino a partir do seguinte axioma: *o ensino é uma cadeia de tomada de decisões*. Esta máxima expressa pelos autores, reflete a intenção

de criar um princípio unificador em relação aos comportamentos de ensino e aprendizagem. Os autores definem três níveis de decisões, que ocorrem em qualquer situação de ensino-aprendizagem, e que no seu conjunto constituem o que os autores designam por anatomia do estilo de ensino. As decisões tomadas antes, durante e após a realização das tarefas designam-se respetivamente, por decisões de pré-impacto, de impacto e pós-impacto. O conjunto das decisões de pré-impacto, de impacto e pós-impacto constitui a anatomia do estilo de ensino. Na tabela 2 descreve-se a caracterização das decisões do professor e os exemplos ilustrativos das decisões de pré-impacto, impacto e pós-impacto.

Tabela 2 - Anatomia do estilo de ensino: Decisões de pré-impacto, impacto e pós-impacto.

Decisões	Caraterização	Exemplos de tarefas
Pré-impacto	Decisões tomadas antes do contacto professor-aluno.	Decisões de planeamento: objetivo do episódio; seleção do estilo de ensino; quem ensinar: um aluno, um grupo, a turma; seleção da tarefa, quanto tempo, quantas vezes, o nível de exigência, como dar instrução, como organizar o material.
Impacto	Decisões tomadas durante a realização das tarefas.	Concretizar as decisões de pré-impacto, e adaptá-las se necessário: definir a ordem de execução das tarefas, determinar início e fim da tarefa, tempo e ritmo de execução, intervalo para beber água.
Pós- impacto	Decisões tomadas relativas ao desempenho, avaliação e retroalimentação.	Recolher informação sobre o desempenho dos alunos; Comparar a informação relativamente ao critério estabelecido; Feedback; Avaliar o estilo de ensino selecionado.

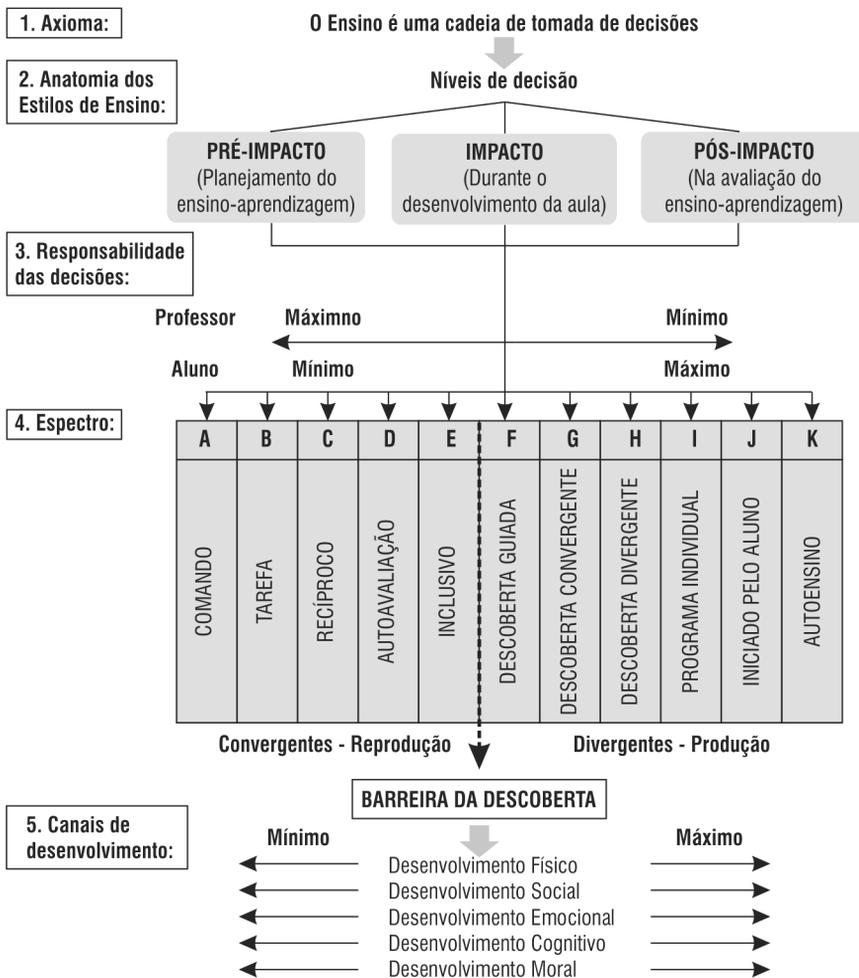
Para a construção teórica do espectro dos estilos de ensino e na procura do melhor ensino, de acordo com Mosston e Ashworth (2008), o professor deve atender às seguintes premissas:

- I) Assumir a ruptura com a visão idiossincrática do ensino – Romper com a ideia que a melhor forma de ensinar é a que é utilizada pelo próprio professor, baseando-se apenas no seu “dom” e no que “acha”, e ignorando, por exemplo, o que a investigação suporta sobre o que é um ensino eficaz.

- II) Perspetiva de não-versus – Não há estilo de ensino que, independentemente das circunstâncias, seja melhor do que outro. A utilização de cada estilo de ensino depende dos objetivos definidos, do contexto e das características dos alunos (e.g. experiência anterior).
- III) Indissociabilidade da relação O-E-A (Objetivo, Ensino, Aprendizagem) – Deve existir uma congruência O-E-A, ou seja, a coerência entre a intenção (objetivos de aprendizagem) e a ação (comportamento de ensino). Recentemente, Goldberger, Ashworth e Byra (2012) acrescentaram outro indicador, os “resultados”, como elemento fulcral nesta relação de indissociabilidade O-E-A-R. Para os autores, os resultados correspondem ao grau de sucesso obtido relativamente ao que era esperado (e.g. a utilização de determinado estilo de ensino, pode condicionar ou beneficiar a aprendizagem de uma tarefa, implicando resultados diferentes, dos que eram esperados). Assim, a atividade educativa é (deve ser) caracterizada por uma ação intencional (objetivos), participada e controlada (pelo aluno e professor), e eficaz (obter resultados de acordo com os objetivos).
- IV) Relação entre os estilos de ensino e os canais de desenvolvimento (cognitivo, social, emocional, físico e moral/ético) – De acordo com Mosston e Ashworth (2008), os canais de desenvolvimento (i.e. os diferentes “caminhos” através dos quais uma pessoa aprende, cresce e desenvolve-se enquanto ser humano), são mais ou menos estimulados conforme o estilo de ensino escolhido e os objetivos estabelecidos no processo-ensino aprendizagem. O desenvolvimento do canal moral depende do modo como o professor apresenta e propõem os objetivos e as tarefas da aula, da forma como fornece feedbacks, encoraja os alunos e atua em função do comportamento dos alunos.

Na figura 2, representamos alguns dos principais pressupostos teóricos relativos aos espectro de estilos de ensino, designadamente: o axioma, a anatomia dos estilos de ensino e os canais de desenvolvimento.

Figura 2 - Espectro dos estilos de ensino (adaptado de Mosston e Ashworth, 2008).



A estrutura dos “Estilos de Ensino”, nos termos concebidos por Mosston e Ashworth (2008), organiza os estilos de ensino em dois grandes grupos, a saber: estilos de ensino convergentes, ou de reprodução (A – Comando, B – Tarefa, C – Recíproco, D – Autoavaliação, E – Inclusivo), cujo objetivo se traduz na reprodução de conhecimentos e habilidades, e estilos de ensino divergentes ou de produção (F – Descoberta guiada, G – Descoberta convergente, H – Descoberta divergente, I – Programa Individual, J – Iniciado pelo aluno, K – Autoensino).

J – Iniciado pelo aluno, K – Autoensino), que pressupõem a produção de novos conhecimentos e habilidades, em que o maior grau de decisão é estabelecido pelo aluno (Mosston & Ashworth, 2008). Os estilos convergentes representam conteúdos concretos: factos, regras, habilidades específicas; uma forma correta de realizar a tarefa. A solicitação da memória, recordação, repetição e confirmação do modelo, são as características principais deste conjunto de estilos. Distintamente, os estilos de ensino divergentes ou de produção, representam conteúdos variáveis: conceitos, estratégias e princípios; alternativas na realização da tarefa. A pesquisa e a análise de alternativas diferentes de resolução do problema constitui a característica fundamental destes estilos de ensino.

Relativamente à responsabilidade na tomada de decisão ao longo do espectro, no estilo A-comando esta é máxima para o professor (todas as decisões estão centradas no professor) e mínima para o aluno (menor autonomia). Progressivamente, o aluno assume maior autonomia, à medida que se avança no espectro dos estilos de ensino, até ao estilo K-autoensino (todas as decisões estão centradas no aluno), enquanto que a responsabilidade do professor diminui.

Outro conceito que Muska Mosston e Sara Ashworth utilizam na organização do espectro de estilos de ensino é o conceito de “barreira da descoberta”, que corresponde a um conceito “invisível” que delimita o conjunto de estilos de ensino com diferentes objetivos. Antes da barreira, a anatomia dos estilos de A a E proporciona experiências de aprendizagem que mobilizam a memória e a repetição de tarefas (consentimento cognitivo). Depois da barreira, de F a K, a anatomia dos estilos de ensino proporciona experiências de aprendizagem que apelam à criação, à investigação e à descoberta de novas soluções (dissonância cognitiva).

Caraterização dos estilos de ensino

Em seguida efetuamos a descrição das principais características, objetivos, anatomia e exemplos práticos de cada estilo de ensino convergente (A, B, C, D, E) e divergente (F, G, H, I, J, K). Uma tabela síntese é apresentada no final da caraterização dos estilos de ensino convergentes e dos estilos divergentes.

Estilo comando (A)

O ensino está centrado no professor e no conteúdo. Todas as decisões são da responsabilidade do professor (pré-impacto, impacto e pós-impacto). O professor define e demonstra a tarefa executar, estabelece o local onde se realiza a tarefa, a sequência, o início e o fim das tarefas, bem como o ritmo das situações de aprendizagem. A demonstração visa permitir que o aluno identifique os pontos críticos da tarefa. Este estilo cria condições favoráveis à consecução determinados objectivos que visem: uniformidade, sincronia, reprodução de um modelo, precisão de respostas, perpetuação das tradições culturais. Existe uma total dependência do aluno ao nível do canal físico, emocional, social e cognitivo. Exemplo: este estilo de ensino apresenta-se adequado ao ensino de uma de uma coreografia de aeróbica ou zumba, uma vez que a esta atividade expressiva se caracteriza pela conformidade e repetição imediata das indicações dadas pelo professor.

Estilo tarefa (B)

O professor explica e/ou demonstra a tarefa e o aluno executa-a conforme o modelo. O objetivo passa por adquirir a noção de que um desempenho proficiente está associado à repetição da tarefa e ao conhecimento dos resultados. As decisões de pré-impacto são tomadas pelo do professor (define a tarefa). As decisões de impacto, como por exemplo, as decisões sobre o local onde se realiza a tarefa, o início e o fim da mesma e o ritmo da sua execução são da responsabilidade do aluno. As decisões de pós-impacto são da responsabilidade do professor, pelo que os alunos obtêm conhecimento dos resultados através de vários tipos de feedback fornecidos pelo professor. Em relação aos canais de desenvolvimento, o aluno ganha alguma independência ao nível do canal físico, uma vez que decide realizar as tarefas ao seu ritmo, bem como o seu início e finalização. Ao nível do canal social, como é o aluno que escolhe o local para realizar a tarefa, pode criar novas condições para contactos sociais. No que diz respeito ao canal emocional o aluno vai conhecendo o seu nível de capacidade. Ao nível do canal cognitivo há um ligeiro desenvolvimento, uma vez que o aluno reproduz a tarefa recorrendo à mobilização da memória para a sua execução. Exemplo: ensino de gestos técnicos desportivos que

impliquem a repetição para a sua aprendizagem (e.g. a execução em situação de exercício critério, passe por cima voleibol, drible no basquetebol, exercícios de musculação, em que o aluno repita várias vezes a sua execução).

Estilo recíproco (C)

A característica fundamental deste estilo passa por atribuir os papéis de observador e executante aos alunos. É um estilo que promove a tolerância e desenvolve as relações de cooperação e solidariedade. Na fase de pré-impacto o professor define a tarefa, escolhe os grupos (e.g. duplas ou trios). Inicialmente, um dos alunos é observador e dá feedback (idealmente em função dos critérios de êxito definidos pelo professor) e o outro é executante e realiza a tarefa. Depois os alunos trocam de funções, isto é, o aluno observador passa a ser executante e o que realizava a tarefa passa a ser observador e a dar feedback. O professor apenas comunica com o aluno observador, ajudando-o na identificação dos erros do aluno executante. Na fase de pós-impacto a responsabilidade é do aluno observador, ao dar feedback. Os alunos observadores podem recorrer a fichas de apoio onde estão assinaladas as componentes críticas da tarefa a realizar (e.g. fichas de apoio com dois ou três critérios de êxito e que podem ser acompanhados por figuras). O aluno observador pode utilizar as fichas, para dar feedback e registar o progresso do companheiro. Os alunos aprendem a executar a tarefa e receber feedback, dos seus pares. Dar e receber feedback exige: honestidade, paciência, tempo, empatia, e capacidade de comunicação. Do ponto de vista cognitivo há um maior domínio dos aspectos críticos da matéria, pois o aluno observador realiza várias operações cognitivas: comparar, contrastar e concluir. Há também um maior acompanhamento individual da atividade, uma vez que o feedback é imediato. Este estilo de ensino promove essencialmente o desenvolvimento do canal social (pares ou trios), emocional (fornecer e aceitar as críticas dos companheiros) e cognitivo (domínio matéria). O canal físico fica condicionado, uma vez que o aluno, enquanto observador, não realiza a atividade. Exemplo: no lançamento do peso um aluno realiza a tarefa enquanto o outro observa e dá feedback. Depois trocam de funções. O professor supervisiona os grupos e comunica apenas com o aluno observador.

Estilo autoavaliação (D)

A característica deste estilo é a alteração na responsabilidade do feedback, do professor (nos estilos A e B) ou de um aluno observador (estilo C), para si próprio. O aluno assume a avaliação do seu desempenho na tarefa. Neste estilo o objetivo é o aluno ganhar independência na realização da tarefa, devendo este ser honesto na avaliação da sua prestação, assumindo as suas próprias limitações, corrigindo os erros e/ou aperfeiçoando uma tarefa que necessite ser automatizada. As fichas de apoio anteriormente mencionadas (estilo recíproco) devem ser utilizadas neste estilo como meios auxiliares no processo de autoavaliação. Na fase de pré-impacto, o professor define a tarefa e intervém suscitando a autoavaliação do desempenho. Na fase de impacto, o aluno utiliza o critério para avaliar a sua execução com suporte nas fichas de apoio. Assim, o aluno desenvolve a consciência sobre o seu próprio nível de realização, promove a sua independência relativamente a fontes externas de feedback. Na fase de pós-impacto o aluno determina, baseado no seu desempenho, o momento da sua autoavaliação. Este estilo, promove essencialmente o desenvolvimento do canal emocional (o aluno assume as suas dificuldades) e do canal cognitivo, uma vez que o aluno identifica e corrige os seus erros. Exemplo: No tiro com arco é facultada ao aluno uma ficha de apoio, com dois ou três critérios de êxito e respetivas componentes críticas: 1º *Olha o alvo de frente*, cabeça numa posição vertical, elevando simultaneamente os braços até ao plano horizontal dos ombros e na direção do alvo. 2º *Abre o arco*, puxando a corda até à face, mantendo o “ponto de mira” na zona do alvo e o alinhamento dos braços e ombros no plano horizontal. 3º *Dispara* (larga) a flecha, libertando a corda do arco pela descontração dos dedos, tentando manter o braço do arco na horizontal durante a saída da flecha. O aluno posteriormente ao disparo pode recorrer à ficha de apoio, analisando e comparando a sua execução, com os critérios de êxito assinalados.

Estilo inclusivo (E)

Neste estilo são propostos para a mesma tarefa, vários níveis de dificuldade, com o propósito de incluir todos os alunos na atividade. Os alunos diferenciam-se no máximo das suas capacidades, considerando o nível apropriado de aprendizagem. O professor apresenta a atividade, o aluno faz uma autoavaliação e escolhe o nível de execução adequado às

suas capacidades, desenvolvendo a consciência da relação entre aspirações e capacidades reais. Na fase de pré-impacto, o professor é quem toma as decisões (e.g. vários níveis de exigência na tarefa: peso, número de repetições, altura e distância do alvo, velocidade de execução). Na fase de impacto, o professor explica os critérios para a escolha das atividades. O aluno determina o seu nível de execução e escolhe o mais adequado. Na fase de pós-impacto, o aluno avalia o seu desempenho, e decide manter ou avançar para um nível de exigência superior. Os canais mais solicitados são o canal físico (individualização das tarefas, tempo potencial de aprendizagem) e emocional (aluno escolhe o nível adequado às suas capacidades). Exemplo: Na escalada o aluno escolhe “trépar” a via mais adequada à sua capacidade, mantendo os três pontos de apoio (mãos e pés), enquanto movimenta o quarto. Se conseguir realizar o percurso sem dificuldade pode escolher uma via com dificuldade superior. Se por outro lado, não conseguir realizar o percurso escolhido, pode optar por uma via mais fácil, ou utilizar o sistema de “travessia” – Percurso horizontal.

Na tabela 3, (*página seguinte*) apresentamos o resumo das principais características dos estilos de ensino convergentes (A a E).

Tabela 3 - Tabela de resumo das características dos estilos de ensino convergentes

Estilo de Ensino	Características fundamentais	Objetivos do estilo	Decisões / Anatomia	Implicações nos canais	Participação do Professor	Participação do aluno
Comando A	Ao estímulo do professor, os alunos dão a resposta desejada.	Resposta imediata, uniformidade, conformidade, sincronia, segurança.	Pré-impacto (P) Impacto (P) Pós-impacto (P)	Mínimo Máximo Físico <u>o</u> _____ x Social <u>x</u> _____ Emocional <u>x</u> _____ Cognitivo <u>x</u> _____	Demonstra e controla o ritmo.	Observa, ouve, repete, memoriza.
Tarefa B	Início da individualização do ensino.	Rigor no desempenho da tarefa; Reduzir a frequência das explicações do professor; Registrar o progresso do aluno.	Pré-impacto (P) Impacto (A) Pós-impacto (P)	Mínimo Máximo Físico <u>o</u> _____ x Social <u>x</u> _____ Emocional <u>x</u> _____ Cognitivo <u>x</u> _____	Informa e acompanha a atividade dos alunos.	Realiza a tarefa ao seu tempo, ritmo e escolhe o local.
Recíproco C	O aluno é observador, ajuda o colega, dá FB. O outro aluno é executante.	Habilitar o aluno para observar, analisar e informar sobre processo de aprendizagem; Promover a tolerância e as relações de cooperação e solidariedade.	Pré-impacto (P) Impacto (A) Pós-impacto (O)	Mínimo Máximo Físico <u>x</u> _____ Social _____ <u>x</u> _____ Emocional _____ <u>x</u> _____ Cognitivo _____ <u>x</u> _____	Escolhe a tarefa e fornece Feedback ao aluno observador.	Um é observador e dá feedback. Outro é executante. Depois trocam de funções.
Autoavaliação D	O aluno assume a avaliação do seu desempenho numa tarefa.	Desenvolver independência e motivação intrínseca. Ganhar consciência relativamente à sua prestação.	Pré-impacto (P) Impacto (A) Pós-impacto (A)	Mínimo Máximo Físico <u>x</u> _____ Social _____ <u>x</u> _____ Emocional _____ <u>x</u> _____ Cognitivo _____ <u>x</u> _____	Define a tarefa; Suscita auto apreciação do desempenho.	Executa avalia e propõem-se a níveis diferentes de desempenho.
Inclusivo E	Inclusão de todos os alunos. O aluno decide sobre o nível de êxito a que desempenha uma atividade comum a todos.	Promover a inclusão dos alunos. Desenvolver a consciência da relação entre aspirações e capacidades reais (percepção de competência).	Pré-impacto (P) Impacto (A) Pós-impacto (A)	Mínimo Máximo Físico _____ <u>x</u> _____ Social _____ <u>x</u> _____ Emocional _____ <u>x</u> _____ Cognitivo _____ <u>x</u> _____	Define a tarefa e intervém suscitando a sua execução sem dar informações sobre o nível.	Escolhe a atividade em função do seu nível de desempenho.

Legenda: (P) Professor; (A) Aluno; (O) Observador; “x” – nível de solicitação dos canais de desenvolvimento proposto por Mosston & Ashworth (2008); “o” – nível de solicitação dos canais de desenvolvimento sugerido pelos autores do presente trabalho.

Estilo descoberta guiada (F)

A característica fundamental deste estilo consiste no desenvolvimento sequencial e lógico do pensamento do aluno. O professor desenvolve no aluno a atividade de exploração, investigação e descoberta da resposta ou modelo de desempenho mais adequado a um problema (convergência). O aluno escolhe e ensaia várias soluções para o problema colocado. O professor acompanha o processo de descoberta, estimulando-o e conduzindo-o para a solução ajustada à situação problema. Na fase de pré-impacto, o professor escolhe as perguntas com vista a uma determinada resposta. Na fase de impacto, o aluno toma decisões sobre a resposta e o professor continua a conduzir o aluno para uma aprendizagem individual (autodescoberta). Na fase de pós-impacto, o professor dá continuidade ao feedback, levando o aluno a encontrar a solução para determinado problema. Este estilo estimula o canal cognitivo (pergunta-resposta) e emocional (descoberta da resposta correta). Exemplo: a descoberta para uma solução de determinada movimentação ofensiva que inclua um conceito, um princípio, ou uma relação com uma regra. Especificamente, no basquetebol, desenvolver a noção de drible, aclaramento e ocupação do espaço de forma equilibrada. Neste âmbito, o professor coloca uma questão sobre a ação do colega de equipa sem bola, quando o portador da bola driblou na sua direção: “O que deves fazer sempre que alguém dribla na tua direção?”. O aluno deverá ser conduzido através do questionamento sucessivo, até que a resposta compreenda que a sua ação deve ser: correr, “cortar” na direção do cesto e continuar o movimento para o lado contrário, deixando o espaço livre para que o portador da bola possa ir para o cesto, passar a bola a outro companheiro ou lançar.

Estilo descoberta convergente (G)

O estilo de ensino descoberta convergente tem como objetivo estimular os alunos à descoberta de uma única resposta correta, ou uma única solução para um dado problema “pensamento convergente”. O professor é responsável pelas decisões de pré-impacto (i.e. definir o conceito que quer que seja descoberto). Nas decisões de impacto o aluno elabora uma sequência lógica de perguntas ou pensamentos no alcance da resposta correta. Na fase de pós-impacto o professor avalia a resposta do aluno, e este último considera a resposta mais adequada e regista-a. O canal cognitivo é o mais solicitado. O canal físico será o mais comprometido, pois o aluno pode levar o tempo que necessitar na descoberta da resposta. Se estiver a pensar e a procurar a resposta correta, não está em prática. Exemplo: Este

estilo de ensino está associado a todas as atividades em que o aluno não tenha qualquer tipo de conhecimento e que vá formulando ideias ou questões, que deem origem à solução. No andebol, no momento defensivo, quando o aluno vê o seu colega de equipa a ser ultrapassado por um opositor, a única solução é procurar compensar a falha, ajudar, para a equipa não sofrer golo. Nesta circunstância, o aluno deve aprender que não pode ficar estático a “guardar” o seu adversário direto, mas antes intervir e ajudar o seu colega.

Estilo descoberta divergente (H)

A característica essencial deste estilo é a produção de novas e várias possibilidades de resposta para uma situação nova ou desconhecida. Apela ao sentido crítico e criativo na elaboração de novas possibilidades, que estão para além do conhecimento esperado. Na fase de pré-impacto, o professor toma decisões sobre os conteúdos. Na fase de impacto, as decisões são da responsabilização do aluno, na procura de diferentes soluções para o problema. Na fase de pós-impacto, o aluno toma decisões de avaliação sobre as soluções encontradas. As implicações nos canais de desenvolvimento situam-se ao nível do canal cognitivo (produção de novos conhecimentos) emocional (descoberta de soluções) e social (apelo à participação dos outros alunos da turma). Pode ter repercussões no canal físico uma vez que pode ter utilizar muito tempo na procura de soluções e dispor de pouco tempo para a prática. Exemplo: Seleção de uma música e elaboração/criação de uma coreografia de dança por um conjunto de alunos. No futebol, numa situação de exercício reduzido, o professor proporciona que uma equipa composta por 5 alunos realizem ataques continuados em diversas situações de superioridade (5x4, 5x3, 5x2) devendo os alunos, consoante o contexto específico com que se deparam, encontrar as soluções que permitam a equipa ser eficaz no processo ofensivo.

Estilo programa individual (I)

A característica básica deste estilo é criar no aluno maior autonomia na elaboração de um programa individualizado, baseado no conteúdo determinado pelo professor. O professor escolhe o tema, cabendo ao aluno escolher um tópico para investigar. Este estilo solicita um conjunto elaborado de operações cognitivas organizadas de forma disciplinada, facilitado a produção criativa do aluno na resolução de problemas. Na fase de pré-impacto, o professor seleciona o tema e o aluno escolhe o tópico/matéria que irá investigar e desenvolver no seu programa individual. Na fase de impacto o aluno elabora o plano, apresenta questões e soluções. O professor

só supervisiona e intervém caso seja solicitado. Na fase de pós-impacto, o aluno compara e avalia a aplicação das soluções para o problema, e decide manter ou modificar o seu programa. As implicações nos canais de desenvolvimento, situam-se ao nível do canal cognitivo e emocional (produção de novos conhecimentos e solução para os problemas). Podendo ter repercussões no canal físico (pode ter utilizar muito tempo na elaboração do plano e dispor de pouco tempo para o aplicar). Exemplo: Pouco frequente na escola, embora possa ser utilizado na elaboração do seu plano de desenvolvimento da aptidão física, ou um aquecimento específico para uma determinada matéria.

Estilo programa iniciado pelo aluno (J)

A característica básica deste estilo é a total independência do aluno em relação ao professor. Todas as decisões cabem ao aluno, inclusivamente a participação e envolvimento do professor, que pode sugerir outras formas de trabalho ou fontes de investigação. Na fase de pré-impacto, o aluno seleciona o tema ou tópico/matéria que irá investigar e desenvolver no seu programa individual. Na fase de impacto o aluno elabora o plano, apresenta questões e soluções e define o tipo de intervenção do professor. O professor só supervisiona e intervém caso seja solicitado. Na fase de pós-impacto o aluno compara e avalia a aplicação das soluções, para o problema e decide manter ou modificar o seu programa, após apresentação das suas ideias ao professor. As implicações nos canais de desenvolvimento, situam-se ao nível do canal cognitivo e emocional (produção de novos conhecimentos e solução para os problemas). Pode ter repercussões no canal físico (pode ter utilizar muito tempo na elaboração do plano e dispor de pouco tempo para o aplicar). Exemplo: O aluno é capaz de forma emancipada criar o seu plano de treino para o fim de semana ou para as férias.

Estilo autoensino (K)

O foco deste estilo de ensino incide sobre a necessidade de um individuo construir e criar as suas próprias experiências de aprendizagem, cujas aspirações e desejos darão origem à identificação de objetivos específicos para a atividade. Inexistente no contexto escolar, mas usual, quando um individuo, em idade adulta resolve por si, experimentar e aprender outras atividades, sem ajuda de um professor. Todas as decisões cabem ao aluno inclusivamente o esforço desenvolvido e participação e envolvimento. As necessidades cognitivas, emocionais e sociais determinam o envolvimento físico do aluno. Exemplo: Aprender a fazer surf.

Tabela 4 - Tabela de resumo das características dos estilos de ensino divergentes

Estilo de Ensino	Características fundamentais	Objetivos do estilo	Decisões / Anatomia	Implicações nos canais	Participação do Professor	Participação do aluno
Descoberta guiada F	O aluno escolhe e ensaia várias soluções para o problema colocado.	Promover a capacidade de raciocínio na elaboração de respostas. Promover a consciência de que o aluno é capaz de descobrir uma solução para uma tarefa.	Pré-impacto (P) Impacto (P/A) Pós-impacto (P/A)	Mínimo Máximo Físico <u> </u> x <u> </u> Social <u> </u> x <u> </u> Emocional <u> </u> x <u> </u> Cognitivo <u> </u> x <u> </u>	Acompanha o processo de descoberta, estimula e valida apenas a solução correta.	Escolhe e ensaia várias soluções para o problema colocado.
Descoberta convergente G	Descoberta de uma resposta para uma atividade desconhecida.	Promover a capacidade de raciocínio na sequencial e lógico, na descoberta de uma só resposta.	Pré-impacto (P) Impacto (A) Pós-impacto (P/A)	Mínimo Máximo Físico <u> </u> x <u> </u> Social <u> </u> x <u> </u> ou <u> </u> x <u> </u> Emocional <u> </u> x <u> </u> Cognitivo <u> </u> x <u> </u>	Acompanha o processo de descoberta.	Seleciona uma só solução para um problema.
Descoberta divergente H	O aluno é envolvido numa atividade de produção de novas opções no tratamento de um tema.	Promover a capacidade de raciocínio na elaboração de respostas.	Pré-impacto (P) Impacto (A) Pós-impacto (P/A)	Mínimo Máximo Físico <u> </u> x <u> </u> Social <u> </u> x <u> </u> ou <u> </u> x <u> </u> Emocional <u> </u> x <u> </u> Cognitivo <u> </u> x <u> </u>	Promove a atividade e de exploração; Coloca questões.	Investiga e produz novas respostas.
Iniciado pelo aluno J	O aluno solicita ao Professor a necessidade de elaborar o seu programa.	Promover a autonomia do aluno na elaboração do programa.	Pré-impacto (A) Impacto (-) Pós-impacto (A)	Mínimo Máximo Físico <u> </u> x <u> </u> Social <u> </u> x <u> </u> Emocional <u> </u> x <u> </u> Cognitivo <u> </u> x <u> </u>	Acompanha e dá sugestões se for solicitado.	Seleciona o tema, elabora o programa e determina a participação do Professor
Autoensino K	O indivíduo é autodidata.	As necessidades cognitivas, emocionais e sociais determinam os objetivos. capacidades reais (percepção de competência).	Pré-impacto (A) Impacto (A) Pós-impacto (A)	Mínimo Máximo Físico <u> </u> x <u> </u> Social <u> </u> x <u> </u> Emocional <u> </u> x <u> </u> Cognitivo <u> </u> x <u> </u>	----	Total

Legenda: (P) Professor; (A) Aluno; (O) Observador; "x" – nível de solicitação dos canais de desenvolvimento proposto por Mosston & Ashworth (2008); "o" – nível de solicitação dos canais de desenvolvimento sugerido pelos autores do presente trabalho.

Análise crítica dos estilos de ensino

Uma vez que cada aluno tem ritmos de aprendizagem diferentes, a utilização dos estilos de ensino, para além dos objetivos, deve considerar as necessidades dos alunos, proporcionando tempos e oportunidades de prática ajustados. Um ensino uniforme não garante a adequação das tarefas às necessidades de aprendizagem de todos os alunos. No entanto, a literatura refere que os estilos A - comando e B - tarefa, são os estilos mais utilizados pelos professores de EF (Jaakkola & Watt, 2011). Este facto pode estar relacionado com: i) o aproveitamento do tempo, por permitir de forma rápida e eficaz a realização de determinadas tarefas, através da reprodução de um modelo (e.g. aquecimento ou aprendizagem de habilidades motoras que necessitem de repetição, como ensino das técnicas numa determinada matéria, ou uma coreografia de dança); ii) transmissão de informação rápida, para a totalidade dos alunos, em simultâneo; iii) questões de segurança, controlo da aula e disciplina, havendo menor probabilidade dos alunos estarem em comportamentos fora da tarefa, podendo ser utilizados quando o professor não tem conhecimento sobre a turma, ou tem uma turma muito indisciplinada (Snoxell, 2014).

No ensino recíproco, os benefícios surgem associados ao desenvolvimento social e emocional, uma vez que os alunos interagem uns com os outros, através da avaliação e correção da tarefa desempenhada pelo colega, providenciado feedback aos seus pares, implicando uma responsabilização pela aprendizagem do outro, potenciando-se assim o desenvolvimento da capacidade de comunicação e tolerância. Em relação à utilização deste estilo, há algum consenso, sobre os benefícios que podem resultar da sua utilização nas fases iniciais de aprendizagem de uma técnica desportiva (Goldberger, 2008), e com alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que o acompanhamento é maior e o feedback mais frequente (van der Mars, McCubbin, 1997). Por outro lado, tende a promover a criação de um clima orientado para a mestria (Morgan, Sproule & Kingston, 2005) associado a melhores resultados a nível comportamental afetivo, cognitivo e moral (Martins, 2015). No entanto, a utilização deste estilo de ensino por parte do professor deve ter em linha de conta alguns aspectos:

- I) o nível de conhecimento dos alunos sobre a tarefa definida pelo professor;
- II) a capacidade dos alunos para dar feedback, incidindo sobre os aspectos críticos da execução observada;
- III) dificuldade por parte dos alunos executantes em interagir e aceitar críticas dos colegas.

Relativamente à utilização do estilo de autoavaliação, pode ser uma estratégia que favoreça a criação de um clima motivacional orientado para a mestria, uma vez que os alunos procuram melhorar a sua prestação de forma individual, concentrados na tarefa e na sua melhoria, adotando um critério autorreferenciado (Papaiouannou et al., 2012; Braithwaite, 2011; Snoxell, (2014). Segundo Mosston e Ashworth (2008), os alunos melhoram os seus níveis de habilidade motora sempre que são estimulados a avaliar o seu grau desempenho. Já Snoxell (2014) recomenda a sua utilização em fases intermédias ou avançadas da aprendizagem, na medida em que nesta altura os alunos possuem um maior domínio e percepção dos aspetos críticos da tarefa a realizar. Em relação ao estilo inclusivo podemos estabelecer uma forte associação com a variável específica de eficácia pedagógica – tempo potencial de aprendizagem. A adequação das situações de aprendizagem às necessidades dos alunos, de modo a que sejam significativas e desafiantes, independentemente do seu género, habilidade, ou limitações físicas, são elementos fundamentais para o sucesso pedagógico. Esta é também uma questão de promoção da igualdade, diversidade e inclusão nas aulas de EF (NASPE, 2009).

Quer a utilização do estilo inclusivo, quer o de autoavaliação, reforçam a capacidade de decisão dos alunos. No estilo inclusivo os alunos escolhem o nível mais adequado à sua capacidade. No estilo de autoavaliação os alunos assumem o controlo do seu desempenho. Em ambos, posteriormente à execução da tarefa, os alunos analisam e comparam a sua execução. Estes são considerados dois estilos fundamentais para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, uma vez que têm de efetuar diversas decisões (Byra, 2006). Por outro lado, o professor fica mais liberto para poder acompanhar e fornecer feedback aos alunos com mais dificuldades, mantendo-os informados sobre o seu desempenho e evolução e prescrevendo outras estratégias de superação das dificuldades, sem no entanto, deixar de supervisionar as escolhas dos restantes.

Depois da barreira da descoberta, os estilos de ensino descoberta guiada, descoberta convergente e descoberta divergente, caracterizam-se pela possibilidade dos alunos participarem na criação e descoberta de soluções (uma só solução no caso do estilo convergente), para as tarefas propostas pelo professor. Esta estratégia implica conceder mais tempo aos alunos durante as tarefas, estimulando-os a pensar por si próprios na resposta acertada, promovendo assim o desenvolvimento do autoconceito e sentido crítico, na seleção das respostas. A utilização de estilos com estas características, em que a aprendizagem de tarefas é realizada de forma mais autônoma implica que o professor, estabeleça com os seus alunos um clima motivacional orientado para a mestria, uma vez que está associado a melhores resultados a nível comportamental afetivo, cognitivo e moral (Braithwaite, 2011; Martins, 2015; Papaioannou et al., 2012). Por outro lado, estes estilos permitem responsabilizar e informar os alunos sobre os comportamentos esperados para aquela situação de ensino (Byra, 2006).

É importante ainda que o professor conheça a agenda social dos alunos para a aula (e.g. preferências dos alunos para determinadas atividades) não só numa perspectiva de integração, mas também para retirar os alunos da sua zona de conforto e promover novas aprendizagens. Os três últimos estilos do espectro de Mosston e Ashworth (2008), programa individual, programa iniciado pelo aluno e autoensino, dão resposta a estas premissas, pois permitem que os alunos criem, segundo as suas preferências, o seu plano de treino ou aperfeiçoamento. Conferem a maior independência do aluno em relação ao professor e tendem a promover a criação de um clima motivacional mais orientado para a mestria. Estes são estilos muito trabalhados em programas de intervenção eficazes (e.g., SPARK, M-SPAN) que visaram aumentar o níveis de atividades física dos jovens nas aulas EF e fora das aulas (McKenzie e Lounsbury, 2013; Sallis et al., 2012). De fato, um ensino de qualidade em EF deve incluir estilos de ensino centrados no aluno, ensinando os alunos a autorregular o seu comportamento, o que é fundamental para manter um estilo de vida ativo ao longo da vida (SHAPE, 2015). Por sua vez, os estilos de ensino comando e tarefa tendem a surgir mais relacionados com climas controladores e orientados para o ego (Hein et al. 2012).

Segundo Hein et al. (2012), as aulas que utilizam essencialmente estilos de ensino de produção e centrados nos alunos (i.e. divergentes), são descritas pelos alunos, como sendo mais divertidas e diversificadas. Estas

são condições essenciais para incentivar comportamentos de atividade física ao longo da vida, uma das principais finalidades da EF.

Por último, reforçamos que não existe o melhor estilo de ensino independentemente das circunstâncias. É o professor que é responsável por analisar o processo educativo que conduz e selecionar, entre os diversos de estilos de ensino que domina, aquele que melhor se adequa à eficácia do ensino e respetiva aprendizagem de cada aluno. Neste sentido, o professor deve garantir a coerência entre os objetivos, a atividade do professor e a atividade do aluno, ou seja, a congruência da unidade pedagógica.

Conclusão

Em suma, no que concerne aos estilos de ensino é fundamental reter que: i) educar implica sempre uma intencionalidade; ii) o sucesso do ensino depende da congruência conseguida entre os objectivos pedagógicos, aprendizagem e ensino e os resultados (O-E-A-R) – unidade pedagógica; iii) o ensino é uma cadeia de decisões – axioma, sendo as decisões do tipo pré-impacto, impacto e pós-impacto; iv) é importante o professor romper com a visão idiossincrática do ensino, conhecer que não existe um estilo melhor que outro independentemente das circunstâncias, e garantir a indissociabilidade da relação entre O-E-A-R; v) a escolha do estilo mais adequado deve depender, sobretudo, dos objetivos e das características dos alunos; vi) em função do estilo utilizado, determinados canais de desenvolvimento são mais ou menos solicitados (físico, social, emocional, cognitivo e moral); vii) os estilos de ensino de reprodução ou convergentes (comando, tarefa, recíproco, autoavaliação e inclusivo) estimulam a aprendizagem através da reprodução e repetição de conhecimentos – menos autonomia para o aluno; viii) os estilos de ensino de produção ou divergentes (descoberta guiada, descoberta convergente, descoberta divergente, iniciado pelo aluno e auto-ensino) estimulam a aprendizagem através da produção de novos conhecimentos e habilidades – mais autonomia para o aluno.

Por último, um ensino de qualidade em EF implica que o professor possua, para além da dimensão ética e moral, um vasto reportório de técnicas e estilos de ensino, no sentido de assegurar a todos os alunos de forma coerente, aprendizagens significativas e desafiantes, de modo a tornar e manter um cidadão fisicamente ativo e “literado” e cumprindo as finalidades da educação física.

Referências bibliográficas

- Braithwaite, R., Spray, C., & Warburton, V. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise, 12*, 628-638.
- Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. In D. Kirk, M. O'Sullivan, & D. Macdonald (Eds.), *Handbook of research in physical education* (449-466). London: SAGE Publications.
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física. Estudo das condições e factores de ensino aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Lisboa: Edições FMH.
- Chatoupis, C. (2009). Contributions of the spectrum of teaching styles to research. *Studies in Physical Culture and Tourism, 2*, 193-205.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Heszteráné Ekler, J., Emeljanovas, A., & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach among physical education teachers. *Journal of Sports Science & Medicine, 11*(1), 123–130.
- Houston-Wilson, C., Dunn, M., Van der Mars, H., & McCubbin, J. (1997). The effect of peer tutors on motor performance in integrated physical education classes. *Adapted Physical Activity Quarterly, 14*, 298–313.
- Goldberger, M., Ashworth, S., & Byra M. (2012). Spectrum of teaching styles retrospective 2012. *Quest, 64*, 268-282.
- Jaakkola, T. & Watt, A., 2011. Finishing physical education teachers' self-reported use and perceptions of Mosston and Ashworth's teaching styles. *Journal of Teaching in Physical Education, 30*, 248-262.
- Martins, J. (2015). *Educação Física e Estilos de Vida: Porque são os adolescentes fisicamente in(ativos)?* (Tese de Doutoramento), Universidade de Lisboa, Lisboa.
- McKenzie, T., & Lounsbery, M. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84*, 419-430.
- Morgan, K., Sproule, J. & Kingston, K. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review, 1*(3), 14-25.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education. First online edition*. Retirado de: <http://www.spectrumofteachingstyles.org>

- NASPE. (2009). *Appropriate instructional practice guidelines for high school physical education (3rd ed.)*. Reston, VA: National Association of Sport and Physical Education.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didáctica em educação física. *Boletim SPEF*, 12, 75-97.
- Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C., & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: a comparison of Nicholls' and Elliot's models. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in sport and exercise* (3rd ed., pp. 59-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Sallis, J., McKenzie, T., Beets, M., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (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.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- SHAPE. (2015). *The essential components of physical education*. Reston, VA: Society of Health and Physical Educators.
- Snoxell, E. (2014). *The effect of teaching styles upon skill improvement and perceived enjoyment in badminton in year 7 boys*. Investigative Research Report. Cumbria, UK: University of Cumbria.
- Whitehead, M. (2010). The concept of physical literacy. In M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy: Throughout the lifecourse* (pp. 10-20). Abingdon, OX: Routledge.

O planejamento de jovens professores de Educação Física

Carlos Januário

Faculdade de Motricidade Humana, Instituto de Educação,
Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal
Contato: Carlos Januário - cjanuario@fmh.ulisboa.pt

Introdução

Este texto aborda o planejamento de jovens professores e preferencialmente dirige-se para estudantes e jovens professores de educação física. A razão é simples: as tarefas de planejamento são mais facilmente objeto de automatização e de criação de rotinas, pelo que existem diferenças assinaláveis nas competências de planejamento de professores com e sem experiência. Assim, Stipanov (2005) conclui que dois terços dos professores com experiência não sentem dificuldades nas tarefas de planificação, enquanto a maioria dos estagiários assinala dificuldades, em que as maiores residem na adequação do conteúdo às capacidades dos alunos e na plasticidade e ajustamento dos planos às situações inesperadas.

Os professores realizam diversas tarefas típicas que caracterizam a sua atividade e a profissão, o que inclui as várias tarefas de planejamento. Genericamente, este define-se pelo conjunto de decisões prévias à intervenção pedagógica na fase pré-interativa de ensino (que objetivos, o que ensinar, como organizar a aula e as tarefas, como gerir o tempo...), podendo o planejamento ser de curto prazo (plano de aula, semanal), de médio prazo (plano de unidade de ensino), de longo prazo (plano anual de turma, Projeto Curricular de Escola) ou de muito longo prazo (planos plurianuais, de ciclo de ensino, Projeto Político Pedagógico de estabelecimento).

O planejamento é uma atividade mental e emerge como uma atividade humana fundamental pela possibilidade que oferece de guiar os nossos passos e de enfrentar sistemas imprevisíveis – ora, o ensino é um sistema imprevisível. É óbvio que não há necessidade de planejar em sistemas altamente previsíveis: para quê planejar se sabemos como as coisas

acontecem? Mas, pelo contrário, quanto maior for a imprevisibilidade do sistema mais importante se torna o planejamento, ajudando a reduzir essa margem de imprevisibilidade e a controlar a atividade.

Como atividade mental, o planejamento foi estudado na perspectiva cognitivista, pelo denominado paradigma *Pensamento e Ação do Professor* (Clark & Peterson, 1986). Sob este prisma têm sido estudadas as decisões de planejamento, evidenciando a forma como os professores pensam, conhecem e automatizam as suas decisões diante da realidade experienciada na profissão, como solucionam os dilemas e problemas inerentes ao ensino e como constroem as suas crenças, convicções e hábitos profissionais (Januário, 1996; Henrique, 2004; Sanches & Jacinto, 2004; Anacleto, 2013). O planejamento tem ainda a capacidade de permitir conhecer o processo que se lhe segue sendo, deste modo, uma janela privilegiada para compreender o ensino (Graça, 2001).

A investigação no ensino realça algumas vantagens do planejamento: redução da incerteza e da ansiedade (para os inexperientes apenas); visualização prévia do cenário de ensino; simulação e redução de erros; previsão de fatores contingentes; intencionalidade do professor; comunicação e trabalho de equipe entre professores; gestão participativa dos alunos; e promoção da eficácia pedagógica (Januário, Anacleto & Henrique, 2015). De uma forma mais prática, por exemplo, existem evidências na pesquisa que associam a qualidade das decisões de planejamento à prevenção de comportamentos fora da tarefa pelos alunos, à gestão do tempo de aula, ao tempo de prática dos alunos e à eficácia pedagógica (Januário, 1996).

Na fase interativa do ensino, o professor implementa a maior parte das decisões de planejamento já tomadas e esta importância concedida ao planejamento pode ser medida, dado estimarmos que, aproximadamente, 80% das decisões interativas de ensino são estabelecidas na fase pré-interativa, 15% são de ajustamento ou de modificação das decisões pré-interativas e apenas 5% são novas decisões.

Há uma linha de pesquisa no estudo dos problemas de jovens professores, identificando e caracterizando as dificuldades mais comuns no ensino, o que inclui as tarefas ligadas ao planejamento. Os estudos sobre o planejamento de jovens professores ou de estagiários em educação física em Portugal e no Brasil apresentam bastantes similitudes e com resultados

sensivelmente idênticos, o que facilita a análise dos principais problemas encontrados.

O planejamento é a principal dificuldade sentida pelos estagiários de educação física no início do Estágio em Portugal, passando para segundo plano no final do ano escolar (Teixeira & Onofre, 2009; Inácio, Graça, Lopes, Lino, Teles, Lima e Marques, 2014). Este dado indica-nos que devido à evolução de competência durante o período de Estágio, o momento de coleta de dados é importante ser assinalado porque os resultados obtidos serão diferentes no início, no meio e no final do ano.

As dificuldades descritas pelos estagiários prendem-se essencialmente com o planejamento a longo prazo, em especial na elaboração do Plano Anual de Turma (Teixeira & Onofre, 2009), ainda que o planejamento do grupo de educação física e da escola estejam geralmente atualizados, fornecendo indicações importantes aos estagiários. No planejamento a curto prazo não são sentidos problemas.

Januário, Anacleto & Henrique (2009) caracterizam o perfil decisional pré-interativo dos estagiários de educação física da seguinte forma: a) Atitude pedagógica de Indiferenciação do ensino e baixa frequência de Decisões Alternativas, significando uma limitada capacidade de formular soluções didáticas diferenciadas; b) Baixa frequência de Decisões Legitimadas pela Experiência, por falta de experiência profissional anterior; c) Baixa frequência total de Pensamentos Didáticos e em algumas categorias, indiciando menos preocupação em alguns processos (por ex., de instrução, de gestão); d) Baixa frequência de Decisões Legitimadas por Preconcepções, indiciando limitadas concepções educativas próprias sobre o ensino da disciplina e dos conteúdos; e) Baixa frequência de Diagnóstico de Aluno nas categorias Acadêmico e Específico, indiciando menor conhecimento sobre as capacidades e necessidades dos alunos relativo às aprendizagens; os diagnósticos referem-se a dificuldades na aprendizagem das tarefas, a sucessos/insucessos dos alunos e a características de natureza emocional e pessoal; as categorias Comportamento e Genérico apresentam valores mais elevados, denotando maior preocupação com a conduta dos alunos e privilegiando a socialização, em detrimento de aprendizagens acadêmicas específicas.

Este comportamento corrobora-se com a literatura: os estagiários possuem maior preocupação com aspectos de natureza comportamental, de

participação nas atividades e de controle da classe, e a diagnósticos mais generalistas e menos específicos sobre os alunos.

Nos trabalhos de Krug (2012) e de Krug, Ivo, da Conceição, da Silva Ilha & de Rosso Krug (2013) no Brasil, o planejamento aparece identificado como o terceiro problema de gestão de aula e o quinto problema em relação à escola por parte dos estagiários de educação física. Também o estudo de Telles, Krug, Krug & Conceição (2015) sobre a percepção de necessidades dos estagiários coloca o planejamento em quinto lugar.

Parece haver algumas questões incontornáveis no planejamento dos jovens professores, como por exemplo, o prognóstico. Um estagiário não tem o conhecimento e a experiência necessária para planejar e para estabelecer objetivos concretos a atingir pelos seus alunos a médio ou a longo prazo. Neste caso, a supervisão é necessária para ajudar os jovens professores a estabelecer metas de aprendizagem.

Os elementos nucleares do planejamento

Inicialmente, deve ser referido que o planejamento dos estagiários é obrigatoriamente escrito, no sentido de formalizar essa tarefa e de treinar e de ajudar a adquirir as rotinas de planejamento, para mais tarde não ser necessário a sua formalização por escrito, dado ser uma atividade mental. No caso do planejamento conjunto e coletivo, deve ser sempre formalizado, para melhor entendimento dos envolvidos.

A literatura define os elementos fundamentais do planejamento, a partir das cinco questões da Didática de Mialaret (1980), autor que contribuiu para consolidar o estatuto das Ciências da Educação. Os elementos considerados nucleares são os seguintes: objetivos, diagnóstico de alunos, conteúdos, estratégias (incluindo os recursos, materiais e tempo) e a avaliação.

A definição de objetivos é a decisão mais importante e o ponto de entrada da planificação, constituindo a meta a atingir no final de cada nível de plano, sendo que cada nível de plano possui um nível de objetivos próprio.

O diagnóstico de alunos significa os prerrequisitos ou os dados de entrada que os alunos possuem ou devem possuir no início de cada processo

(de cada nível de plano); deste modo, os processos de avaliação inicial são fundamentais em cada nível de planejamento.

O conteúdo está presente em cada nível de planificação, significando a sua apropriação a melhoria de capacidades e de competências dos alunos. Dito de outra forma, os conteúdos são as enzimas do desenvolvimento.

As estratégias são, para alguns autores, um falso elemento, já que é constituído pela forma de relação que os restantes elementos possuem entre si, oferecendo diferentes formas de organizar as situações pedagógicas. Vamos considerá-lo como elemento nuclear. Por exemplo, a relação professor-alunos-conteúdo ou seja a forma de abordagem do conteúdo pelo professor e o modo como o aluno aprende vai determinar os estilos de ensino e os estilos de aprendizagem. A utilização de materiais e do tempo também determinam diferentes formas de organizar as situações pedagógicas e, por isso, também são incluídos.

Finalmente, a avaliação é o elemento que respeita à vigilância e eficácia do planejamento, no sentido de controlar a sua execução. Não se trata apenas de avaliar os alunos, mas de avaliar também o contexto, o processo, o professor ou a escola. Qualquer plano tem objetivos e a avaliação deve referenciar os dispositivos, critérios e momentos de recolha e tratamento de dados sobre os processos utilizados e sobre os produtos.

Em seguida abordamos as diferentes tarefas de planejamento a cargo dos nossos estagiários, o que inclui o planejamento a curto, a médio e a longo prazo.

O planejamento de curto prazo

Definimos planejamento de curto prazo como a elaboração do plano de aula ou do plano semanal. A utilização do plano semanal em detrimento do plano de aula singular reside na importância de a aula não aparecer como elemento isolado, mas integrado numa sequência. Por isso, no Estágio Pedagógico dos nossos alunos utilizamos o plano semanal que inclui as três aulas semanais.

A partir da sistematização anterior, os elementos que devem constar do plano de curto prazo são: os objetivos operacionais, significando os efeitos a alcançar no final do plano de curto prazo; os objetivos operacionais de

prerrequisito, ou seja, a definição dos elementos de prerrequisito para as aprendizagens; é óbvio que quando a aula surge na continuação da anterior não se torna necessário a sua definição; mas sempre que haja a introdução de um novo conteúdo deve haver a preocupação de saber as capacidades que os alunos possuem; e caso não tenham adquirido os prerrequisitos necessários, devem ser utilizadas estratégias de recuperação para esses alunos; as tarefas, situações e exercícios propostos, não sendo suficiente designar o conteúdo (p.ex., o passe), mas a arquitetura e as condições em que esse conteúdo é abordado; as estratégias utilizadas em cada tarefa, o que inclui os modos de organização do ensino, da aprendizagem e dos alunos (p.ex., a formação de grupos), bem como a utilização dos recursos (o tempo, os materiais utilizados); os processos de controle e de regulação, que podem constar da utilização de fichas de registro, da observação, a forma de supervisão, de deslocação do professor, a autoavaliação, etc..

O planeamento de médio prazo

O plano de médio prazo pode ter várias designações e possuir vários formatos. Regra geral pode durar de duas semanas a um período letivo (que tem a duração de dois meses e meio). Os planos de médio prazo podem ser designados por Plano de Etapa (correspondendo ao modelo de planeamento por etapas, similar ao planeamento no treino esportivo) e o Plano de Unidade de Ensino (conjunto de aulas orientada para alcançar determinados objetivos).

Os elementos que devem constar dos planos de médio prazo são: objetivos operacionais terminais, como as capacidades ou competências a dominar no final do tempo de duração do plano; objetivos operacionais de prerrequisito, referenciando as capacidades definidas com necessárias para a entrada no processo ensino-aprendizagem, bem como os dispositivos de avaliação inicial a utilizar; estruturação de conteúdos, referente à sequência, duração estimada ou forma de relação que os conteúdos possuem entre si; estratégia ou estratégias de abordagem da unidade, referenciando formas de abordar os conteúdos e a organização dos alunos, incluindo a utilização do tempo e os materiais; a avaliação inicial, de processo e final, descrevendo os dispositivos, tipo de provas e momentos de coleta de informação.

O planejamento de longo prazo

O plano de longo prazo é o Plano Anual de Turma e deve conter os seguintes elementos: os objetivos específicos da disciplina no ciclo de ensino, que estão nos Programas Nacionais e que representam as metas terminais; a caracterização da turma, que inclui as capacidades iniciais (classificadas por níveis, de acordo com os programas nacionais – introdutório, elementar e avançado) e características específicas dos alunos que merecem realce, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais; dado que o modelo de planejamento por etapas depende da avaliação inicial dos alunos, a avaliação inicial consta de um ciclo longo de 4 a 6 semanas de duração, onde se avalia o domínio das capacidades face aos objetivos específicos; as atividades, etapas e unidades de ensino, divididas entre as matérias nucleares definidas nos Programas Nacionais e as matérias alternativas, de opção da escola, relativas a condições de contexto local ou de tradição na região; inclui-se ainda a calendarização anual e a caracterização dos recursos disponíveis (da escola e da comunidade); estratégia(s) global e prioridades para a abordagem das atividades, o que pode incluir, além do calendário anual das atividades e dos espaços/instalações, o calendário do Desporto Escolar e dos campeonatos escolares, as atividades prioritárias e os princípios pedagógicos definidos como essenciais; os sistemas e formas de avaliação, relativo a critérios de sucesso, dispositivos e procedimentos a utilizar, bem como normas e princípios a seguir.

Síntese final

Como síntese final, a literatura refere que os professores que possuem decisões de melhor qualidade no planejamento têm algumas características adicionais: formulam objetivos mais claros e mais específicos, e não tanto genéricos e imprecisos; representam melhor o cenário de ensino, identificando informações mais específicas e pormenores importantes que levam em consideração; treinam a atitude de flexibilidade, aumentando o *locus* de controle interno e a responsabilização pelos resultados; tomam maior número de decisões, evidenciando maior a atenção aos pormenores

que passam despercebidos aos iniciantes; possuem um número maior de rotinas de planejamento e de ensino já solidificadas, como é natural, economizando tempo e energia (p.ex., os estudos estimam o tempo do planejamento de curto prazo no início do Estágio em cerca de uma hora e meia, enquanto um professor experiente demorará um ou poucos minutos para o fazer; possuem mais alternativas didáticas (p.ex., o plano B e outras alternativas), ajustando mais facilmente o plano; gerem melhor o tempo e conseguem mais tempo de atividade dos alunos.

Em jeito de síntese, o planejamento pressupõe uma ação intencional que visa orientar o processo de ensino, dado que sem um processo de planejamento estruturado, a intervenção pedagógica torna-se mais casuística, mais acidental e não orientada por metas e por princípios prévios, além de não ajudar a lidar com os fatores contingentes e inesperados que surgem sempre.

Referências bibliográficas

- Anacleto, F. (2013). *O perfil decisional pré-interativo de professores de Educação Física nos primeiros anos de desenvolvimento profissional: Um estudo comparativo longitudinal*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Clark, C. M., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. (pp. 255-296), New York: Macmillan.
- Graça, A. (2001). Breve roteiro da investigação empírica na Pedagogia do Desporto: a investigação sobre o ensino da educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 104-113.
- Henrique, J. (2004). *Processos mediadores do professor e do aluno: Uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física*. Dissertação de Doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Inácio, G.; Graça, M.; Lopes, D.; Lino, B.; Teles, A.; Lima, T. e Marques, A. (2014). Planeamento na ótica dos professores estagiários de Educação Física: Dificuldades e limitações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 48(1), 55-67.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Januário, C., Anacleto, F., & Henrique, J. (2009). O processo de planeamento dos estagiários de Educação Física: o perfil decisional pré-interactivo. In *X Symposium Internacional el Practicum y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária* (Vol. 10, pp. 759-769). Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária, Universidade de Santiago de Compostela.
- Januário, C; Anacleto, F. & Henrique, J. (2015). Formação do professor de Educação Física. Rotinas de planeamento e de ensino. In R. Resende, A. Albuquerque & A. R. Gomes, *Formação e Saberes em Desporto, Educação e Lazer* (pp. 401-420). Lisboa: Visão e Contextos.
- Krug, H. (2012). Os problemas/dificuldades de gestão de aula de académicos da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFMS em situação de Estágio Curricular Supervisionado. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 17, 1-10.

- Krug, H. N., Ivo, A. A., da Conceição, V. J. S., da Silva Ilha, F. R., & de Rosso Krug, R. (2013). Necessidades formativas de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física em situação de Estágio Curricular Supervisionado. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 8(1).
- Mialaret, G. (1980). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Eds.
- Sanches, M. F. C., & Jacinto, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 3, 131-233.
- Stipanov, M. (2005). *Práticas de planificação: um estudo comparativo entre as práticas dos estagiários da F.C.D.E.F. - U.C. de 2005-2006 e as práticas de planificação actuais dos professores do primeiro curso da F.C.D.E.F. - U.C.* Dissertação de licenciatura. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade de Coimbra.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. In *X Symposium Internacional sobre el Practicum y las Práticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159-1170). Vigo y A Coruña: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária, Universidade de Santiago de Compostela.
- Telles, C., Krug, H. N., Krug, R. D. R., & Conceição, V. J. S. D. (2015). As contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a aprendizagem docente dos professores-colaboradores da educação básica na percepção de acadêmicos/estagiários.

A avaliação das aprendizagens em Educação Física

Filomena Araújo

Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Contato: Filomena Araújo - faraujo@fmh.utl.pt

Introdução

Nos últimos cem anos, as práticas de avaliação sempre foram desenhadas para separar os alunos com sucesso dos outros e para salientar e controlar essas diferenças. O aluno ‘bom’ e o aluno ‘mau’ foram, durante quase um século, as duas referências, validadas pela medida e legitimadas por posturas de controle normativo.

Nas últimas décadas do século XX a avaliação das aprendizagens começou a ser gradualmente reconhecida e a assumir novos papéis. A democratização dos sistemas educativos e a evolução das teorias de aprendizagem e do currículo concorreram para que o conceito de avaliação evoluísse, fosse teorizado e, gradualmente integrado no processo de ensino-aprendizagem.

Dada a nova missão da escola, de assegurar a formação universal de todas as crianças e jovens, a avaliação tem vindo a assumir um novo papel. Ao focar a sua atenção na aprendizagem, assume como propósito providenciar o suporte e orientação para o ensino e regular os processos de aprendizagem, de forma a promover o sucesso de todos. Ao centrar-se no desenvolvimento da aprendizagem obriga, inclusivamente, a repensar a forma de ensinar e os papéis que professores e alunos assumem no suporte deste processo.

Apesar de algumas facetas dessa evolução já terem ocorrido, estando os professores, pais e alunos mais conscientes da mudança do papel da escola, outras facetas têm vindo gradualmente a ser equacionadas: a assunção de que todos os alunos podem e devem aprender; a necessidade de usar a avaliação para produzir melhorias na aprendizagem dos alunos; a necessidade de repensar o que é qualidade na aprendizagem e na avaliação; e a necessidade de integrar a avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

O peso da avaliação como controle e *accountability* (que traduziremos como prestação de contas) continua a ter uma presença influente, tanto nos discursos educativos, como no conceito de qualidade das aprendizagens e do ensino, como no quotidiano de quem ensina e aprende. A prestação de contas não deixa de ter o seu papel na promoção da confiança social no sistema educativo, mas não pode continuar a ser o eixo orientador, em função do qual se formata o que é ensinado, porquê é ensinado e como é ensinado.

A qualidade das aprendizagens de hoje deve ser observada nas respostas aos desafios do amanhã. E a qualidade da avaliação deve ser observada, hoje, nos efeitos que produz na aprendizagem e na sua regulação. Tem, portanto, de ir além da mera atribuição de classificações ou descrições gerais sobre o desempenho. Tem de providenciar informação contínua a alunos e professores sobre os novos passos na aprendizagem, de como fazer mais e melhor. Tem de deixar de estar consignada a momentos específicos ou isolados para começar a fazer parte do dia-a-dia de quem ensina e de quem aprende. Tem de se tornar uma verdadeira ferramenta para a aprendizagem e envolver os alunos no processo, tornando-os aprendentes conscientes e autônomos.

Mas afinal o que é avaliar?

O que determina o processo de avaliação?

O que envolve o ato de avaliar?

De grosso modo, podemos afirmar que sempre que necessitamos de tomar uma decisão, recolhemos um conjunto de informações que consideramos pertinentes, analisamos essas informações à luz de determinados critérios e, em função dessa análise, tomamos uma determinada decisão que, mais tarde, confirmaremos se foi efetivamente uma boa ou má decisão. Mas, todo este processo tem, antes de tudo, um propósito que nos leva a avaliar.

Assim, o ato de avaliar envolve um conjunto de ações com um propósito definido à partida: a observação e a recolha de informações ou

evidências de uma forma planejada, sistemática ou de uma forma informal; a formulação de um juízo de valor, sustentado num conjunto de referenciais (critérios de avaliação que devem estar estabelecidos previamente); uma tomada de decisão; uma nova observação e recolha de informações, no sentido de verificar se a decisão tomada cumpriu o propósito, inicialmente definido.

É precisamente o propósito com que se avalia que vai determinar as nossas opções sobre o tipo de evidências a recolher, sobre o modo como vamos recolher essas evidências de uma forma sistemática e planejada, os momentos em que vai ocorrer, o envolvimento dos agentes, a interpretação das evidências com base em referenciais adequados, tudo no sentido de emitir um juízo de valor que vai permitir tomar decisões e promover ações com sentido.

Avaliação formativa e somativa e a sua relação

Atualmente, os termos “avaliação formativa” e “avaliação sumativa” são usados para descrever os diferentes propósitos com que se usa a avaliação. Usar a avaliação para desenvolver e melhorar a aprendizagem e o ensino é fazê-lo com um propósito formativo (Bell, 2007; Brookhart, 2001; Wiliam, 2006). Pelo contrário, usar a avaliação para expressar ou tomar decisões sobre o resultado final de um processo de aprendizagem é fazê-lo com um propósito sumativo (Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

Mas, a avaliação pode assumir várias funções: diagnóstico e prognóstico curricular didático ou outro, com vista ao planeamento e à construção de um percurso escolar, da responsabilidade do professor; melhoria das aprendizagens, utilizando estratégias de recolha de evidências, por parte do professor, e estratégias de auto e heteroavaliação que podem e devem ser orientadas pelo professor, mas cuja responsabilidade se centra no aluno. Visa determinar os novos passos na aprendizagem; balanço final, perspetivando a sua realização através do conhecimento do objeto de avaliação e dos referenciais a ele associados.

Independentemente da função, a avaliação assume dois propósitos bem definidos: recolher informações que permitam fazer um balanço das aprendizagens conseguidas ou recolher evidências que permitam estruturar, planejar e regular as aprendizagens futuras. É por esse motivo que adotamos a perspectiva de Stufflebeam & Shinkfield (2007) de que a orientação da avaliação formativa é pró-ativa e a da avaliação sumativa é retroativa.

De uma forma simples, alguns autores anglo-saxônicos referem-se à avaliação das aprendizagens quando querem evidenciar o seu propósito sumativo e certificativo ou, no que se refere ao contexto escolar, o propósito de fazer um balanço, classificar ou informar a comunidade escolar sobre os resultados obtidos. Esta avaliação utiliza procedimentos e referenciais perfeitamente estabelecidos, segundo protocolos construídos para o efeito.

Os mesmos autores referem-se à “avaliação para as aprendizagens” quando querem evidenciar os seus propósitos formativos. Esta avaliação, ao ter finalidades diferentes da primeira, deverá assegurar procedimentos diferenciados, de acordo com essas finalidades e envolver o compromisso dos seus intervenientes. Colocar a avaliação nesta segunda perspectiva é assumi-la como uma ferramenta poderosa na melhoria e promoção das aprendizagens. É colocar a avaliação ao serviço do ensino, da aprendizagem e das comunidades educativas.

Salientando o propósito de que também se pode aprender avaliando, evidenciando o impacto que, por exemplo, a autoavaliação e a avaliação interpares produzem na melhoria da aprendizagem, ao consciencializar os alunos dos seus erros, ao permitir que os alunos conheçam os objetivos de aprendizagem e que saibam o que podem e devem fazer para concretizar esses objetivos. Este último argumento coloca o aluno no papel de protagonista, com autonomia na gestão da sua aprendizagem, considerando que a avaliação é formativa quando lhe providencia informação para a melhoria da sua aprendizagem.

Mas, independentemente da avaliação sumativa e a formativa estarem a ser discutidas como se fossem formas, modalidades ou tipos diferentes de avaliação, efetivamente não o são. São discutidas separadamente por terem propósitos diferentes (Harlen, 2005). Uma mesma informação, recolhida

pela mesma via, será chamada de formativa se for usada para melhorar a aprendizagem ou sumativa se for usada para sumarizar a avaliação. Enquanto na avaliação formativa existe um propósito claro e inequívoco quanto à sua utilização (melhoria da aprendizagem), na avaliação sumativa podem coexistir vários, nomeadamente: avaliação interna do progresso dos alunos; informar pais e alunos; informar novos professores sobre o que foi concretizado pelos alunos; classificar; certificar a aprendizagem, por parte de uma entidade externa; selecionar para entrada na universidade; e ainda, em certa medida ou em conjunto com outras informações, para monitorizar o desempenho de professores ou escolas.

Como refere Harlen (2005), em vez de formativa ou sumativa devíamos apenas chamá-la de “boa avaliação” porque a boa avaliação deve adotar, sempre que necessário, estes propósitos.

Assim, quando adiante nos referirmos à avaliação formativa ou sumativa, deve ser assumido que a distinção entre estes dois conceitos é apenas teórica e não operatória (Harlen, 2005; Meyer, 1995; Tara, 2005).

Componentes do processo de avaliação (O que envolve o ato de avaliar?)

Como vimos atrás, o propósito da avaliação (formativo ou sumativo) e o tipo de decisão que se pretende tomar, é o fator que determina a definição dos passos seguintes: a relevância das evidências a recolher, a delimitação do objeto de avaliação, o estabelecimento de referenciais com vista à emissão de um juízo de valor, os papéis ou responsabilidades dos intervenientes, a concepção ou seleção das estratégias de recolha de informação, a determinação dos momentos mais adequados, a interpretação das evidências e a comunicação aos interessados.

Adaptamos a sistematização de Stufflebeam & Shinfield (2007) e a esquematizada por Harlen (2006) para sintetizar as componentes de um processo de avaliação com propósito formativo e sumativo (Tabela 1).

Tabela 1 - Componentes do processo de avaliação formativa/sumativa.

	Formativa	Sumativa
Propósito	Assegurar a qualidade e a melhoria da aprendizagem.	Proporcionar um balanço final sobre o objeto avaliado.
Uso	Guia para a tomada de decisão.	Determinar o sucesso ou insucesso.
Objeto	Objetivos da aprendizagem; planos de ação alternativos; implementação de planos.	Projetos concluídos; programas aplicados; produtos; desempenhos.
Foco	Processo de aprendizagem; a aprendizagem e o modo como os alunos aprendem	Qualificação do produto ou desempenho final
Função	Providencia feedback para a melhoria da aprendizagem, para a condução do ensino e para a determinação dos novos passos da aprendizagem	Informa sobre a qualidade do objeto avaliado.
Orientação	Prospetiva e pró-ativa.	Retrospectiva e retroativa.
Referencial	Criterial ou normativo	Criterial
Momento	Durante o desenvolvimento das aprendizagens.	Depois de concluído o processo.
Agente	Professor, aluno; comunidade escolar	Professor; agentes externos à comunidade escolar
Plano de avaliação	Flexível; interativo, tendo como referência a melhoria	Relativamente fixo.
Relatórios	Periódicos; informais e formais	Cumulativos; finais; comparativos com congêneres.

O objeto de avaliação (o que se avalia) deverá estar perfeitamente clarificado nos programas de educação física, sustentando-se nos objetivos de aprendizagem a atingir nas áreas que pretendemos avaliar: as matérias curriculares (jogos desportivos coletivos, ginástica, dança, patinagem, atletismo); a aptidão física (capacidade aeróbia, flexibilidade, força e resistência muscular); e os conhecimentos que os alunos devem adquirir. Seja qual for o propósito – melhorar a aprendizagem ou proporcionar um balanço final sobre a aprendizagem – o processo de avaliação obriga sempre à delimitação do objeto. Não se pode ter a pretensão de conseguir avaliar tudo ao mesmo tempo.

Função da avaliação

Quanto à função da avaliação, se o propósito for formativo, o processo de avaliação, tem de providenciar *feedback* ao aluno com vista à melhoria e regulação da sua aprendizagem e possibilitar a recolha de informações que possam ser usadas pelo professor para (re)orientar o ensino, em função das efetivas necessidades dos alunos. Do ponto de vista do aluno, a avaliação formativa deve providenciar informações sobre a sua aprendizagem, nomeadamente de cariz diagnóstico, promovendo assim a autoavaliação e a autorregulação da aprendizagem. Mas, neste caso concreto, o aluno só consegue monitorizar o desenvolvimento da sua aprendizagem se conhecer os objetivos dessa mesma aprendizagem e os critérios que permitem a sua apreciação.

Referencial de avaliação

Se o propósito for sumativo, o processo de avaliação deve proporcionar um balanço final sobre a aprendizagem, é da responsabilidade do professor e deve proporcionar um juízo de valor globalizante, uma qualificação dos produtos de aprendizagem que pode ser expressa através da classificação. Neste caso, este juízo de valor só pode ser produzido se antecipadamente estiverem estabelecidos os critérios que permitem apreciar e qualificar o desempenho do aluno.

Mas que base referencial devemos usar para conseguirmos formular um juízo de valor? Façamos aqui um pequeno parêntesis para compreender melhor esta questão.

As bases referenciais podem ser normativas, ipsativas ou criteriosais. De uma forma geral, podemos dizer que as bases referenciais normativas permitem a apreciação do desempenho de um aluno em relação aos desempenhos dos demais alunos. Vejamos um exemplo prático: Imagine que os seus alunos de 13 anos correram a milha. Você foi tomando nota do tempo que eles demoraram a concretizar a milha. No final, fez a média desses tempos e obteve o seguinte resultado: média igual a 12 minutos e 13 segundos. Depois ordenou os alunos, segundo os seus resultados em relação à média obtida. O aluno com melhores resultados tinha registado 10 minutos

e 20 segundos e estava muito acima da média, certo? À partida, até parece que este aluno obteve um excelente resultado na milha. Mas será que assim foi?

Se compararmos o seu desempenho com o dos restantes alunos de 13 anos podemos dizer que efetivamente ele obteve um excelente resultado (referencial normativo). Mas, se formos observar o seu resultado na tabela do *FitnessGram*®, por exemplo, conseguimos imediatamente perceber que o resultado do melhor aluno de 13 anos se situa abaixo da zona saudável da aptidão física. E todos os outros alunos, mesmo aqueles cujos resultados se situavam acima da média (referencial normativo), estão efetivamente fora da zona saudável da aptidão física (referencial criterial).

Vejam agora outro exemplo de um referencial que compara o desempenho de um aluno, não com o dos seus colegas, mas com outros desempenhos do mesmo aluno. Como professores, dizemos muitas vezes que este ou aquele aluno progrediu muito, demonstrou uma evolução muito positiva. Estamos a comparar o seu desempenho com outros que ele evidenciou no passado. Estamos a comparar o seu desempenho com um referencial que, neste caso, é o desempenho do próprio aluno. Mas, mesmo que ele tenha evoluído muito, pode ainda não ter conseguido o sucesso que pretendíamos. Há autores que chamam a este tipo de referencial “*ipsativo*”¹.

Por último, analisemos o que é um referencial criterial. Um critério de avaliação é uma referência que é estabelecida previamente e expressa o modo como definimos o sucesso de um determinado desempenho ou tarefa (Wiggins, 1998). Quando utilizamos um referencial criterial vamos comparar o desempenho dos alunos com o que está definido ou estabelecido nesse critério. Vejamos outro exemplo: temos um grupo de alunos que está a trabalhar a “desmarcação” no jogo de basquetebol e queremos avaliar o seu desempenho. Estabelecemos o seguinte critério: *O aluno desmarca-se oportunamente, criando linhas de passe ofensivas (à frente da linha da bola), mantendo uma ocupação equilibrada do espaço*. Estabelecido o critério, vamos comparar o desempenho de cada aluno com o sucesso pré-definido nesse critério. Por vezes, o critério fica definido de uma forma

¹ “Ipsa” derivado do latim *ipse/a/um*, que significa “mesmo, ele mesmo, de si mesmo” segundo o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de José Pedro Machado).

clara e explícita para todos, como o que apresentamos acima. No entanto, há critérios que exigem uma explicitação com base em indicadores.

Vejam o seguinte critério: *O aluno realiza a posição facial invertida (pino de braços) com correção técnica global.* Mas, o que é isso de correção técnica global? O leitor, que é um especialista da ginástica, pode considerar que a “correção técnica global” implica um conjunto vasto de pressupostos técnicos, sem os quais a referida “correção técnica” não poderá estar presente. Para mim, que não sou uma especialista, os pressupostos técnicos serão muito menos. Então, como colegas, vamos chegar a um acordo sobre os indicadores que, estando presentes, indicam que o desempenho foi conseguido. Vejam alguns indicadores dessa correção técnica: o alinhamento e a extensão dos segmentos do corpo; a definição da posição. Podemos chegar a acordo de que, se estes dois indicadores se verificarem, podemos considerar que a “correção técnica global” está presente? Não? Então voltemos à análise do movimento e vamos determinar quais são os indicadores que vão explicitar o critério, chegando assim a um consenso.

Em educação física, o tipo de critérios ou indicadores estabelecidos tem muito a ver com a concepção de educação física que está subjacente, tanto nas metas curriculares, que devem ser definidas a nível central (programas de educação física), como nas finalidades e princípios da educação física que nós próprios, professores, percebemos e assumimos. Por exemplo, o critério que estabelecemos acima para o basquetebol é um critério que tem na sua génese o princípio de uma educação física inclusiva e assume como finalidade o desenvolvimento de competências (análise e leitura do jogo e tomada de decisão em função das conclusões obtidas por via dessa análise e leitura).

Feito este [longo, mas necessário] parêntesis, voltemos novamente ao Quadro 1 e às bases referenciais usadas na avaliação formativa e sumativa. Quando o propósito é melhorar as aprendizagens dos nossos alunos (avaliação formativa), podemos sustentar as nossas avaliações tanto em referenciais normativos como criteriosais. Todos os juízos de valor que formularmos irão contribuir para tomadas de decisão (diferenciadas, de acordo com as necessidades de cada um dos alunos), visando a melhoria da aprendizagem.

Mas, quando o nosso propósito é fazer um balanço final das aprendizagens dos alunos ou identificar o sucesso ou insucesso, ou qualificar e classificar os seus desempenhos na disciplina (avaliação sumativa) temos

de utilizar sempre referenciais criteriosais. Quando, por exemplo, temos de classificar as aprendizagens dos alunos, a montante tem de estar muito bem definido e muito bem interiorizado, por todos os intervenientes (pais, alunos e professores), o que deve ser demonstrado para se obter uma determinada classificação (critérios de classificação). Se os critérios de classificação não estiverem claramente definidos, os alunos andam perdidos, tentando perceber o que lhes é exigido, não conseguem gerir a sua aprendizagem e a classificação produzida não será nem justa, nem fiável, nem transparente.

Momentos de avaliação

Voltando ao Quadro 1, observamos que o processo de avaliação formativa tem sempre de ser implementado “durante” o processo de ensino e aprendizagem. Tem, aliás, toda a lógica que assim seja. A avaliação sumativa como tem o propósito de fazer um balanço, não tem a pretensão de melhorar a aprendizagem. Esse processo já terminou e a orientação da avaliação é retroativa. *Durante* o processo de ensino aprendizagem a avaliação e as evidências que o professor recolhe têm uma intenção pró-ativa, servem o propósito de melhorar as aprendizagens futuras.

Mas, há quem considere sinónimo de avaliação formativa a avaliação ser contínua. O leitor já ouviu com toda a certeza este termo associado a uma pretensa avaliação formativa.

Vou dar-lhe um exemplo: Imagine que são aplicados testes, ou outros instrumentos, todas as semanas. Os alunos obtêm uma determinada classificação em cada teste, mas já não têm oportunidade de voltar a demonstrar o que aprenderam (mesmos nos itens onde falharam) porque mal acaba um teste começa logo a ensinar-se a matéria/unidade seguinte. No final do ano, para obter a classificação final de cada aluno, faz-se a média aritmética de todos os seus testes.

Coloca-se agora a questão: a avaliação é contínua? É, no sentido de continuada, periódica. Mas, é formativa? Não. É sumativa porque não contribuiu para a melhoria da aprendizagem. O aluno não teve qualquer *feedback* sobre os erros que cometeu, nem teve oportunidade de melhorar a sua aprendizagem, nem de demonstrar posteriormente que afinal já aprendeu. Se falhou num dos testes, essa classificação vai produzir um impacto na sua

classificação final, mesmo que o aluno tenha entretanto aprendido porque, como não teve oportunidade de o demonstrar, é como se de uma sentença se tratasse.

Esta questão voltará a ser abordada mais tarde no capítulo “Aspectos Operacionais” porque, como veremos, a forma como as matérias curriculares são trabalhadas e distribuídas ao longo do ano, tem implicações diretas na sua avaliação e na sua classificação.

Responsabilidade dos agentes de avaliação

Quando falamos da responsabilidade dos agentes de avaliação, também existem diferenças quando utilizamos a avaliação com o propósito de melhorar a aprendizagem ou com o propósito de fazer um balanço final.

É indiscutível que a responsabilidade da avaliação sumativa das aprendizagens, num contexto escolar, é da responsabilidade do professor. É ele que vai analisar os desempenhos dos seus alunos, à luz de um conjunto de critérios que devem estar estabelecidos previamente e ser devidamente divulgados e interiorizados por todos os intervenientes. Esta divulgação dos critérios também está a cargo do professor que deve assegurar a sua explicitação e compreensão.

No entanto, a responsabilidade na avaliação formativa pode ser assumida pelos professores e pelos alunos. A avaliação formativa liderada pelo professor, apesar de ter como objetivo comum a melhoria da aprendizagem, é ultimada recorrendo a técnicas e estratégias específicas como é o caso do *feedback*. A investigação tem vindo a mostrar que é a qualidade do *feedback*, e não apenas a sua presença ou ausência, que assume, neste contexto, um aspeto central. Um *feedback* de qualidade, referenciado aos objetivos de aprendizagem e aos critérios de avaliação, produz ganhos significativos na aprendizagem (Atkin et al., 2001).

Para a avaliação formativa liderada pelos alunos recorre-se a outras abordagens que, podendo ser planeadas e concebidas previamente pelo professor, são levadas a cabo pelos alunos. Encontra-se nesta situação a autoavaliação e a avaliação interpares.

O termo “autoavaliação” é usado pela *Association for Achievement and Improvement through Assessment* para descrever todas as atividades

desenvolvidas, dentro ou fora da sala de aula, que possibilitem ao aluno refletir sobre tudo o que aprendeu e emitir um juízo de valor sobre essa aprendizagem, tomando por referência um conjunto de critérios e os objetivos de aprendizagem. Para que isso possa acontecer, exige-se que, em primeiro lugar, se crie um clima de confiança e de respeito onde o erro não seja assumido como um falhanço, mas sim como uma oportunidade de aprendizagem. Outros autores (Andrade, 2010) referem que é essencial para a aprendizagem os alunos conseguirem refletir sobre a sua aprendizagem e sobre o modo como aprendem.

A emancipação em relação ao uso do saber e a aprendizagem ao longo da vida requerem o desenvolvimento desta autonomia como uma competência transversal, sabendo os alunos aplicar o que sabem sobre a sua aprendizagem e sobre a forma como aprendem.

A avaliação inter pares, observada como uma forma de *feedback*, tem a finalidade de ajudar os alunos, avaliados ou avaliadores, a refletir sobre as aprendizagens, a definir os novos passos na aprendizagem, a identificar as suas fragilidades e potencialidades, a identificar áreas que necessitam de remediação e a melhorar a sua aprendizagem.

As evidências de alguns estudos (Ward et al., 1998; Ward & Lee, 2005) mostraram que os alunos mais proficientes em termos de conhecimento e desempenho nas tarefas motoras, mesmo os mais jovens, conseguem avaliar e promover a aprendizagem dos seus colegas. Esta situação foi relacionada com o fato de os pares poderem ter mais confiança nos seus pares-tutores, deixando-os mais confortáveis para aceitar o seu diagnóstico da situação e o seu *feedback*.

Planos de avaliação

Toda a avaliação pode (e deve) ser planejada. A única diferença é que um plano de avaliação que visa a melhoria da aprendizagem (avaliação formativa) é mais flexível, desde que não perca de vista o seu propósito. O fato de dever ser planejado, não quer dizer que o professor não possa usar, para a orientação do seu ensino e para a regulação das aprendizagens dos seus alunos, evidências que decorreram de avaliações informais. Essas evidências, se concorrerem para o propósito da avaliação formativa, são válidas e bem-vindas.

Métodos de recolha de evidências e instrumentos de avaliação

É costume as pessoas associarem determinados métodos de recolha de evidências ou instrumentos de avaliação à avaliação formativa ou à avaliação sumativa. Mais importante do que o tipo de instrumentos a que se recorre, e que devem naturalmente estar adequados ao tipo de evidências que se pretendem recolher, é o que se faz com as informações recolhidas e com os juízos de valor que emitimos com base nessas evidências. É isso que determina se é formativo ou sumativo.

Na disciplina de educação física o aluno é avaliado enquanto leva a cabo uma atividade específica, sob o olhar do professor que o observa e que tece juízos de valor sobre a qualidade do sucesso revelado. Apesar de, em determinadas circunstâncias, se poder usar outras vias para avaliar em educação física, esta questão da avaliação do desempenho em ação, constitui uma diferença fundamental que não pode ser vista, de uma forma tão clara, nas aulas de outras disciplinas. O aluno encontra-se a participar na ação, mobilizando os seus saberes para dar resposta aos desafios que as tarefas lhe proporcionam. Enquanto um professor de outra disciplina pode privilegiar a avaliação em larga escala, através da aplicação de testes iguais para todos os alunos, o professor de educação física, dadas as características da sua disciplina, não pode avaliar do mesmo modo. Na disciplina de educação física as evidências sobre o desempenho do aluno são recolhidas através da observação direta, enquanto o aluno trabalha e aprende, individualmente ou em grupo, na aula.

Esta questão coloca ao professor de educação física enormes desafios. Se é verdade que a aprendizagem do aluno pode ser observada de qualquer local onde a aula esteja a decorrer, permitindo ao professor intervir e regular permanentemente essa aprendizagem, também é verdade que essa intervenção resulta da capacidade do professor para focar a sua intervenção na aprendizagem dos alunos e na capacidade de tomar decisões muito rápidas, baseadas na sua perceção da situação de aprendizagem e na recolha de evidências pertinentes. Requer que o professor de educação física rapidamente identifique detalhes essenciais da situação e, intersetando-os com os objetivos definidos para essa aula, com o conhecimento pedagógico do conteúdo das matérias e com o conhecimento do modo como cada aluno aprende, intervenha em tempo útil, com propósito formativo.

Por seu lado, o aluno aprende na aula de educação física ao mobilizar os seus saberes em ação, individualmente e na interação com o grupo, avaliando constantemente a distância entre os objetivos de aprendizagem e o seu desempenho atual e agindo (conscientemente) no sentido de diminuir essa distância. Mas, só se consegue essa pretensão se o processo for apoiado em critérios de avaliação e objetivos de aprendizagem, negociados e apropriados, conduzindo a uma tomada de decisão pertinente e sustentada na base de um referencial interiorizado. Revela-se, portanto, importante que ambos, professor e aluno, possuam uma ideia clara dos objetivos de aprendizagem que constituem a referência principal para a avaliação dos progressos na aprendizagem.

A avaliação no quotidiano escolar

Esta parte diz respeito ao modo como se pode organizar o processo de avaliação no quotidiano escolar, ao longo do ano letivo. Mas, antes de passarmos aos aspectos mais operacionais, há que deixar bem claro que a avaliação em educação física só pode ser concretizada se estiverem salvaguardados alguns pressupostos.

Pressupostos

Antes de iniciar a descrição sobre o modo como a avaliação se pode desenrolar, temos de salvaguardar alguns pressupostos, sem os quais a avaliação em educação física poderá ficar irremediavelmente comprometida.

Primeiro pressuposto – As finalidades da educação física e os objetivos de aprendizagem devem estar definidos.

Ninguém imagina iniciar uma caminhada sem saber o destino ou o rumo que vai tomar. Se a nossa caminhada, como professores, é ensinar os nossos alunos, a meta só é atingida se eles efetivamente aprenderem.

Mas, o que vamos ensinar? O que é um indivíduo fisicamente educado? Quais são as finalidades da educação física e quais são os objetivos da aprendizagem? Para providenciar respostas a estas questões, as metas curriculares têm de estar definidas a nível central, sustentando uma visão

particular da educação física e do seu desenvolvimento. Os programas de educação física constituem uma referência obrigatória e um guia para a ação.

Segundo pressuposto – O compromisso coletivo para o desenvolvimento da educação física

Deve ser assumido por todos o compromisso coletivo de desenvolver a educação física, mesmo que os percursos a seguir possam ser diferenciados. A nível central ou local devem ser assegurados os recursos e os mecanismos para que a educação física se possa desenvolver, tomando por referência as metas traçadas a nível central.

Também é da responsabilidade de todos avaliar periodicamente a qualidade da educação física que está a ser desenvolvida nas escolas e tomar medidas, em função das evidências, numa perspetiva de melhoria contínua do sistema de ensino.

Terceiro pressuposto – Sem diferenciação não há uma verdadeira igualdade de oportunidades

Todos os alunos podem e devem aprender. Mas, todos eles são diferentes. As fragilidades de um podem ser as potencialidades de outro e vice-versa.

Salvaguardar a igualdade de oportunidades não é “tratar” todos da mesma maneira, muito pelo contrário. É providenciar caminhos diferenciados para que todos atinjam o sucesso (é essa a igualdade). Só diferenciando, incluímos. Só diferenciando, se aprende. Só diferenciando, se procura o sucesso. O sucesso está definido nos objetivos de aprendizagem, mas os caminhos para o atingir só podem ser diferenciados porque as pessoas [alunos] são diferentes e essa diferença é não só uma realidade como uma mais-valia.

Aspetos operacionais

Salvaguardados os pressupostos, passemos aos aspetos operacionais. De que forma se pode concretizar a avaliação no quotidiano escolar? Começemos pelo início do ano escolar.

A avaliação inicial como suporte das decisões de planejamento.

No início do ano escolar, nós já sabemos quais os objetivos que devem ser desenvolvidos até final do ano ou do ciclo de escolaridade porque eles estão definidos no programa (primeiro pressuposto). Temos, então, de planejar a nossa atividade de ensino para que todos atinjam o sucesso.

No entanto, a realidade impõe-se. Temos um conjunto de alunos com competências diferenciadas, com fragilidades também elas diferentes e, não obstante essas diferenças é nossa obrigação, como profissionais, fazer com que no final do ano ou do ciclo de escolaridade todos aprendam e, se possível, atinjam o sucesso (segundo pressuposto). Temos de incluir todos os alunos (terceiro pressuposto), independentemente dos seus níveis de desempenho iniciais. Temos de fazer com que todos aprendam, mesmo que aquilo que aprendam seja diferente.

Recordo-me que, aqui há uns anos, entrevistei um aluno de 14 anos sobre os motivos do seu insucesso na disciplina de inglês. Ele respondeu-me que era uma inevitabilidade porque desde o 5º ano (primeiro ano de inglês) não tinha tido sucesso na disciplina e agora, já no 8º ano, seria já impossível reverter a situação. A professora dava a matéria referente ao 8º ano e ele, como não tinha desenvolvido as competências anteriores, não percebia nada do que ela dizia e nunca mais conseguiria aprender inglês. Por esse motivo, afirmou resignado que tinha desistido.

Não foi só o aluno que desistiu. A professora também terá desistido. Se tivesse diferenciado o seu ensino, o aluno poderia ter aprendido algo na disciplina, mesmo que aquilo que aprendesse não fosse suficiente para atingir as metas traçadas para o 8º ano. Mas, teria aprendido inglês.

É isto que acontece quando não se orienta o ensino em função das efetivas necessidades formativas dos nossos alunos. Os alunos desistem, desmotivam, e nós, professores, pouco fazemos para contrariar o desfecho inevitável de insucesso porque o nosso foco deixa de ser a aprendizagem e passa a ser a tarefa de ensino. Planejamos o nosso ensino massivamente, para a média da turma, focando-o nas nossas tarefas de ensino e não na efetiva necessidade de fazer aprender. Perguntamo-nos “O que é que eu vou dar hoje?”, em vez de perguntar “O que é que os alunos vão aprender hoje?”. Esquecemo-nos, por vezes, que a palavra “ensino” só faz sentido junto à palavra “aprendizagem”. Ou, como é referido por Carvalho (1994, p.136) “*o que é que o professor ensina? Seria bom que pudéssemos responder – o que os alunos precisam!*”.

Se as necessidades formativas dos nossos alunos, tomando por referência os objetivos, são diferentes, temos de planejar e orientar o nosso ensino também de uma forma diferenciada.

Como vamos, então, orientar o nosso ensino? De acordo com as necessidades formativas de cada um dos nossos alunos. E quais são essas necessidades formativas? Como ainda não sabemos, temos de avaliar.

A avaliação, a que alguns autores chamam de inicial, vai servir precisamente para identificarmos as necessidades formativas dos nossos alunos, tomando por referência as metas de aprendizagem definidas para o ano ou ciclo de escolaridade, de forma a: incluir todos os alunos; orientar a formação de grupos de alunos com necessidades formativas similares; identificar ritmos de aprendizagem, níveis iniciais e possibilidades de desenvolvimento dos alunos; orientar o ensino de uma forma diferenciada; planejar o processo de ensino e de aprendizagem com sentido e intencionalidade.

O que se pretende com a avaliação inicial é recolher informações, relativamente a todos os alunos, sem exceção, e em relação a todas as matérias/áreas curriculares, para dar resposta às seguintes questões: *O que aprendeu até agora? O que poderá aprender até final do ano/ciclo? Como chegará lá?*

A avaliação, neste contexto, irá suportar as decisões do professor em relação ao planeamento para a turma, mas poderá também ajudar o grupo de professores de educação física em relação ao desenvolvimento da disciplina na escola ou grupo de escolas.

Como a avaliação pode ajudar a suportar decisões de planeamento a nível da turma ou da escola, todos os professores devem utilizar os mesmos procedimentos de avaliação inicial para, mais tarde, poderem reunir, analisar os resultados e tomar decisões consentâneas com esses resultados. Esta necessidade obriga à construção de um protocolo de avaliação inicial, onde esteja definido e delimitado o objeto de avaliação (o que vamos avaliar), as situações que vamos proporcionar para recolher informações (por exemplo, situação de jogo ou exercício) e os critérios que vão permitir a apreciação fundamentada do que for observado.

Só depois de analisados os resultados da avaliação inicial estarão criadas as condições para planejar o processo de ensino e de aprendizagem na turma, de acordo com as efetivas necessidades formativas de todos os alunos. Imagine que identificou um problema na turma em relação ao desenvolvimento das competências de ginástica, por exemplo. Por um

qualquer motivo, os alunos, na sua generalidade, demonstraram fragilidades nesta matéria curricular. Esta evidência estará refletida na forma como o seu planeamento será estruturado. Provavelmente, em face dessa evidência, irá dar prioridade ao desenvolvimento da ginástica, aumentando o tempo a ela dedicado, por exemplo.

As evidências recolhidas durante o período de avaliação inicial também permitirão, ao coletivo de professores, construir um projeto de desenvolvimento da educação física para a escola, assumindo e formalizando dessa forma o compromisso da sua implementação.

A avaliação como suporte da reorientação do ensino e da regulação das aprendizagens dos alunos.

Depois do período de avaliação inicial e do planeamento feito não termina a nossa obrigação de reorientarmos o ensino e de o reformularmos se assim considerarmos necessário. Tendo sempre presentes as metas a atingir com todos os alunos, o planeamento deve ser flexível e o ensino deve ser reorientado em função de evidências que vamos recolhendo, ao longo das aulas. Temos de ir avaliando o modo como os alunos estão a aprender e reorientar o nosso ensino se constatarmos que isso não está a acontecer, tentando perceber os motivos que estão a gerar esse insucesso e intervindo eficazmente de forma a inverter essa situação.

A nossa preocupação é, agora, essencialmente formativa. O nosso propósito é, agora, a melhoria contínua da aprendizagem.

A investigação tem vindo a demonstrar (Black & Wiliam, 1998; 2006; Hay, 2006) que a avaliação, utilizada com o propósito de melhorar a aprendizagem depende de alguns fatores chave: Do *feedback* de qualidade providenciado aos alunos; do envolvimento efetivo dos alunos na sua aprendizagem; da adequação e ajuste do ensino em função das evidências da avaliação; do reconhecimento da influência que a avaliação tem na autoestima e motivação dos alunos, sabendo que ambas têm uma influência crucial na aprendizagem; da necessidade dos alunos se autoavaliarem, de identificarem as suas necessidades e fragilidades e saberem como melhorar.

Na disciplina de educação física, podemos utilizar inúmeras estratégias de avaliação formativa. Iremos, no presente capítulo, abordar algumas.

Feedback de qualidade

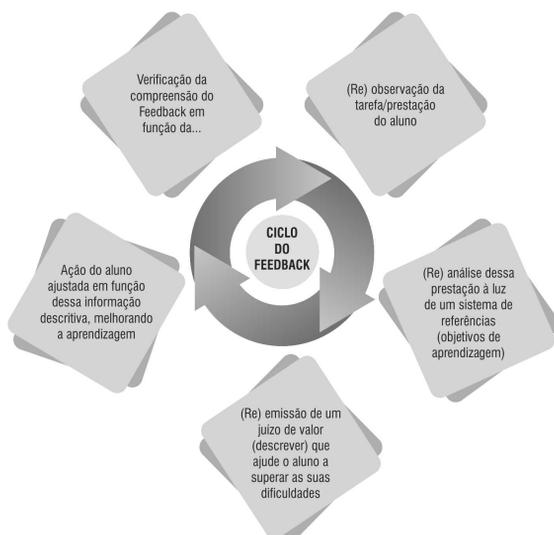
Feedback é a informação, sobre a distância entre o nível atual e o de referência, que é usada para diminuir a distância entre os dois (Taras, 2005).

De uma forma simples, podemos afirmar que o *feedback* é uma informação que é providenciada com o objetivo de melhorar a aprendizagem, depois de termos observado um determinado desempenho, depois de o termos apreciado tomando por referência os objetivos de aprendizagem e depois de definirmos o passo a dar para promover a aprendizagem futura. O *feedback* requer, por isso, o conhecimento profundo dos critérios e dos objetivos de aprendizagem, a capacidade para fazer comparações multicriteriais, o desenvolvimento de ações para reduzir a distância entre o que é produzido e o que se pretende produzir e o conhecimento profundo da forma como os alunos aprendem.

De acordo com Sadler (1998), no processo de *feedback* podem considerar-se três elementos sequenciais fundamentais: considerar uma qualquer prestação do aluno; analisar essa prestação à luz de um sistema de referências; emitir um juízo de valor (descrever) que ajude o aluno a superar as suas dificuldades, tendo em linha de conta os objetivos de aprendizagem.

Acrescentaríamos mais dois elementos sem os quais o *feedback* perderia a sua validade: conduzir a uma ação por parte do aluno, ajustada em função dessa informação, melhorando a aprendizagem; e a verificação da compreensão do *feedback*, por parte do professor, em função do tipo de ação empreendida por parte do aluno, seguido de um eventual ajustamento do *feedback*, em conformidade (Figura 1).

Figura 1 - Ciclo de *feedback* (Araújo, 2015).



O *feedback*, para ser eficaz (promover a melhoria da aprendizagem), deverá: estar claramente relacionado com os objetivos de aprendizagem; comparar o desempenho com os critérios ou com os objetivos de aprendizagem; ser oportuno, providenciado no momento certo; ser frequente e ser produzido em tempo útil; ter um elevado grau de individualização; ser específico e descritivo para que os alunos entendam exatamente como podem melhorar; utilizar preferencialmente a forma interrogativa ou descritiva em vez da prescritiva, dando a possibilidade aos alunos de serem eles mesmos a chegar à solução, orientados na sua descoberta pelo professor; focar-se na tarefa ou no processo e não no aluno como ser aprendiz; ser construtivo e desafiador para encorajar a aprendizagem; requerer uma ação; ser claramente compreendido pelo aluno, permitindo que este entenda o que é necessário fazer para melhorar (Araújo, 2015; Carreiro da Costa, 1995, Hattie e Timperley, 2007; Stufflebeam & Shinkfield, 2007).

Numa ocasião, em que tive oportunidade (Araújo, 2015) de observar, registrei os *feedbacks* produzidos pelos professores durante a aula e fui verificar se produziam algum efeito na melhoria da aprendizagem. Alguns *feedbacks* não produziram quaisquer efeitos na aprendizagem. Veja-se alguns exemplos:

“Tens de te esforçar mais!”; “Boa defesa!”; “Continuas a fazer mal!”; “Está um bocadinho melhor!”; “Não é isso. Se fazes assim, não consegues!”; “Chamas a isso uma roda?”; “Nada disso, meu amigo, estás a fazer tudo errado!”.

Para além de não serem construtivos, estes *feedbacks* dificilmente produziram efeitos na melhoria da aprendizagem. E foi o que de fato aconteceu. Os alunos não melhoraram o seu desempenho por via desses *feedbacks*. Pelo contrário, outros *feedbacks* tiveram o efeito desejado. Promoveram a melhoria da aprendizagem e, com alguns deles, os professores conseguiram, inclusivamente, que os alunos se consciencializassem do seu erro e não o voltassem a repetir. Veja-se alguns exemplos:

“Desmarca! Se ficas parada não consegues receber a bola em boas condições. Tens de tentar receber a bola mais perto do cesto. A desmarcação deve ser no sentido do ataque!”

Tens de te desmarcar para a frente, estás a entender porquê?”

Num jogo de basquetebol uma aluna cortou, mas ficou parada debaixo do cesto, criando dificuldades no ataque. O professor deu o seguinte *feedback*: “Ok, pára o jogo. Atenção, como resolvemos este problema? O que temos de fazer? E para onde? Porquê? Então vamos lá fazer isso. A aluna foi respondendo acertadamente às questões do professor.

O primeiro *feedback* é mais prescritivo do que o segundo, mas é descritivo. O segundo utilizou uma forma interrogativa, levando o aluno à solução do problema identificado. Ambos os *feedbacks* tiveram efeitos diretos na melhoria da aprendizagem.

No seu estudo sobre as implicações do uso do *feedback*, Martens e Dochy (1997) concluíram também, entre outros aspectos, que o *feedback* influencia o modo como os alunos se empenham na sua aprendizagem e que o *feedback* de qualidade providencia informação relevante sobre os novos passos da aprendizagem, permitindo a autocorreção. Black et al. (2004) também dão importância à qualidade do *feedback*, argumentando que os alunos a quem são apenas atribuídas classificações ou valorações sobre o seu desempenho, utilizam-nas para se compararem com os seus colegas e não para melhorarem as suas aprendizagens.

Mas, o *feedback* não é só para o aluno. O *feedback* também é para o professor.

Ao verificar alguma fragilidade no desenvolvimento da aprendizagem, o professor pode reorientar o seu ensino, utilizando estratégias mais eficazes ou reformular o seu planeamento, dando, por exemplo, mais tempo a alguns alunos para desenvolverem com mais consistência as suas aprendizagens.

O trabalho quotidiano do professor na sala de aula posiciona-o numa situação privilegiada para obter informação sobre a compreensão, ação, interesses, intenções e motivação dos seus alunos. Os professores necessitam, por isso, de interpretar a informação que vão recolhendo e usar essas evidências para adaptar o ensino às necessidades efetivas dos seus alunos.

Avaliação interpares

Observada como uma forma de *feedback*, a avaliação interpares tem a finalidade de ajudar os alunos, avaliados ou avaliadores, a refletir sobre as aprendizagens, a definir os novos passos na aprendizagem, a identificar as suas fragilidades e potencialidades, a identificar áreas que necessitam de remediação e a melhorar a sua aprendizagem.

A investigação tem vindo a mostrar que os alunos mais proficientes em termos de conhecimento e de desempenho nas tarefas motoras, mesmo os mais jovens, conseguem avaliar e promover a aprendizagem dos seus colegas (Ward et al., 1998; Ward & Lee, 2005). Esta situação foi relacionada com o fato de os pares poderem ter mais confiança nos seus pares-tutores, deixando-os mais confortáveis para aceitar o seu diagnóstico da situação e o seu *feedback*.

A avaliação interpares necessita de tempo para se desenvolver, mas, quando os alunos o conseguem fazer, os efeitos na aprendizagem são indiscutíveis. As evidências científicas têm vindo a mostrar que a avaliação interpares deve ser desenvolvida como uma competência social (Topping, 2010; Butler & Hodge, 2001).

Perante as evidências dos estudos que destacam a importância da avaliação interpares e da aprendizagem assistida por pares na melhoria da aprendizagem, os professores não podem, no momento de orientar e conduzir o seu ensino, negligenciar este potencial.

Autoavaliação

O propósito da autoavaliação e da autorregulação é providenciar informação aos alunos que possa ser usada para melhor compreenderem como e o que aprendem. Os alunos precisam saber procurar informação pertinente sobre a sua aprendizagem e sobre os próximos passos que devem dar para melhorar. Essa ação depende do *feedback* dado pelo professor e daquilo que descobrem sobre eles e sobre a forma como aprendem.

A emancipação em relação ao uso do saber e a aprendizagem ao longo da vida requerem o desenvolvimento desta autonomia, sabendo aplicar o que sabem sobre a sua aprendizagem. A autoavaliação também implica a análise da forma como se aprende. Essa análise envolve competências que devem ser planeadas e desenvolvidas ao longo do tempo.

Um aspecto basilar que sustenta o desenvolvimento da autoavaliação é o fato de os alunos beneficiarem de uma clara compreensão dos objetivos de aprendizagem. A autoavaliação é essencial para a aprendizagem, mas esta só poderá acontecer se os alunos estiverem envolvidos conscientemente no processo de aprender, se compreenderem os objetivos de aprendizagem, se interiorizarem os critérios e se conseguirem ter uma noção daquilo que necessitam fazer para atingir esses objetivos (BrookHart, 2001; Cowie, 2005; Wiliam, 2010).

Outro aspecto que alicerça a construção da capacidade de autoavaliação é o desenvolvimento de um clima positivo, onde o erro é visto como uma oportunidade para aprender e não como uma falha individual. O medo de falhar não pode, neste contexto, estar presente, pois é necessário encorajar a abertura e a honestidade do aluno em relação às suas fragilidades. Cabe ao professor criar um clima de confiança onde a dificuldade, a incerteza, o erro, o esforço para compreender e os pedidos de ajuda sejam encarados como componentes do processo de aprendizagem (Figura 2).

Figura 2 - A construção da autoavaliação (adaptado de AAlA, s/d).



Sustentada nestes dois pilares – compreensão dos objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso e um clima de confiança e respeito

(Figura 2) - a autoavaliação deve ser ensinada. A aprendizagem sobre o que se aprende e sobre o modo como se aprende, pode ser orientada, através da utilização de várias estratégias:

- Questionamento – O questionamento deve ser usado como uma componente do processo que visa encorajar o aluno a refletir. As questões fechadas colocadas aos alunos na sala e aula raramente produzem compreensão sobre as aprendizagens. Os professores devem compreender por quê, quando e como devem usar as técnicas de questionamento, promovendo vantagens no processo de aprendizagem. O questionamento deve orientar o processo de pensamento, mas as respostas devem ser encontradas pelos alunos, através de desafios estimulantes (Knight, 2000).
- Promoção de momentos de reflexão e de pensamento sobre a ação – Como foi referido anteriormente, só quando os alunos têm plena compreensão dos objetivos da aprendizagem e dos critérios que permitirão a apreciação sustentada da sua concretização, estarão em condições para identificar os seus pontos fortes e fragilidades, reconhecer áreas de melhoria e gerir a sua aprendizagem. Daí ser fundamental criar oportunidades de reflexão e promover a partilha e a troca dessas reflexões. Estas competências reflexivas perdurarão ao longo do tempo e trarão benefícios em aprendizagens futuras.
- *Feedback* de qualidade – O *feedback* é tanto mais eficaz quanto mais se foca nos detalhes da tarefa em curso e envolve a explicitação dos objetivos de aprendizagem Wiliam (2010).
- Ação inter pares – Como é reconhecido pela AAIA (s/d), a avaliação inter pares e a partilha em grupo é uma prática usual na disciplina de educação física. No entanto, para que promova uma melhoria na aprendizagem, é fundamental que os pilares (Figura 2) que sustentam esta ação estejam conseguidos. A ação inter pares, como uma forma específica de *feedback*, é uma estratégia que também permite o desenvolvimento da autoavaliação. Permite desenvolver um clima de confiança onde o erro se torna uma oportunidade à aprendizagem, promove uma maior independência e motivação, permite que os alunos falem uns com os outros sobre o seu trabalho e cooperem para ultrapassar as dificuldades identificadas.

- **Modelo/Exemplo** – Para ajudar a desenvolver a autoavaliação, a utilização de um modelo ou exemplo permite aos alunos clarificar e compreender os objetivos de aprendizagem que devem perseguir. O modelo ou exemplo serve por isso de guia para a melhoria ou reajustamento do seu próprio trabalho. Ao comparar o seu desempenho com o modelo/exemplo, o aluno também interioriza os critérios de sucesso.

Os alunos conseguem aprender quando têm consciência das suas fragilidades e dos seus pontos fortes e conseguem mobilizar estratégias para a sua aprendizagem. Daí o papel fundamental que autoavaliação pode assumir na melhoria da aprendizagem.

A avaliação como balanço das aprendizagens conseguidas

Em momentos específicos ao longo do ano e, principalmente, no final do processo de aprendizagem, temos, obrigatoriamente, de fazer momentos de balanço em que verificamos as aprendizagens conseguidas. Estes momentos de balanço são realizados com orientação retroativa. É como tirar uma fotografia ao desempenho do aluno. É verificar tudo aquilo que ele conseguiu desenvolver e também determinar o que ficou por aprender. O nosso propósito não é, neste caso, melhorar a sua aprendizagem porque já terminou o processo de aprendizagem. É apenas fazer um balanço e com base nesse balanço produzir um relatório, qualificar o nível das aprendizagens conseguidas, classificar ou apenas informar (alunos ou pais) sobre os progressos conseguidos. É nesta altura do ano que vamos, finalmente, afirmar se o aluno obteve, ou não, sucesso.

Mas, como podemos fazer tal afirmação? O que é afinal um aluno de sucesso em educação física? O que deve o aluno demonstrar para podermos afirmar que obteve sucesso?

Definição do sucesso em Educação física – o estabelecimento de referenciais

No que respeita à definição do sucesso em educação física, há que estabelecer as referências que nos possibilitem apreciar o sucesso a três níveis: as referências que nos permitem afirmar se os alunos tiveram sucesso em cada uma das áreas e matérias que fazem parte do currículo; as referências que nos permitem dizer se os alunos obtiveram, ou não, sucesso na disciplina de educação física; as referências que nos permitem qualificar/quantificar esse sucesso.

O primeiro nível diz respeito à apreciação do desempenho do aluno em relação aos objetivos de aprendizagem, previamente definidos para cada área e matéria curricular. E o sucesso, neste caso, é representado pelo domínio/demonstração de um conjunto de competências que decorrem desses objetivos.

Como já tivemos oportunidade de dizer, o objeto de avaliação (o que se avalia) deverá estar perfeitamente definido no programa de educação física, especificando as áreas que devemos avaliar: as matérias curriculares (jogos desportivos coletivos, ginástica, dança, lutas, atletismo); a aptidão física (capacidade aeróbia, flexibilidade, força e resistência muscular); os conhecimentos que os alunos devem adquirir. Dentro de cada área/matéria curricular, os objetivos de aprendizagem podem constituir as referências que nos permitem ajuizar sobre a qualidade das aprendizagens desenvolvidas. Por exemplo, o que deve o aluno fazer no basquetebol ou na ginástica para se poder dizer que nessas matérias curriculares obteve sucesso?

O mesmo deve acontecer em outras áreas como a aptidão física. Podemos afirmar, por exemplo, que na aptidão física o aluno terá sucesso se, por via da aplicação dos testes do FitnessGram®, verificarmos que ele se situa na zona saudável da aptidão física?

E em relação aos conhecimentos que os alunos devem adquirir? O que deve o aluno demonstrar que sabe para podermos afirmar que ele atingiu os objetivos definidos para esta área? Se não estiverem definidas estas questões, dificilmente o professor de educação física encontrará as referências necessárias para poder qualificar os desempenhos dos seus alunos em cada uma das áreas e matérias curriculares.

Imaginemos, no entanto, que essas referências estão perfeitamente estabelecidas e que o professor conseguiu emitir um juízo de valor sobre os

desempenhos dos seus alunos em cada uma das áreas e matérias curriculares. Há ainda outra referência a estabelecer. Aquela que nos permite afirmar, depois de ajuizar os seus desempenhos em todas as áreas e matérias curriculares, se, na globalidade, o aluno obteve, ou não, sucesso em educação física. Há, portanto, que definir o que é ter sucesso na disciplina de educação física. Será que podemos afirmar que o aluno tem sucesso na disciplina se obtiver sucesso apenas nos jogos desportivos coletivos? Ou, pelo contrário, um aluno terá sucesso na disciplina se demonstrar sucesso em várias áreas/matérias curriculares? E se sim, quais? Esta questão também tem muito a ver com a concepção de educação física que assumimos e que deverá estar patente nos documentos orientadores (programas). Essa referência, se for assumida por todos permitirá ainda tecer considerações sobre a qualidade da educação física em nível nacional e regional.

Depois de ajuizarmos sobre a existência de sucesso, ou não, na disciplina de educação física há outra referência a estabelecer. Aquela que nos permite ajuizar sobre a qualidade desse sucesso. Os critérios de classificação na disciplina são referências que também nos permitem qualificar/quantificar a qualidade do sucesso. O que deve o aluno demonstrar para, por exemplo, se poder considerar que ele obteve um *Bom* desempenho na disciplina? Ou, se tivermos uma escala de 1 a 10, o que deve o aluno demonstrar para se poder dizer que o seu desempenho a educação física está no nível 8 da escala?

À semelhança das outras referências, também estas devem estar perfeitamente definidas antes de começarmos a trabalhar com os alunos. No início do ano, todos os alunos devem saber o que devem aprender, como podem aprender e como será apreciada a qualidade das suas aprendizagens. Não é só a salvaguarda do princípio da transparência que assim o exige. É também a única forma de podermos contribuir para uma aprendizagem autónoma e consciente.

Nota Final

Temos consciência, que, neste pequeno capítulo, muita coisa ficou por dizer sobre a avaliação em educação física.

Quisemos, contudo, demonstrar como a avaliação constitui o suporte de todas as decisões que tomamos como profissionais, seja ao nível do

planejamento como ao nível da seleção das estratégias de ensino mais eficazes como, ainda, em relação ao tipo de *feedback* que proporcionamos. A avaliação deve estar integrada no processo de ensinar e de aprender, como algo que nos permite melhorar continuamente e dar sentido às decisões que tomamos.

Se mantivermos o foco na aprendizagem dos nossos alunos, a avaliação surgirá naturalmente e orientará os nossos passos como profissionais, contribuindo para o envolvimento consciente dos alunos na gestão da sua aprendizagem.

Sem avaliação, nunca saberemos se conseguimos ensinar e se os nossos alunos aprendem e, nessa medida, a palavra professor perderá o seu significado e dimensão.

Referências bibliográficas

- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: academic self-assessment and self-regulation of learning. In H. Andrade e G. Cizek (eds). *Handbook of Formative Assessment*. (pp. 90-105) New York: Routledge.
- Araújo, F (2015). A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.
- Atkin, J., Black, P., & Coffey, J. E. (2001). The relationship between formative and summative assessment – in the classroom and beyond. *Classroom assessment and the National Science Education Standards*. National Research Council Disponível em <http://www.nap.edu/catalog/9847.html>
- Bell, B. (2007). Classroom assessment of science learning. In S. Abell & N. Lederman (Eds.) *Handbook of Research on Science Education* (pp. 965-1006) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black Box – Assessment for learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Brookhart, S. (2001). Successful student's formative and sumative uses of assessment information. *Assessment in Education*, 8(2), 153-169.
- Butler, S., & Hodge, S: (2001). Enhancing student trust through peer assessment in physical education. *Physical Educator*, 58(1), 30-41
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O sucesso pedagógico em educação física: estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *Curriculum Journal*, 16(2), 137-151.
- Gipps, C. (1994a). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London: The Falmer Press.

- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.) *Assessment and Learning*. (pp. 103-117) Londres: SAGE Publications.
- Harlen, W. (2005) Teachers' summative practices and assessment for learning – tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16(2), 207-223.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hay, P. (2006). Assessment for learning in physical education. In D. Kirk, D. McDonald & M. O'Sullivan (eds.) *International Handbook of Research in Physical Education*. (pp. 312-325). London: SAGE.
- Martens, R., & Dochy, F. (1997) Assessment and feedback as student support devices. *Studies in Educational Evaluation*, 23(3), 257-273.
- Meyer, G. (1995), *Évaluer: pourquoi ? Comment ?* Paris : Hachette.
- Perrenoud, Ph. (1993) *Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages* Disponível em http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html
- Sadler, D. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77-84.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand-McNally.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2007). *Evaluation theory, models & applications*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Topping, K. (2010). Peers as a source of formative assessment In H. Andrade & G. Cizek (Eds) *Handbook of formative assessment*. (pp. 61-74). New York: Routledge.
- Ward, P., & Lee, M. (2005). Peer assisted learning in physical education: a review of theory and research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(3), 205–225.
- Ward, P., Smith, S., Makasci, K., & Crouch, D. (1998). Differential effects of peer-mediated accountability on task accomplishment in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(4), 442–452.

- Wiliam, D. (2010). An Integrative Summary of the research Literature and implications for a New Theory of Formative Assessment. In H. Andrade & G. Cizek (Eds). *Handbook of formative assessment*. (pp.18-40). New York: Routledge.
- Wiliam, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment, 11*, 283-289.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. S. Francisco: Jossey-Bass.

O desporto formal e o desporto adaptado em Educação Física escolar: sua importância e implicações pedagógicas

José Airton Pontes Jr¹
Ricardo Catunda²

¹ ²Núcleo de Investigação em Atividade Física na Escola - NIAFE,
Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil
Contato: José Airton Pontes Jr - japontesjr@gmail.com

Introdução

A perspectiva ampla de escola composta por professores, alunos, gestores, técnicos, pais, comunidade e associações, pode tornar esse espaço como ambiente de intervenção da promoção da saúde em diversos aspectos, sendo um deles, a atividade física regular.

Atualmente, o aumento de problemas de saúde relacionados a pouca atividade física tem atingido jovens adultos e adolescentes, principalmente com doenças crônico-não transmissíveis (DCNT), tais como obesidade, diabetes, hipertensão, dislipidemia, dentre outros. A pouca atividade física é decorrente de fatores sociais e educacionais, sendo esse último ainda plenamente indefinido o seu papel na escola via componente curricular educação física devido a embates epistemológicos, diversas vezes pouco produtivos.

O esporte é o principal conteúdo da educação física na escola. Desde a forte influência política e econômica entre as décadas de 1950 a 1990, esse conteúdo é fonte de instrumentalização pedagógica, científica e cultural. Não é por acaso que a área é conhecida como Ciências do Desporto (ou Esporte), pois sua compreensão é diversificada de interpretações de outras áreas que a estuda, tais como a Pedagogia do Desporto, a Sociologia do Desporto, a Biomecânica das modalidades desportivas, Psicologia do Desporto, Gestão Desportiva, Fisioterapia Desportiva, a Nutrição desportiva, dentre outros.

Quando se trata de Escola, o desporto pode ser interpretado tal como ele é (atividade física de competição que tem regras regulamentadas por

federação), bem como, adaptado ao contexto no qual está inserido. Com isso, essa adaptação auxilia o professor de educação física a tratar dos desportos no contexto escolar adequando-os as necessidades e objetivos educativos do seu planejamento e da faixa-etária do público atendido.

É evidente que há desportos convencionais e desportos pouco convencionais, no entanto, as aulas de educação física tende a fornecer aos alunos a oportunidade de conhecer a cultura de movimento de diferentes desportos, seja individuais e coletivos, radicais ou de tabuleiro, com ou sem acessórios.

Nesse sentido, temos a necessidade de esclarecer: quais os objetivos do desporto na educação física escolar? Como se desenvolve no Brasil e no Mundo? Quais os desafios pedagógicos do ensino? Quais os resultados esperados na formação dos jovens da inserção consistente do desporto na educação física escolar? Este ensaio tem o objetivo de caracterizar a importância e as implicações pedagógicas, relacionadas a inserção do desporto formal e adaptado nas aulas de educação física escolar.

Importância do desporto formal e do desporto adaptado

Desde os jogos antigos, passando pelas práticas militaristas e higienistas até os dias atuais, o desporto formal ainda é associado a saúde. O fato é que para ser fisicamente saudável, é necessário ter níveis de aptidão física relacionada a saúde em 4 capacidades físicas: flexibilidade, resistência cardiorrespiratória, força e resistência muscular e composição corporal adequada (Caspersen, Powell, & Christensen, 1985).

Existe grande variedade de modalidades desportivas formais que possuem atletas ou praticantes com características físico-desportivas heterogêneas. Essa reflexão inicial nos leva a considerar que o desporto formal não é necessariamente ou não proporciona em si a saúde, mas é instrumento motivador para atingir determinados níveis de saúde física direcionado à atletas ou não atletas. Em atividades como o basquete, vôlei e handebol existem forte relação com saltos, corridas de velocidade, organização tática e manipulativa da bola. Já em desportos como a luta de braço e arremesso de peso, o movimento da técnica, concentração e força são evidentes. Jogos pré-desportivos como carimba e esportes adaptados

como o cabo-de-guerra, são maneiras de introdução a capacidades da aptidão física relacionada a saúde.

No contexto da educação física escolar, o desporto formal atrai praticantes de diferentes maneiras. Aos professores, a expectativa de que os alunos sejam fisicamente ativos nas aulas, sendo desafiadora a exploração teórica desse conteúdo, posto que, a informação por si não modifica hábitos, atitudes ou comportamentos, fatores essenciais para que haja continuidade na participação dos jovens nas práticas desportivas ao longo da vida. Nesse sentido, a vivência de experiências prazerosas no desporto escolar, é fundamental para uma aprendizagem capaz de influenciar desde as menores idades as opções saudáveis para o lazer.

Marques, Gutierrez e Montagner (2010) consideram que o desporto não tem benefícios gerais unificados, pois a variedade de possibilidades é grande e seus impactos ao corpo são diversos, daí a necessidade de conhecer esses benefícios para melhor intervir, direcionando as ações aos objetivos traçados e ao público alvo que, segundo os autores, podem ser de esportistas (sedentário, praticante e/ou consumidor) ou atleta (produto e/ou astro).

Essas diferenças estão relacionadas ao perfil de qualidade de vida do século XXI. Ainda hoje, a comunidade escolar percebe na componente curricular educação física uma forte relação com desporto, atividades práticas e saúde, em geral competitivas e recreativas, mas também colocam a atividade física regular (principalmente para crianças e adolescentes) como ponto secundário no estilo de vida saudável.

O estudo de Knuth et al (2011) apresentou resultados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio evidenciando que mais de 20% da população apresentava baixos níveis de atividade física, de deslocamento ativo e aumento no tempo frente à televisão, bem como no estudo de Hallal et al (2010) da Pesquisa Nacional de Saúde do escolar que indicou resultados semelhantes em adolescentes, além da tendência de diminuição de participação nas aulas de educação física. Dessa forma, em relação ao lazer ativo (mais de 300 minutos semanais de atividades física de lazer que envolva movimento corporal intencional, tal como andar de bicicleta, praticar desportos, caminhar, brincar, etc.), estudo realizado com 74.589 adolescentes brasileiros no Estudo de Riscos Cardiovasculares em Adolescentes (ERICA) revelou mais de 54% de inatividade física no lazer (Cureau et al, 2016), tendo maior prevalência em meninas e populações do nordeste e sudeste.

Segundo uma série de artigos publicados na *The Lancet* em 2012, a inatividade física tem sido associada e também fator de mortalidade em diversos países (Kohl et al, 2012; Bauman et al 2012, Lee et al, 2012). O estudo de Drake et al (2012), também indicou que quanto maior o tempo de participação em atividades desportivas e atividade físicas fora da escola, menores eram os diagnósticos de sobrepeso e obesidade.

Na Europa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013) tem-se que os objetivos da educação física estão relacionados a propagação de qualidade de vida e do ensino dos esportes formais, com a pretensão de serem praticados ao longo da vida escolar e fora dela, além de políticas nacionais de atividade física e desporto também como atividade extracurricular a fim de promover o estilo de vida ativo desde a adolescência por meio do desporto.

No relatório do *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) de 2010 (Matos et al, 2012) da saúde dos adolescentes portugueses, também está relacionado aos resultados brasileiros de baixo nível de atividade física, em que apenas 13,9% dos portugueses obtiveram níveis iguais ou acima dos adequados para o público dessa idade, considerando como referência quatro horas ou mais de atividade física de lazer por semana. Dentre os esportes mais praticados fora das aulas de educação física, foram apontados o futebol, natação, ginástica e basquetebol, sendo que em todos eles os níveis de participação diminuíram no decorrer da vida escolar, ou seja, quanto mais velho fosse o público investigado, menor seria o seu nível de participação nos desportos indicados.

Esses resultados evidenciam que a prática de desporto no ambiente fora da escola como uma atividade de estilo de vida ativo, ainda está longe de ser uma realidade para adolescentes brasileiros e portugueses. Nahas (2003) e Ferreira (2001) já evidenciavam a necessidade de tornar as práticas desportivas como experiências de atividades físicas prazerosas o bastante para que crianças e adolescentes continuassem realizando-as fora da escola e após a vida escolar na expectativa de que fossem adultos fisicamente ativos e que participassem de atividades desportivas de lazer ao longo da vida.

Nos Estados Unidos, as taxas de sobrepeso e obesidade tanto de meninas (43,3%) quanto de meninos (41,2%) abaixo de 20 anos de idade são uma das maiores do mundo, bem como significativamente maiores que

dos seus vizinhos Canada e México (NG et al, 2014). As aulas de educação física neste país já eram regidas por documentos estaduais que indicavam a promoção da aprendizagem motora e desportiva, mas que no documento nacional NASPE (National Association for Sport and Physical Education & American Heart Association, 2010) aponta-se para o aumento da quantidade de minutos de aulas por semana (pelo menos 155 minutos para crianças e 225 para adolescentes) e ênfase na aprendizagem de atividade física e aptidão física relacionadas a saúde nas aulas de educação física.

Com esse contexto internacional, como fica o esporte na escola? Como motivar os alunos a participar das aulas e torna-las atrativas o suficiente para que os adolescentes-as pratiquem ao longo da vida?

Ter conhecimento sobre atividade física não parece ser o bastante para praticá-la. No importante estudo de Spohr et al (2014) de um ano de intervenção, obteve-se que o nível de conhecimento dos participantes sobre atividade física e saúde aumentou, mas não aumentou o nível de atividade física. Por isso, considera-se que o conhecimento é um importante fator para o desenvolvimento da formação crítica dos discentes, nas aulas em relação ao corpo, aos impactos da atividade física e aos fatores relacionados a adquirir saúde. No entanto, são fundamentais as experiências prazerosas e práticas de atividade física por meio dos desportos, formais ou não, para que se torne um hábito e não apenas um conhecimento não aplicado, não utilizado.

O conteúdo musculação ou corrida de rua são dois bons exemplos de desportos adaptados que são realizados cotidianamente e que os alunos, principalmente de Ensino Médio, tem interesse em aprender e praticar (Macedo et al, 2014). Ocorre que essas atividades carecem da relação com a aptidão física relacionada a saúde e com os desportos que a elas são conhecidos, tais como o halterofilismo e o fisiculturismo no primeiro exemplo, maratona e provas de fundo, no segundo. O estudo de Macedo et al (2014) evidenciou que os alunos tiveram assuntos isolados sobre o tema musculação em suas aulas de educação física, mas sem uma organização e aplicação prática aos temas de especificação ou desportos relacionados. Nesse ponto o desporto formal poderá contribuir efetivamente, pois para praticá-lo é necessário conhecê-lo para atingir o seu objetivo, dentro das regras e em segurança. No desporto adaptado não necessariamente, visto que pode praticá-lo em partes, com baixo nível de exigência técnica, adaptação de regras e com nível de segurança regulável.

O desporto formal é historicamente o conteúdo mais ensinado nas aulas de educação física e cada vez mais está na perspectiva teórica do que prática. Histórico, regras, aspectos técnicos e táticos são interessantes e importantes para determinados objetivos educacionais nas dimensões sociocultural, cognitiva e físico-esportiva. Já o desporto adaptado possibilita a inserção de todos os discentes nas experiências educativas, indo além do conhecer, promovendo o aprender fazendo e no fazer reflexivo.

Um bom exemplo para contextualizarmos é a forte influência dos Jogos escolares na esfera competitiva do desporto no âmbito educacional. São Jogos importantes para representar parte da cultura da sociedade na escola e proporcionam experiências extracurriculares fantásticas para os seus participantes. Mas essa experiência de desporto formal é para uma pequena parcela do público da Educação Básica, ficando restrita aos mais aptos a competir. No desporto adaptado ensinados nas aulas de educação física, nos jogos internos das escolas (conhecidos no Brasil como Jogos Interclasses), nas escolinhas de desportos e dias desportivos de lazer das escolas, possuem maior consistência interna de inclusão, participação de todos e experiências relacionais (se organizado com esse objetivo) quando comparado com o desporto formal que é seletivo e exclusivo.

As Secretarias de Educação de alguns estados brasileiros orientam os professores a planejarem oferecendo obrigatoriamente aulas teóricas. Essa orientação não apresenta diretriz para o mínimo de consenso, além da diversidade de abordagens pedagógicas, sobre quais conteúdos deveriam ser ministrados, tampouco, respeita a autonomia dos professores para o ensino. Outro aspecto observado é a necessidade de atendimento pontual e em curto prazo da inserção da educação física no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tem questões sobre desporto formal e também críticas a ele, conteúdos dos conhecimentos sobre o corpo e atividades rítmicas (Pontes Jr, Silva, Sousa, 2015).

Essas ações citadas se caracterizam como ingerência nas decisões didáticas do professor, interferindo na liberdade criativa e domínio sobre o ensino. Na perspectiva da educação física de qualidade, Januário (1996) discute a importância da gestão do tempo de aula, definida como a forma, que, o professor gerencia o tempo destinado ao aprendizado dos alunos e influencia diretamente a qualidade e quantidade das experiências formativas,

sendo a apresentação de informação o comportamento de ensino mais importante da função de instrução, englobando questões verbais e ainda intervenções não verbais do professor.

Desse modo, fica patente que o ensino eficaz que promove melhorias na aprendizagem dos alunos, depende da capacidade do professor no aproveitamento do tempo em favor da aprendizagem. O autor associou a capacidade de gestão da aula ao ensino eficaz, por meio de habilidades técnicas como: aproveitar ao máximo do tempo-programa, minimizar os períodos academicamente não produtivos, maximizar as atividades dos alunos e integrar e ligar com fluidez os vários momentos e atividades da aula. Algo pouco provável de ocorrer, quando se determina o tipo de aula a ser desenvolvido.

O conhecimento sobre desporto pode ser um fator de valorização da educação física escolar, mas não minimamente condizente com os objetivos de aprendizagem dessa componente curricular, pois tanto Brasil (1998), quanto Catunda, Sartori e Laurindo (2014) e os documentos dos Estados Unidos (NASPE, 2010) e Europa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013) indicam que a educação física deve promover o desenvolvimento humano em diversas dimensões e não apenas na cognitiva. A motivação para a prática de desportos, principalmente os adaptados, nos momentos de lazer, pode vir do conhecimento adquirido, aliado as experiências satisfatórias e habituais via aulas de educação física, percebidas como fundamentais para melhorar os níveis de participação no lazer ativo.

Outro fator de importância sobre a prática de atividade desportiva é apresentado no estudo de caso de Peserico, Kravchychyn e Oliveira (2015) que identificaram que os estudantes-atletas tiveram 96% de aprovação na escola, enquanto os não atletas 94% (sem diferença significativa), evidenciando que os estudantes atletas tinham tantas aprovações e reprovações quando os estudantes não atletas.

Já no estudo de Soares, Aranha e Antunes (2013), participaram 2443 estudantes portugueses e dentre os que praticavam desporto, 59% nunca tiveram reprovações na vida escolar e dos que não praticavam desportos, esse percentual era de 61%, também sem diferença significativa. Os autores concluíram que não é possível estabelecer relação entre o insucesso escolar e prática desportiva, ou seja, ambos os estudos evidenciam que é possível

ter a prática desportiva aliada ao bom rendimento acadêmico. Em Nunes, Neves, Teodósio, Floriano & Lara (2014) com estudantes de baixo rendimento escolar, 95% dos participantes tiveram insatisfação em relação a imagem corporal e baixo nível de atenção e motivação, com 61 pontos de acertos para uma referência de 109 e 63 pontos para referência de 93, respectivamente.

A prática desportiva, seja formal ou adaptada, pode proporcionar aos adolescentes, melhora na relação interpessoal, disciplina, cuidados com o corpo e hábitos saudáveis, melhora da qualidade do sono e da concentração, diminuição do estresse e ansiedade, e potencializa a conscientização da não utilização de drogas e álcool (Cureau et al, 2016; Unesco, 2015; Catunda, Sartori, & Laurindo, 2014; União Europeia, 2009; Tani, Bento, & Petersen, 2006; Nahas, 2003; Brasil, 1998).

Portanto, percebe-se que a importância da prática desportiva formal e adaptada nas aulas de educação física, pode promover melhores níveis dos componentes da aptidão física relacionadas à saúde, o lazer ativo e saudável e tem relação com bom estado de saúde para o rendimento acadêmico satisfatório.

Implicações pedagógicas do desporto formal e do desporto adaptado

A educação física escolar possui diversas características pedagógicas e avaliativas para o ensino nas dimensões sócio-afetiva, cognitiva e físico-desportivas, que serão apresentadas a seguir, a fim de compreender suas relações com o ensino do desporto formal e adaptado.

O ensino do desporto pode ser desenvolvido, em geral, de duas formas:

- 1) primeiramente o ensino das técnicas e depois a aplicação no jogo;
- 2) os alunos são estimulados inicialmente a jogar o desporto, mesmo sem saber as técnicas, e depois aos poucos as aprende. Não existe qualquer regulamento que indique qual das duas formas de aprender o desporto é a mais correta, mas podemos refletir sobre qual a mais adequada de ser utilizada e as suas implicações pedagógicas no âmbito da educação física escolar.

No estudo de Gonçalves (2012), os professores tem forte tendência a ensinar os desportos por meio de técnicas e táticas. Greco (2006) aponta que o conhecimento sobre *o que é e como fazer* determinado desporto faz diferença no momento da aprendizagem e da tomada de decisões dos praticantes, bem como Moura, Galatti, Balbino e Paes (2013) enfatizam a necessidade dos estudantes refletirem sobre *para quem* faze-los. Nisso percebe-se que o ensino dos desportos parte de algo conhecido e com objetivos claros, tal como o desporto formal. Mas como realizar esses objetivos? Como avaliar se foram atingidos? De início, torna-se fundamental enfatizar que o docente tem participação direta na mediação dessa aprendizagem e os objetivos traçados nos documentos orientadores.

A quantidade de tempo das aulas de educação física é fator determinante para ampliar-se a inserção de qualidade do desporto formal e do adaptado, visto que no último é evidente a necessidade de utilização de jogos pré-desportivos para introdução de técnicas, regras, posicionamentos e decisões relativas à tática e outros conhecimentos relacionados aos desportos formais. Geralmente, os professores adaptam primeiro os desportos para depois inseri-los ao final da aula. Isso está errado? Não, mas também não é o certo para todas as situações.

Dependendo das características dos estudantes, da escola e do contexto educativo, essa introdução pode ser realizada via rodas de conversa, vídeos, brincadeiras, palestras, visita às estruturas físicas dos desportos ou mesmo, apresentação de atletas dessas modalidades. Talvez sejam interessantes essas diferentes formas de apresentação, pois se parecem mais reais e “concretas” do que a prática de jogos pré-desportivos ou treino de habilidades técnicas, que muitas vezes os alunos não sabem ou não compreendem os objetivos, gerando desmotivação e até repulsa por desportos que eles poderiam conhecer e praticar.

Nesse sentido, percebe-se necessário que a introdução ao tema deva ser: ativa, lúdica e inclusiva, possibilitando o engajamento e aprendizagem de todos. Criar um estilo de vida ativo demanda utilizar cada momento da aula para se ter o corpo em movimento, sendo esse o foco de todo o processo de aprendizagem e/ou de formação socioeducativa.

Segundo Ferreira (2001, p.45), “para que os jovens pratiquem desporto e atividade física regularmente, não basta que dominem técnicas e regras. É preciso que saibam *como* realizar tais atividades com segurança e eficiência”.

Certamente essa afirmativa “anima” a proposta desse ensaio, visto que o desporto formal envolve técnicas e regras consagradas e regulamentadas, mas não é para todos. Atentar para as regras e técnicas quando não se domina bem nem o próprio corpo, pouco contribui para a obtenção do êxito, daí a necessidade de planejamento e orientações pedagógicas, que favoreçam a participação contínua de todos nas atividades a todo o momento, independente do conhecimento das regras dos desportos.

As aulas teóricas de educação física no Brasil se popularizaram utilizando vídeos, exposições de regras e histórias, provas escritas e trabalhos em grupos, dentre outras estratégias eminentemente relacionadas a produção intelectual sobre o tema (o que é importante, diga-se!), mas na contramão da necessidade premente do movimento para os mais jovens, diminuiu a experimentação. É corrente no ambiente escolar, a reivindicação de outras disciplinas por laboratórios, para apresentar aos alunos a teoria na prática. A educação física que culturalmente estabeleceu essa relação, pela natureza dos conteúdos a serem explorados, deve valorizar esse diferencial de aprendizagem, valorizando os seus laboratórios (quadra, pátio, sala de dança, espaços comunitários, etc.) priorizando o aprender fazendo. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem exigido conhecimentos sobre os desportos formais e capacidades físicas relacionadas a aptidão física na perspectiva da saúde (Pontes Jr, Sousa, Silva, 2015), mas ainda não tem força de motivar que os professores e gestores proporcionem mais aulas de educação física e que esse planejamento seja fortemente direcionado para a superação da dicotomia teoria e prática, visando a prática reflexiva do aprender praticando.

A planificação deve assumir como ponto central, que o conhecimento se produz fundamentalmente da prática para a teoria, fortalecendo as possibilidades de aprendizagem significativa. É prudente afirmar a importância da informação, na medida em que não é possível tomar decisões na ignorância, atentando que isso não muda atitudes, hábitos e comportamentos.

Percebe-se que apenas 1 aula por semana (aproximadamente 50 minutos) não é suficiente para promover um ensino de qualidade para o desporto, tampouco atingir níveis de aptidão física relacionada a saúde. Constatamos que os Estados Unidos, um dos mais influentes modelos de desporto na escola, aponta como necessidade mínima de minutos por semana

em “Oportunidade para aprender”, de 150 no Ensino Fundamental e 225 no Ensino Médio (NASPE, 2010), ainda assim, longe dos 300 minutos semanais recomendados pela OMS.

Uma proposta de intervenção pedagógica do desporto formal com o desporto adaptado, na perspectiva de aptidão física relacionada à saúde e lazer ativo, contemplaria 3 aulas por semana. Nesse modelo, tornar-se-ia viável a prática de atividade física mínima necessária para os indivíduos e a realização com consistência do ensino do desporto adaptado, com maior ênfase na primeira aula e breve ensaio do desporto formal, proporção de 75% da primeira aula para jogos, brincadeiras, atividades lúdicas introdutórias e 25% ao desporto estudado. Na segunda aula, poderia ser 50/50 para cada, com ênfase na dimensão técnica, motora e relacional do desporto formal que está sendo estudado. Na terceira aula da semana, espera-se que os alunos possam praticar o desporto formal em 75% da aula direcionando-se aos aspectos relacionais e atitudinais do desporto competitivo, com foco no jogo limpo (*fair play*), na inclusão e participação de todos e diversão ao pratica-lo. Nas semanas seguintes essas porcentagens iriam atender as diversas modalidades desportivas que estão relacionadas ao ensino do desporto, tal como as olímpicas, paralímpicas e não olímpicas, apresentando novas regras e adaptando os contextos de ensino e de aprendizagens nas dimensões já apresentadas.

Não se concebe a utilização das aulas de educação física com o objetivo de treinamento desportivo e de detecção de talentos. Entendemos e devemos estar alertas para as exceções dos talentos que irão se apresentar em diferentes situações. No entanto, assim como em outras disciplinas escolares, os alunos com altas taxas de habilidades em alguma área, serão muito mais desenvolvidos se trabalhado com um profissional especializado.

Os aspectos e situações citadas, não significam que o estudante com altas taxas de habilidades em *uma ou mais atividades*, deve ser dispensado das aulas de educação física. Há diversos outros objetivos de aprendizagem que os desportos formais e principalmente os adaptados, podem proporcionar aos mais jovens, tais como, valores humanos, respeito às individualidades e outros níveis de habilidades e conhecimentos, reflexão crítica, sociohistorica, cultural e de comportamentos saudáveis.

Dentre outras implicações pedagógicas, está a necessidade de aprendizagem e atualização no ensino de modalidades desportivas pouco

contempladas tanto na formação inicial, quanto nos meios midiáticos, tais como lutas, ginásticas e danças, pois vários docentes utilizam a falta de conhecimento sobre esses, como justificativa para não ensiná-los. No estudo de Fonseca, Franchini e Del Vecchio (2013) evidenciaram-se nos resultados, que o conhecimento declarativo dos professores de educação física participantes da investigação, não era suficiente para o ensino das modalidades de lutas.

Os professores de educação física precisam mudar suas concepções sobre o ensino do desporto, indo além dos conteúdos desportivos “clássicos” (futebol, voleibol, basquetebol e handebol), entediando os estudantes e promovendo a desvalorização da educação física. Precisamos ser criativos na adoção de metodologias e estratégias de ensino, não nos permitindo rótulos ou sendo repetitivos, transformando a experiência de aprendizagem em algo de poucos significados, por exemplo, *apenas ou na maioria* das vezes oferecendo jogos adaptados de futsal, carimba e corridas, do início do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio, ignorando, seja por falta de conhecimento, interesse ou gestão compromissada, todos os objetivos educacionais dessa componente curricular.

Ressaltamos que a educação física possui conteúdos delimitados presentes em diversos documentos, que lhe conferem importância na promoção da saúde por meio do desporto, e mesmo assim, contribui para os problemas de saúde pública atrelados ao seu *não*-trabalho realizado. Em Silva e Sedorko (2011), 38% dos estudantes indicaram não aprenderam algo sobre atletismo. Sendo o atletismo um conjunto de modalidades desportivas de fácil adaptação ao contexto escolar, a diferentes idades, gênero e de realização fora da escola, deveria ser intensificado seu ensino. Esse desporto está vinculada às capacidades físicas da aptidão física relacionada a saúde inseridas nas características fisiológicas dos exercícios, bem como suas modalidades estão fortemente presentes no dia-dia de jovens e adultos. Não é por acaso que 26% dos adolescentes brasileiros não praticam atividade física em momentos de lazer, sendo essa prevalência maior ainda em adolescentes do sexo feminino (Cureau et al, 2016).

Além de desportos convencionais, os desportos radicais, alternativos e não-convencionais já eram indicados por Brasil (1998) para serem ensinados nas aulas de educação física, devido a sua importância sociocultural. Podemos pensar o Surf, Slackline e Le Parkour como desportos

(formais ou adaptados) suficientemente atraentes aos jovens, para serem utilizados nas aulas de educação física. O Brasil tem imensa zona costeira, milhares de rios e lagos, além de piscinas comunitárias e possíveis parcerias com clubes. Mesmo com este cenário, se percebe pouca ênfase ou baixa exploração desse potencial, em esportes como surf, natação, duathlon, triathlon, stand up paddle, bodyboard, dentre outros, que poderiam ser desenvolvidos em parcerias comunitárias, como preconizados em consensos internacionais (Euridyce, 2013; Unesco, 2015). Isso também vale para os esportes radicais e de natureza, pois apresentam potenciais para realização dentro e fora da escola. Para isso, cabe aos docentes e gestores buscarem parcerias, principalmente em projetos interdisciplinares e ações comunitárias, tal como relata Goulart et al (2012) sobre a experiência com Esportes Radicais.

Aprender teoricamente sobre esses esportes do ponto de vista formal em sala de aula, em visitas institucionais ou palestra, não tem os mesmos impactos educativos e de potencialidade do que o realizado/praticado. Mesmo que adaptado nas aulas de educação física, tal como, por exemplo, Tahara e Carnicelli Filho (2012, p.63) apontam que aos esportes de aventura “são bastante simples em sua essência, como o *trekking*, a corrida de orientação, o *sandboard*, entre outros, o que facilita sua inserção entre os alunos, independente de seus contextos socioculturais”.

Há também possibilidades como Baracho, Gripp e Lima (2012) apresentam em relação a crescente utilização das tecnologias e o interesse dos estudantes nos exergames e práticas esportivas formais e adaptadas via cultura digital. Não é de hoje que danças e lutas são ensinadas e praticadas com instrumentos que acompanham o movimento dos participantes (como é o caso do Kinect) ou mesmo relatos de experiências da utilização de vídeos do You Tube e DVD (antes também VHS) para representação e reprodução dos movimentos dessas atividades e de diversos outros desportos. No entanto, a ideia não é “trocar o giz e quadro por data show e Power Point” e não ter uma mudança efetiva no ensino. É fundamental enfatizarmos que todo e qualquer instrumento só terá sua função educativa quando utilizado com orientação adequada. Portanto, cabe ao professor mediar a aprendizagem e avaliação com planejamento e adaptação às necessidades das suas turmas.

As práticas e instrumentos de avaliação da aprendizagem nas aulas de educação física escolar, dos desportos formais ou em suas adaptações,

devem ser as mais variadas possíveis e atender as dimensões sócio-afetivas, cognitiva e físico-esportiva.

Provas escritas, trabalhos em grupos, portfólio, observação do comportamento sócio afetivo, registro da frequência, acompanhamento da participação ativa e sedentária, relatórios de experiências esportivas, instrumento de auto-avaliação em testes físicos, motores e de movimento nos desportos, dentre outros instrumentos, podem ser utilizados buscando atender ao máximo a perspectiva formativa (atenta ao processual, durante as aulas), o envolvimento e empenho dos estudantes nas aulas, tal como ocorre nas orientações nacional e internacional (Brasil, 1998; European Commission/ Eacea/ Eurydice, 2013; López-Pastor *et alli*, 2013).

Teste físicos e análises de comportamento e desempenho motor e desportivo, podem ser utilizados como meio de auto-avaliação, não como meio de comparação entre, muito menos como medida de aprendizagem na componente curricular, visto que, esse pode ser o principal poder de punição e exclusão dos menos aptos, bem como vai de encontro aos objetivos educativos de inclusão. A utilização do GPAI (Game Performance Assessment Instrument) e do ProEsp (Projeto Esporte Brasil) também devem ser ponderado junto aos objetivos educacionais, visto que são bons instrumentos (fácil utilização e com orientações de baixo custo), mas que carecem de estar relacionados com o planejamento dos professores, pois podem gerar resultados e interpretações pontuais e descontextualizadas. Uma alternativa é o Performance Assessment in Team Sports (PATS) que tem vertente mais formativa e individual para analisar a participação dos estudantes nas práticas de desportos, ideal para as características do desporto adaptado e voltado para a inclusão em educação física escolar (Grehaigne, Godbout, & Bouthier, 1997).

O Projeto Esporte Brasil tem proporcionado ferramentas para a avaliação de desempenho físico de crianças e adolescentes de 7 a 17 anos, mas não das aulas de educação física escolar, não possuindo dados nacionais ainda consistentes. Na Europa, a Eslovênia realizou em 2009 um exame nacional de educação física adotando critérios de prática de atividade física. O European Commission/EACEA/Eurydice (2013) indica a diversidade de instrumentos, não apenas os da dimensão físico-desportiva.

McGee e Farrow (1987) apresentam a validação de conjuntos de questões teóricas sobre os desportos formais para a avaliação do

conhecimento em educação física escolar. Esse conjunto de questões complementava a avaliação dos outros instrumentos (sociométrico, antropométricos e testes físicos) já tão popularizados no contexto dos Estados Unidos. Melograno, em 1979, já apostava na diversidade de instrumentos para avaliação em educação física escolar, principalmente no desporto. No ano de 1998 o mesmo autor sistematizou diversas ferramentas relacionadas ao portfólio para avaliação em educação física, incluída as habilidades físicas e desportivas (Melograno, 1979, 1998).

Com isso, observa-se que implicações pedagógicas para o ensino do desporto formal e adaptado, tem como base o aumento da carga horária de aula de educação física e/ou oportunidades em atividades extracurriculares tanto na escola quanto na comunidade, priorizando a prática reflexiva e nas dimensões físico-desportiva, socioafetiva e cognitiva.

Na tabela 1 apresenta-se um resumo dos pontos tratados no texto:

Tabela 1 - importância e implicações pedagógicas do desporto formal e do desporto adaptado em educação física escolar.

Importância
<ul style="list-style-type: none">• Promoção da aptidão física relacionada a saúde.• Contribui para o lazer ativo e saudável.• Tem relação com rendimento acadêmico satisfatório.
Implicações pedagógicas
<ul style="list-style-type: none">• Mais tempo de aula nas aulas de educação física.• Inclusão de todos a todo momento.• Ensina os desportos nas dimensões socioafetiva, cognitiva e físico-desportiva.• Atuação docente direcionada.• Conhecimento e reflexão crítica.• Avaliação formativa e com diversos instrumentos.• Parcerias comunitárias.• Utilização das tecnologias.

Considerações finais

Esse ensaio teve como objetivo evidenciar a importância e as implicações pedagógicas do desporto formal e do desporto adaptado nas aulas de educação física e chegou as seguintes recomendações: 1) ênfase na aptidão física relacionada a saúde, lazer ativo e rendimento acadêmico,

e 2) mais tempo para as aulas de educação física, inclusão de todos a todo momento, atuação docente direcionada e reflexiva, parcerias comunitárias e avaliação formativa.

Consideramos que o ensaio pode fundamentar e contribuir com a discussão e aprimoramento de políticas públicas de educação e educação física escolar, desporto escolar e projeto socioeducativos, visto que apresenta indicativos com informações nacionais e internacionais relevantes para a tomada de decisões de gestores e profissionais de educação, principalmente professores de educação física escolar.

Referências bibliográficas

- Baracho, A. F., Gripp, F. J., Lima, M. R. (2012). Os exergames e a Educação Física escolar na cultura digital. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34 (1), 111-126.
- Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J. F., & Martin, B. W. (2012). Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not? *The Lancet Physical Activity Series Working Group*, July 18.
- Brasil, Secretaria de Ensino Fundamental (1998). *Parâmetros curriculares nacionais – Educação física*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura.
- Caspersen, C.J.; Powell, K.E. & Christensen, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126-131.
- Catunda, R., Sartori, S. K., Laurindo, E. (2014). *Recomendações para a Educação Física escolar*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física.
- Cureau, F.V, Silva, T.L.N, Bloch, K.V., Fujimori, E., Belfort, D.R., Carvalho, K.M.B et al. (2016). ERICA: inatividade física no lazer em adolescentes brasileiros. *Revista de Saude Pública*, 50(supl 1), 1s-11s.
- Drake, K. M., Beach, M. L., Longacre, M. R., MacKenzie, T., Titus, L. J., Rundle, A. G., & Dalton, A. M. (2012). Influence of Sports, Physical Education, and Active Commuting to School on Adolescent Weight Status. *Pediatrics*, 130:e296–e304.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. *Physical Education and Sport at School in Europe Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ferreira, M. S. (2001). Aptidão física e saúde na educação física escolar: Ampliando o enfoque. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 22(2), 41-54.
- Fonseca, J. M., Franchini, E., Del Vecchio, F. B. (2013). Conhecimento declarativo de docentes sobre a prática de lutas, artes marciais e modalidades esportivas de combate nas aulas de educação física escolar em Pelotas, Rio Grande do Sul. *Pensar a Prática*, 16(2), 416-434.

- Greco, J. P. (2006). Conhecimento técnico-tático: o modelo pendular do comportamento e da ação tática nos esportes coletivos. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte e do Exercício*, 0, 107-129.
- Gonçalves, T. (2012). Análise frente aos professores de educação física quanto ao seu conhecimento, utilização e diversificação dos métodos no ensino dos jogos esportivos coletivos. *Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 4(14), 294-300.
- Goulart, R. R., Oliveira, A. D., Ely, C. B., Gil, L. F., Ferreira, P. F. ; Moojen, R. P. (2012). Os desafios da prática pedagógica interdisciplinar para a formação do professor de Educação Física. *Do Corpo: Ciências e Artes*, 1(2).
- Grehaigne, J. -F., Godbout, P. & Bouthier, D. (1997) Performance assessment in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 500-516.
- Hallal, P. C., Knuth, A. G., Cruz, D. K. L., Mendes, M. I., Malta, D. C. (2010). Prática de atividade física em adolescentes brasileiros. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(Supl. 2), 3035-3042
- Knuth, A. G., Malta, D. C., Dumith, S. C., Pereira, C. A., Moraes Neto, O. L., Temporão, J. G., Penna, G. Hallal, P. C. (2011). Prática de atividade física e sedentarismo em brasileiros: resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2008. *Ciência & Saúde Coletiva*, 16(9), 3697-3705.
- Kohl 3rd, H. W., Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., Leetongin, G., & Kahlmeier, S. (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. *The Lancet Physical Activity Series Working Group*, July 18.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Almedina.
- Lee, I-M., Shiroma, E. J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S. N., & Katzmarzyk, P. T. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. *Lancet*, 380(9838), 219-229.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.

- Macêdo, P.P., Souza, F.J.R., Alves Junior, T., A., Letieri, R.V., Silva Neto, L.V., Trompieri Filho, N., Pontes Jr, J.A. (2014). A musculação como conteúdo nas aulas de educação física escolar. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, 13(4), 15-22.
- McGee, R., Farrow, A. (1987). *Test questions for physical education activities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Marques, R. F. R. ; Gutierrez, G. L. ; Montagner, P. C. (2010). Esporte e qualidade de vida. Perspectiva para o início do século XXI. In: Roberto Vilarta; Gustavo Luis Gutierrez; Maria Inês Monteiro. (Org.). *Qualidade de vida: evolução dos conceitos e práticas no século XXI* (pp. 93-104) Campinas: IPES.
- Matos, M. G. et al, & Aventura Social & Saúde. (2012). *A saúde dos adolescentes portugueses. Relatório do Estudo HBSC 2010*. Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais /IHMT/UNL e FMH/ Universidade de Lisboa.
- Melograno, V. J., (1979). *Desiging, curriculum and learning: a physical coeducation approach*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt publishing company.
- Melograno, V. J. (1998) *Professional and student Portfolio for Physical Education* Champaign: Human Kinetics.
- Moura, C. C., Galatti, L. R., Balbino, H. R.,; Paes, R. (2013). Pedagogia do Esporte e Iniciação Esportiva: o jogo no processo de ensino, vivência e aprendizagem dos Jogos Esportivos Coletivos. *Educação Física em Revista*, Vol. 7, No 2, 2013.
- Nahas, M. V. (2003). *Atividade física, saúde e qualidade de vida. Conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. Londrina, PR: Midiograf.
- National Association for Sport and Physical Education & American Heart Association. (2010). *2010 Shape of the nation report: Status of physical education in the USA*. Reston, VA: National Association for Sport and Physical Education.
- NG, M. et al. (2014). Global, regional, and national prevalence of overweight and obesity in children and adults during 1980-2013: a systematic analysis for the global burden of disease study 2013. *Lancet*, 384(9945), 766-781.
- Peserico, C. S., Kravchychyn, C., & Oliveira, A. A. B. (2015). Análise da relação entre esporte e desempenho escolar: um estudo de caso. *Pensar a Prática*, 18(2), 260-277.

- Pontes Jr, J. A. F.; Sousa, L. A.; Silva, A. G. (2015). *Itens de educação física do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) via taxonomia de Bloom*. In: *VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional: Avaliação: veredas e experiências educacionais*. Fortaleza: Impreco,
- Silva, A. I. ; Sedorko, C. M. (2011). Atletismo como conteúdo das aulas de educação física em escolas estaduais do município de Ponta Grossa. *Teoria e Prática da Educação*, 14(3), 25-33.
- Soares, J.P., Aranha, A.M., Antunes, H.L. (2013). Relação entre os setores de prática desportiva, as modalidades desportivas e o aproveitamento. *Motricidade*, 9(3), 3-11
- Spohr, C. F., Fortes, M. O., Rombaldi, A. J., Hallal, P. C. & Azevedo, M. R. (2014). Atividade física e saúde na Educação Física escolar: efetividade de um ano de projeto “Educação Física+”. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde*. 19(3), 300-313.
- UNESCO (2015). Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas. Brasília: UNESCO.
- União Europeia (2009). *Orientações da União Europeia para a actividade física: Políticas Recomendadas para a Promoção da Saúde e do Bem-Estar*. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal, IP.
- Tani, G., Bento, J. O., & Petersen, R. D. S. (2006). *Pedagogia do desporto*. Rio de Janeiro, RJ.: Guanabara Koogan.

Pedagogia do esporte: condições, concepções e avanços tecnológicos do ensino do esporte na escola

Ricardo Hugo Gonzalez
Otávio Baggiotto Bettega²
Larissa Rafaela Galatti³
Márcia Maria Tavares Machado⁴

IEFES/Universidade Federal do Ceará, Brasil¹

Faculdade de Educação Física, UNICAMP, Brasil²

FCA/UNICAMP; Faculdade de Educação Física/UNICAMP, Brasil³

Universidade Federal do Ceará, Brasil⁴

Contato: Ricardo Hugo Gonzalez - rhugogonzalez@yahoo.com.br

“De fato, a Pedagogia não é uma receita, mas uma busca (Debesse)”.

Introdução

O esporte foi tomado como objeto de investigação em diferentes áreas de conhecimento, ampliando as possibilidades de sua compreensão (Galatti, et al. , 2014). É um fenômeno de destaque na nossa cultura, chegando a utilizar uma boa parte de nosso tempo, seja como praticante ou simplesmente como espectadores. Lamentavelmente, é comum observar o conceito restrito do esporte como sinônimo de esporte de rendimento. Por esse motivo devemos mostrar sua plena abrangência para que passe a ser entendido a partir de um sentido plural, ou seja, um fenômeno com múltiplas formas e significados. Nessa perspectiva Galatti (2010) sintetiza, sem esgotar o tema, os múltiplos significados do esporte contemporâneo, organizando-os em sete grupos que podem se relacionar e coincidir: educação, socialização, lazer, profissão, representação, saúde e estética.

Compreender essa multiplicidade do fenômeno esportivo é fundamental para se ensinar modalidades esportivas, principalmente quando aplicado no ambiente escolar. Nesse contexto, os professores enfrentam inúmeras dificuldades na efetivação das suas aulas. Dentre empecilhos destaca-se o número reduzido de materiais didáticos que poderiam dar suporte às práticas pedagógicas, os escassos recursos físicos e a falta de investimentos em infraestrutura das escolas (Rodrigues & Darido, 2011).

Entretanto, apesar das dificuldades encontradas, o trato com o ensino esportivo traz relevantes possibilidades para o desenvolvimento dos indivíduos, potencializando habilidades específicas de cada modalidade, bem como habilidades de ordem pessoal-social.

Considerando a importância do esporte como patrimônio da humanidade, torna-se fundamental conserva-lo, recria-lo e transmiti-lo para as novas gerações. Desse modo, a compreensão da Pedagogia do esporte como disciplina das Ciências do esporte e o entendimento das concepções de ensino esportivo trazem subsídios para intervenção nas aulas de educação física Escolar (Scaglia; Reverdito; Galatti, 2013). Todavia, destacam-se as concepções alicerçadas em ideias construtivistas, que visam a colocação do aluno no centro do processo de ensino, incumbindo ao professor o papel de facilitador da aprendizagem (Light, 2004; Siedentop, 2002).

A mudança na estruturação nas aulas de educação física escolar e especificamente no ensino dos jogos esportivos coletivos passa pela inovação e busca constante por novos procedimentos pedagógicos, que podem ser contemplados também a partir das novas tecnologias. Betti (2006) ressalta que as mídias influenciam constantemente as ações dos alunos, construindo novos sentidos e modalidades de entretenimento e consumo. Nesse sentido, o avanço tecnológico ao mesmo tempo em que restringem o contato dos alunos com o ambiente prático e dinâmico pode ter o papel de melhorar a aprendizagem, bem como motivar a participação dos alunos nas aulas de educação física. Isso, desde que visualizado e utilizado de forma potencial e contextual ao rol de atividades práticas desenvolvidas.

Pelo exposto, o estudo alicerçado na pedagogia do esporte tem por objetivo apontar problemas e possibilidades no ensino esportivo escolar, indicando concepções de ensino e a inserção de novas tecnologias.

O ensino do esporte na educação física escolar: dificuldades e possibilidades

As aulas de educação física no ambiente escolar nem sempre tem o reconhecido valor e relevância quando visualizadas na formação dos alunos. A excessiva necessidade da sociedade atual em reter elevada quantidade de informações direciona os processos de formação para um “saber” que não

nos toca, não nos desafia, não nos torna sujeitos ativos da experiência (Bondía, 2002). Isso, de fato, incita o desejo da informação, mas em contrapartida retira a oportunidade da experiência e que nesse caso idealizamos como possibilidade nas aulas de educação física escolar.

O distanciamento dos alunos das atividades práticas devido à necessidade constante de informação contempla o problema inicial de inserção. Todavia, quando inseridos nas aulas de educação física a relação professor-aluno circunstanciada pelo cenário da escola apresenta outros tipos de problemas. A dificuldade de inclusão dos alunos nas aulas se propaga na tentativa de mantê-los motivados com a prática, empenhados na aprendizagem dos conteúdos propostos pelo professor. Nesse sentido, Vierling, Standage e Treasure (2007) evidenciam que a manutenção da motivação dos alunos tem estreita relação com a qualidade do aprendizado, assim, potencializando o desempenho escolar.

Os diversos problemas estruturais encontrados nas escolas também surgem como fatores desafiadores para o planejamento e operacionalização das aulas. Darido (2004) ressalta que além do sucateamento estrutural, as dificuldades se estabelecem na carência de profissionais capacitados e envolvidos, que por vezes acabam se acomodando a partir das precárias condições e seguem a rotina com estratégias repetitivas e aulas desestimulantes. Outro fator problemático é a indisciplina, que se agrava nas queixas dos professores, estando esses, exaustos por não conseguirem controlar seus alunos (Grandino, 2009).

Dentre essa conjuntura, Gonzalez e Fensterseifer (2010) entendem o papel da escola como uma instituição republicana em uma sociedade republicana, em que os responsáveis não são somente os professores de educação física. Ou seja, estariam incluídos os alunos, os pais ou responsáveis destes, direção, secretarias de educação, todos os interessados direta ou indiretamente. Os autores questionam o que muda nos conteúdos conhecidos ou vivenciados na educação física escolar, como por exemplo: atividade física, esportes, práticas corporais, socialização, entre outros em relação aos mesmos conteúdos vivenciados em outros contextos. Para tal, derivam os problemas didático-metodológicos, os quais devem gerar intervenção de maneira contextualizada.

Destacando o ensino do esporte nas aulas de educação física existem outros desafios a serem superados, como o descrédito e as incertezas sobre a relevância do esporte como conteúdo no currículo da educação física escolar. Alguns professores responsáveis pelo ensino dos esportes não se sentem suficientemente convencidos de que seja possível ensiná-los. Embora existam suficientes argumentos para a permanência do ensino dos esportes coletivos nas aulas de educação física escolar, há sinais de crise e desinteresse por parte de professores e alunos, cansados de dar ou ter aulas sem alma nem chama (Graça & Mesquita, 2013, p.9).

Diante dos constantes problemas advindos do ambiente escolar e especificamente na ocorrência das aulas de educação física, destaca-se que o esporte como fenômeno sociocultural (Galatti, 2010), emergindo como possibilidade seu ensino plural, abarcando a heterogeneidade motriz, a diferenciação social e acentuando o aprendizado no seu cunho educacional (González; Moreira; Darido & Scaglia, 2014). De fato, seu protagonismo eleva-se como o conteúdo mais desenvolvido na disciplina de educação física ao longo do tempo (Moreira, Simões & Martins, 2010).

Historicamente, a educação física no Brasil, não passava de uma atividade que debruçava-se no “fazer” e atualmente há um desafio de construir um “saber” com esse fazer (Gonzalez & Fensterseifer, 2010). Esse prognóstico releva lacunas no ensino, principalmente no trato com o esporte. Assim, alicerçar princípios construtivistas no processo de ensino tende a potencializar o ambiente de aula, colocando o professor no papel de mediador e tornando os alunos construtores ativos da sua própria aprendizagem (Graça & Mesquita, 2007).

O ensino do esporte no ambiente escolar, desde que carregado de intencionalidade, organização e realizações, tende a propiciar a inclusão social dos alunos, conscientizando-os de suas limitações e potencialidades, motivando-os através de tarefas desafiadoras, estabelecendo um cenário positivo para o desenvolvimento dos jovens (Bailey, 2008). Ou seja, o contexto esportivo possibilita o aprendizado além das habilidades específicas da modalidade, fortalece a formação pessoal-social através do desenvolvimento da ética, do caráter, da confiança, da competência, estabelecendo vínculos positivos ao longo da vida (Côté, Hancock, 2014).

Pedagogia do esporte e concepções para o ensino esportivo

Para desenvolver a questão metodológica do esporte na educação física escolar sinalizamos como marco teórico a pedagogia do esporte, disciplina dinâmica, que busca acompanhar as constantes transformações cotidianas do seu objeto de estudo, o esporte, a partir da análise e proposição da organização, sistematização, aplicação e avaliação de procedimentos pedagógicos nos processos de ensino, vivência, aprendizagem e treinamento (Bento, 2006; Paes, 2002; Graça & Mesquita, 2002; Reverdito, Scaglia, 2009, Galatti, 2010). Bento (1999, p. 19 e 20) disserta sobre o dinamismo e necessidade de renovação permanente das pesquisas em pedagogia do esporte, ao tratar do espaço científico e a pedagogia do esporte:

O espaço científico é um local impróprio para os saudosistas do passado e para os desatentos à realidade presente e à sua evolução. (...) renovando e inovando as nossas perspectivas e teorias, renovamo-nos e participamos na renovação da realidade. (...) Pelo que a pedagogia precisa ser constantemente escrita, renovada, repensada e reformulada nos seus princípios, orientações, ensaios e modelos.

Exposto o pensamento sobre esporte e educação que nos embasa, cabe tratarmos da questão metodológica, um dos temas mais discutidos e estudados em Pedagogia do esporte. Para Ghiraldelli Júnior (1991, pp. 9, 10), a pedagogia vincula-se aos problemas metodológicos relativos ao como ensinar, a o que ensinar e, também, ao quando ensinar e para quem ensinar:

Ora, no âmbito da didática, o como ensinar, o que ensinar, o quando ensinar e o para quem ensinar se consubstanciam em motivações para que o educador, sob a luz da concepção de mundo que orienta sua pedagogia, procure os instrumentos e as técnicas necessárias para que a prática educativa ocorra com sucesso.

Na educação física, na perspectiva de renovação, reorientação e renovação dos modelos, destacamos três concepções para o ensino do esporte em ação no contexto escolar: a tradicional, a cognitivista e a ecológica.

Tabela 1 - Caracterização das abordagens de ensino dos esportes.

Abordagens	Caracterização
Tradicional	Centrada na tarefa, balizando o ensino na fragmentação das partes do jogo geralmente através de tarefas fechadas.
Cognitivista	Centrada no indivíduo, balizando o ensino a partir do conhecimento preestabelecido.
Ecológica	Centrada no indivíduo, balizando o ensino a partir das informações captadas no contexto.

A abordagem tradicional tem por base o princípio analítico-sintético, que para Dietrich et al (1984, p.32) caracteriza por

(...) apresentar cursos de exercícios ou, esporadicamente, jogos, os quais partem de elementos especiais (técnicos, táticos ou condicionais dos jogos), reunindo-os, pouco a pouco em conexões maiores (síntese), recolhendo, posteriormente, as parte em conjuntos lógicos.

Dentro deste princípio, uma aula tradicional se divide em aquecimento, exercícios para a aprendizagem da técnica e prática formal da modalidade, tendo como direcionamentos pedagógicos: (a) do conhecido ao desconhecido – das partes ao todo; (b) do fácil para o difícil – diminuição da ajuda; (c) do simples para o complexo – aproximação gradativa; (d) divisão do movimento em fases funcionais (Galatti, Paes & Montero, 2009; Greco & Benda 1998).

Observamos que o princípio analítico-sintético enfatiza a prática de tarefas motoras, através de exercícios de valor absoluto e previsíveis, sendo importantes para o desenvolvimento de habilidades básicas e de intimidade da criança com técnica da modalidade. Em contrapartida, não acrescenta à criança habilidade em resolver os desafios, como os presentes em propostas metodológicas sustentadas pelo jogo, questão que vem sendo bastante discutida pelos estudiosos das modalidades coletivas, mas que podem ser extrapoladas para qualquer modalidade.

Na abordagem cognitivista a intervenção centra-se na construção de respostas que irão orientar a tomada de decisão dos indivíduos. Tais respostas auxiliam na formação de conceitos, sendo esses, condicionantes das soluções

estabelecidas para os problemas de jogo (Costa & Greco, 2015). Nessa abordagem os processos cognitivos são visualizados como fonte determinante na tomada de decisão, sendo o conhecimento preestabelecido a principal chave para resolução das situações-problemas (Williams, Ericsson, 2005).

Na perspectiva de um enfoque sistêmico-complexo, na linha ecológica, o processo de ensino é centrado na lógica complexa de cada modalidade, considerando como parte de um mesmo conjunto todo tipo de demanda exigida para prática – tática, técnica, física, afetiva, psicológica, dentre outras - primando por um ambiente que estimula a expressão pessoal, coletiva e processos criativos. A exploração de movimentos é orientada para ampliar o acervo de soluções motoras frente à tarefa, buscando eficácia (Scaglia; Revertido; Galatti, 2013). Logo, trata-se de um processo aberto a todos e não necessita de pré-requisitos para praticar, dando centralidade ao sujeito, compreendido como ativo em sua interação com os demais e o ambiente. Tal perspectiva tem sido observada em diversos autores que tratam dos jogos esportivos coletivos, embora seja possível a transcendência desta perspectiva metodológica para outras modalidades, em especial quando consideramos o jogo como estratégia central de ensino e aprendizagem.

Sob esse enfoque, Reverdito e Scaglia (2007) defendem o ensino dos JECs a partir da gestão da desordem inerente à natureza complexa do jogo, sendo esta a fonte geradora da aprendizagem. Logo, é o jogo que irá exigir construção criativa por parte do jogador. Essa interação será capaz de estabelecer uma nova ordem; nesse caso, a idéia de desordem está acoplada à idéia de uma reorganização (conhecimento), que emerge das solicitações do próprio jogo, estimulando interação dos indivíduos.

Para Scaglia e Souza (2004), tal processo, ao privilegiar o jogo como fonte geradora do progresso, possibilita a autonomia do jogador, entendida aqui como capacidade do jogador reconhecer a sua dependência (Morin, 2002), frente às emergências que emanam das interações entre os elementos que constituem o jogo (Bayer, 1994). Por conseguinte, destacamos a Pedagogia do esporte, disciplina capaz de compreender (sistematizar, organizar, aplicar e avaliar) o jogo na interação entre os elementos constituintes (Galatti et al., 2014).

Portanto, o jogo tem ocorrência como um fenômeno cultural (Huizinga, 2000), um acontecimento tático-técnico (Garganta, 1998), sendo

o desejo de se entregar ao jogo que irá sustentar um ambiente de aprendizagem (Scaglia, Reverdito, Leonardo & Lizana, 2013). Isso posto, fica evidente que deve ser explorado contemplando suas diferentes interfaces no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos.

O ensino do esporte e o avanço tecnológico: antagonismo e complementariedade

A sociedade atual incorpora comportamentos dirigidos constantemente pelos meios de comunicação e mídias sociais. A construção de opiniões e manifestações com referência a assuntos políticos, filosóficos, sociais, educacionais, entre outros, apoia-se geralmente em apreciações superficiais, sem apropriação epistemológica e que são introduzidas pelas mídias no intuito de seduzir os espectadores e aumentar a audiência. Em contraponto, ressalta-se que o avanço dessas novas tecnologias de informação e comunicação facilita visivelmente a comunicação entre as pessoas, bem como o acesso à informação e as possibilidades de aprendizado.

Dentre essa conjuntura, busca-se delinear premissas no sentido antagonico e complementar, entre o ensino do esporte em sua vertente prática e as novas tecnologias de informação e comunicação, sua atratividade e comodidade. A relação antagonica abarca a manutenção das diferenças, supondo igualmente a existência de forças de dissociação, exclusão, distinguindo as organizações sistêmicas. Todavia, a relação de complementariedade pode ser realizada a partir de associações e combinações de atividades, especializações funcionais, assim organizando as disposições sistêmicas e segregando o antagonismo (Morin, 2002).

Isso posto, retrata-se o ensino do esporte como, inicialmente, antagonico às novas tecnologias, pois traz maiores possibilidades de movimento corporal dinâmico, de experiência esportiva prática e de relacionamento social. Além disso, as novas tecnologias exacerbam diariamente na quantidade de informações apresentadas, deixando os indivíduos cômodos a tal situação, reféns do acúmulo de informação e cada vez mais distantes das experiências. Nesse sentido, Bondía (2002) ressalta que a sociedade atual constitui-se como um mecanismo de processamento de informações, em que a experiência torna-se cada vez mais impossível.

Por outro lado, o ensino dos jogos esportivos coletivos, enfatizado no decorrer do texto torna-se também um processo complementar às novas tecnologias, pois mobiliza o indivíduo que joga em suas diferentes interfaces, sendo esse, constantemente influenciado pela informação advinda das novas tecnologias. Nessa perspectiva, Costa e Betti (2006) apresentam diversas possibilidades de jogos estruturados a partir de conteúdos virtuais e que podem ser desenvolvidos nas aulas de educação física escolar, tornando em experiência corporal o que é apenas vivência eletrônica.

No ensino do esporte, Machado, Galatti e Paes (2012) apresentam três referenciais balizadores do processo: i) Referencial Técnico-tático; ii) Referencial Socioeducativo; iii) Referencial Histórico Cultural. Essa estruturação norteia o ensino e possibilita a utilização de diferentes procedimentos pedagógicos (Galatti, 2006). Nesse caso, evidencia-se o emprego desses procedimentos atrelados às novas tecnologias, assim, atuando de forma complementar ao ensino dos jogos esportivos coletivos nas aulas de educação física escolar, como exemplificamos a partir dos jogos esportivos coletivos.

No Referencial Técnico-tático o uso do *videogame* tende a ampliar e potencializar o entendimento sobre o jogo. Os alunos podem visualizar e experimentar os sistemas táticos que desejam jogar, as possíveis estratégias que pretendem utilizar, bem como reconhecer algumas funções de determinados jogadores. O professor também tem a possibilidade de mostrar jogos formais transmitidos pela televisão, orientando e identificando juntamente com a turma ações técnico-táticas defensivas e ofensivas, em nível individual, setorial e coletivo.

O Referencial Socioeducativo pode ser trabalhado através de programas televisivos, documentários e atitudes de atletas que abordem o esporte e sua possibilidade no desenvolvimento de valores, como, o respeito, a ética, a amizade, a disciplina, a autonomia. A internet além de propiciar canais que expõem o contexto esportivo e suas ferramentas para a formação pessoal/social também pode servir como fonte de divulgação de trabalhos desenvolvidos pelos próprios alunos nas aulas de educação física.

No caso do Referencial Histórico-cultural as possibilidades se ampliam, proporcionando que os alunos busquem materiais publicados em anos anteriores e identifiquem pessoas às vezes desconhecidas, mas que atuaram e ainda tem elevada representatividade em determinados esportes.

O reconhecimento histórico da origem dos esportes, evolução das regras e de acontecimentos marcantes deve ser debatido nas aulas de educação física. Essa prática pode ser realizada a partir do uso de aparelhos eletrônicos, como, *smartphones, tablets, ipad, notebooks*, entre outros.

É inegável a influência expressa pelas novas tecnologias de informação e comunicação na vida das pessoas. Isso de fato, quando visualizado nas aulas de educação física escolar gera um problema pedagógico, fazendo os alunos em muitas situações trocarem as aulas práticas da disciplina pelo manuseio de aparelhos eletrônicos. Desse modo, o professor deve reconhecer que as informações e o entretenimento gerado pelas mídias são constituintes e constituidoras da cultura corporal de movimento, assim, necessitando incorporar em suas aulas, estratégias didáticas que viabilizem o debate crítico e a orientação reflexiva desses conteúdos (Betti, 2006).

Portanto, negligenciar as novas tecnologias de informação e comunicação na relação com o ensino dos esportes coletivos nas aulas de educação física escolar torna o caminho conflituoso, gerando problemas quanto à construção de sentidos, opiniões e valores sobre a cultura corporal de movimento, assim, podendo criar dificuldades nas relações interpessoais com alunos e desestimular a prática dos mesmos. Nesse sentido, o professor deve reconhecer os avanços tecnológicos no sentido complementar e não somente antagonico, apropriando-se das informações advindas das mídias e tornando suas aulas mais atrativas e mais próximas da realidade dos alunos.

Considerações Finais

O ambiente da escola retrata as condições da sociedade atual, que de maneira geral nutre-se de informação, mas descultiva conhecimento. As aulas de educação física na escola permeiam pela desmotivação dos professores, sendo esses, alimentados pelo desinteresse dos alunos. Tal situação agrava-se com a falta de investimentos, de recursos necessários para o andamento das aulas, bem como de incentivo para qualificação profissional. Entretanto, o cenário que parece ser desestimulador não deve ser generalizado, pois ensinar extrapola as condições iniciais, ganha força na superação dos desafios, surpreende na manifestação da criatividade e

concretiza-se em ações intencionais, agregada de valores positivos e que ainda podem ser vistas em alguns contextos escolares.

Dentre essa disposição, o mais cômodo seria deixar-se levar pela renúncia, pela desistência, abdicando do crescimento a partir das dificuldades e da busca de novas possibilidades para o ensino. É inegável que de fato o contexto real não propicia condições favoráveis, mas quando reporta-se ao ensino do esporte o leque de possibilidades se expande e abre portas para um relacionamento mais proximal e espontâneo entre professor-aluno. Isso se evidencia no fato do esporte ser um fenômeno sociocultural de elevada visibilidade e influência, estimulando os alunos para a prática. Todavia, o envolvimento dos alunos torna-se também dependente dos da intervenção do processo e dos procedimentos pedagógicos utilizados pelos mesmos.

A utilização de diferentes procedimentos pedagógicos para o ensino esportivo passa pelo reconhecimento das concepções de ensino, suas possibilidades em meio à Pedagogia do esporte, beneficiando-se também quando atreladas à exploração das novas tecnologias. Portanto, ensinar esportes no ambiente escolar representa uma tarefa complexa, cercada de problemas e dificuldades, mas que quando respaldada pela comunidade escolar em seus diversos níveis tende a elevar as possibilidades e a potencializar a qualidade do processo de ensino.

Referências bibliográficas

- Bailey, R. (2008). Youth sport and social inclusion. In N. Holt (Ed.), *Positive youth development through sport* (pp. 85-96). Oxon: Routledge.
- Bayer, C. (1994) *O ensino dos desportos colectivos*. Lisboa: Dinalivro.
- Bento, J. (1999) *Desporto: Discurso e substância*. Porto: Campo das Letras.
- Bento, J. (2006). Da pedagogia do desporto. In: G. Tani, J. Bento, R. Petersen, (Orgs.). *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Betti, M. (2006). “Imagens em ação”: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física no ensino fundamental e médio. *Movimento*, 12(2), 95-120.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Costa, A., Betti, M. (2006). Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 27(2), 165-178.
- Costa, G.D.T., Greco, P.J. (2015). Tomada de decisão: do esporte aos aspectos neurofisiológicos. In K. Lemos, P. Greco, J. Morales, (Eds.), *5º Congresso Internacional dos Jogos Desportivos*. Belo Horizonte: EEEFTO/UFMG.
- Côté, J., Hancock, D. (2016) Evidence-based policies for youth sports programmes. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(1), 51-65.
- Darido, S. (2004). *Educação física escolar: o conteúdo e suas dimensões. Pedagogia cidadã, cadernos de formação – educação física*. São Paulo: UNESP.
- Dietrich, K., Durrwachter, G., Dchaller, H. (1984). *Os grandes jogos: metodologia e prática*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
- Galatti, L. R. (2006) *Pedagogia do Esporte: o livro didático como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos*. 2006. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.
- Galatti, L.R.; Paes, R., Montero, A. (2009). Pedagogía del deporte y juegos deportivos colectivos: el juego como elemento en los programas a largo plazo de escuelas deportivas. *Revista de educación física: Renovar la teoría y practica*, 113, 13-18.

- Galatti, L. (2010). *Pedagogia do esporte: esporte e clube sócio-esportivo: percurso, contextos e perspectivas a partir de estudo de caso em clube esportivo espanhol*. Tese Doutorado em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Galatti, L. R., Reverdito, R. S., Scaglia, A. J., Paes, R. R., Seoane, A. M. (2014). Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. *Revista de Educação Física* 25(1), 153-162.
- Garganta, J. (1998). O ensino dos jogos desportivos colectivos: perspectivas e tendências. *Movimento*, 4(8), 19-27.
- Ghiraldelli Júnior, P. (1991). *Educação física progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira*. São Paulo: Loyola.
- Gonzalez; F., & Fensterseifer, P. (2010). Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da educação física escolar II. *Cadernos de formação RBCE*, 1(2), 10-21.
- González, F.J., Moreira, E.C., Darido, S.C., Scaglia, A.J. (2014). Nas pegadas do esporte educacional. In: Marinho, A., Nascimento, J.V., Oliveira, A.A.B. *Legados do esporte brasileiro*. Florianópolis: Tribo da Ilha.
- Graça, A., Mesquita, I. (2002). A investigação sobre o ensino dos jogos desportivos: Ensinar e aprender as habilidades básicas do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, Porto*, 2(5), 67-79.
- Graça, A.; Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), 401-421.
- Graça, A.; Mesquita, I. (2013). Modelos e concepções de ensino dos jogos desportivos. In F. Tavares (Ed), *Jogos desportivos coletivos. Ensinar a jogar* (pp. 9-54). Porto: Editora Faculdade de Desporto.
- Grandino, P. J. (2009) As atividades físicas como forma de mediação das relações intergeracionais na escola. In: De Rose, D. Jr. e colaboradores (org). *Esporte e atividade física na infância e na adolescência. Uma abordagem multidisciplinar* (pp. 245-256). Porto Alegre: Artmed.
- Greco, P. J., Benda, R. (1998). *Iniciação Esportiva Universal*. Belo Horizonte: UFMG.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Light, R. (2004). Games Sense Coaching in Australia: Opportunities and Challenges. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 115–32.

- Machado, G. V.; Galatti, L. R.; Paes, R. R. (2012). Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais: reflexões a partir dos jogos esportivos coletivos. *Revista Motrivivência*, 39, 164-176.
- Mesquita, I., Pereira, F.R.M.; Graça, A.R. (2009). Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. *Revista Motriz*, 5(4), 944-54.
- Moreira, W. W., Simões, R., Martins, I. C. (2010). *Aulas de educação física no ensino médio*. Campinas: Papirus.
- Morin, E. (2002). *O método I: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina.
- Paes, R. R. (2002) A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: De Rose Júnior, D. *Esporte e atividade física na infância e adolescência*. São Paulo: Artmed.
- Reverdito, R. S., Scaglia, A. J. (2007). A gestão do processo organizacional do jogo: uma proposta metodológica para o ensino dos jogos coletivos. *Revista Motriz*, 13(1), 51-79.
- Reverdito, R. S., Scaglia, A. J. (2009). *Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão*. Phorte Editora, São Paulo.
- Rodrigues, H. A., Darido, S. C. (2011). O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores. *Revista Motriz*, 17(1), 48-62.
- Scaglia, A. J., Souza, A. J. (2004). Pedagogia do Esporte. In: Comissão de Especialistas do Ministério do Esporte. *Dimensões Pedagógicas do Esporte*. Brasília: CEAD/UNB.
- Scaglia, A. J., Reverdito, R. S., Leonardo, L., Lizana, C. J. (2013). O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. *Movimento*, 19(4), 227-249.
- Scaglia, A. J., Reverdito, R. S., Galatti, L. R. (2013). Ambiente de jogo e ambiente de aprendizagem no processo de ensino dos jogos esportivos coletivos: desafios no ensino e na aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. In: Nascimento, J. V., Ramos, V., Tavares, F. (Org.). *Jogos Desportivos: formação e investigação*. Editora Tribo da Ilha, Florianópolis.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.

- Vierling, K., Standage, M., Treasure, D. (2007). Predicting attitudes and physical activity in an “at risk” minority youth sample: a test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 795-817.
- Williams, A.M., & Ericsson, K.A. (2005). Some considerations when applying the expert performance approach in sport. *Human Movement Science*. 24. 283–307.

Futebol, esporte das massas. O seu papel educativo dentro e fora da escola.

Hugo Sarmento^{1,2}
Israel Teoldo³
Nelson Duarte⁴
Rodrigo Santos⁴
Francisco Mendes¹

Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física (CIDAF)¹
Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra,
Coimbra, Portugal²

Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Futebol (NUPEF) da
Universidade Federal de Viçosa-MG, Brasil³

Faculdade do Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal⁴
Contato:Hugo Sarmento - hg.sarmentogmail.com

Jornalista: *"Como é que a Senhora explicaria a um menino o que é a felicidade?"*

Dorothee Sölle (teóloga alemã): *"Não explicaria. Daria uma bola para que jogasse."*

Introdução

O futebol é uma modalidade esportiva praticada em todo o mundo, contando com, aproximadamente, 270 milhões de praticantes, desde crianças a adultos (FIFA, 2007). É, também, uma modalidade em que as pessoas adultas fazem dela a sua atividade profissional, mas, simultaneamente, as crianças jogam para se divertirem e expressarem livremente. Foram essas crianças que Galeano (1995, p. 3) retratou no livro "Futebol: sol e sombra" com a frase lapidar que cantavam pelas ruas quando terminavam de jogar *"Ganamos, perdimos, igual nos divertimos!"*.

Longe vão esses tempos. Hoje, de modo precoce, assistimos a uma prática organizada pelas academias e escolas de futebol, em que o lúdico é preterido pelos resultados, pelo "ganhar a todo custo" e pela competição. Apesar disso, no Brasil já é possível perceber algumas mudanças em práticas

desenvolvidas por profissionais cuja formação engloba conhecimentos sobre as características do desenvolvimento infantil e da formação de jogadores, naquilo que refere à prática esportiva universal.

Deste modo, com o presente capítulo, pretendemos abordar a temática do futebol como esporte de massas, salientando o seu papel educativo dentro e fora da escola.

Papel educativo do futebol

Nas aulas de educação física, havia uma certa tendência para considerar as aulas de futebol como uma mera réplica do futebol de competição, avaliando os alunos quase exclusivamente a partir dos resultados e das competências técnicas dos mesmos. Desta forma, surgiam como naturais, entre os alunos, agressões verbais, emocionais e até físicas (Vianna, Souza & Reis, 2015). Perspectivado desta forma, o futebol era fator de exclusão, quer dos alunos menos aptos, quer das alunas. Assim entendido, o futebol na escola fugia a dois grandes princípios das aulas de educação física: a diversidade e a pluralidade. Nesse sentido, as aulas ao invés de incluir e congregar, estavam a separar, a excluir e a estereotipar. Situação nada benéfica para o ambiente escolar, potenciando o fenômeno do bullying, tal como retratadas por Vianna, Souza e Reis (2015). Foi fundamental a tomada de consciência desta problemática por parte dos professores de educação física, levando-os a procurarem alternativas para a não exclusão, tornando as suas aulas inclusivas de todos os alunos, com respeito pelos direitos individuais e coletivos, inculcando nos alunos atitudes e comportamentos de aceitação e respeito mútuo (Vianna, Souza & Reis, 2015).

Saraiva (1999), faz uma reflexão e análise aos papéis sociais que se vão construindo, também nas aulas de educação física, abordando as desigualdades nas relações entre as pessoas. Para Saraiva (1999), o ensino do futebol deveria promover a igualdade de oportunidades, a quebra de preconceitos e a separação de alunos e alunas que, acredita-se, poderá impulsionar a transformação social, bem como o desenvolvimento da pluralidade cultural. Aqui chegados, compreende-se que o treino e as aulas

assumam uma dimensão radicalmente distinta, uma vez que estas não tem por finalidade o desempenho, mas servem-se dele para a construção de um modelo de vida (Garcia & Lemos, 2005).

Neste sentido, Freire (2006) refere que a escola, apesar de toda a sua importância para a formação, não é o único lugar onde se aprende conteúdos relevantes para a vida. Segundo este autor, quase nunca a escola traduz as aspirações de seus alunos, porque raramente, leva em conta a bagagem cultural que acumularam durante anos e anos de experiência. Que mal pode haver em uma criança querer ser jogador de futebol ou piloto de avião? A escola procura repassar a todos seus alunos, pacotes prontos de sabedoria para serem engenheiros, médicos, advogados e, mais recentemente, especialistas em computação.

A partir do exposto pelo autor, pode-se destacar o potencial papel emancipador da escola não somente no desenvolvimento de habilidades motoras e técnicas do aluno, mas também na construção de seu caráter, respeitando e promovendo os princípios e valores éticos da sociedade e também aos saberes, vivências e aspirações individuais do aluno, de modo que este aluno possa ser ator social ativo, bem como um beneficiário da promoção e respeito de tais princípios e valores.

O futebol na escola deve ter uma dimensão formativa, i.e., orientado por valores que se consubstanciam na promoção de um tipo de sociedade, de saber e de homem que se subsumam da dignidade da pessoa humana (Garcia & Lemos, 2005). Esta concepção reclama um professor promotor de aprendizagens significativas que levem, em última instância, à autonomia do aluno. Este desiderato exige que o aluno seja guiado para o esforço necessário à execução de determinada tarefa/movimento, procurando a transcendência e, ao mesmo tempo, orientando-o para a satisfação intrínseca emergente da realização dessa tarefa/movimento. Em síntese, e como refere Freire (2003), o ensino do futebol deverá contribuir para o transfer das "ferramentas" e conhecimentos aí adquiridos para o dia-a-dia do aluno e para a sua relação em sociedade. Isto é, em ambiente escolar, é imperativo entender o futebol como um processo aquisitivo e de desenvolvimento biológico, psicológico e social do aluno (Freire, 2003). E, adianta o mesmo autor, que o processo de ensino/aprendizagem da prática do futebol deverá, numa fase inicial, desenvolver e estimular a relação da criança com a bola,

para posterior e sucessivamente, desenvolver a relação com o outro, isto é, a relação eu-bola-colega, a relação eu-bola-colega-adversário - o processo culminará, necessariamente, com o aumento do número de colegas e adversários - e, por último, desenvolver habilidades mentais relacionadas com aspectos táticos tais como a leitura de jogo e as movimentações individuais e coletivas com e sem bola.

Concomitantemente, segundo Sérgio (2007a), deve-se proporcionar ao aluno o entendimento do futebol como fator cultural, criando e desenvolvendo sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia, criatividade, valores éticos, sociais e morais, procurando inculcar-lhe a capacidade de reflexão crítica, tornando-se um cidadão, qualquer que seja o caminho a seguir no que ao futebol diz respeito: futebol como profissão ou futebol como atividade lúdica. Assim, importa referir que o foco do treinador/professor deverá estar voltado à emancipação humana, uma vez que essa diz respeito ao desenvolvimento independente do aluno, de modo a não comprometer sua conduta a serviço de quaisquer necessidades que não sejam as humanas, coletivas e sociais (Padilha, 2000).

É certo que o esporte é, sobretudo performance. Todavia, em contexto de aula, o desempenho é, primordialmente, a superação (a areté grega) de situações que permitirão ao aluno compreender a verdadeira mensagem ética contida no esporte. Com efeito, Garcia e Lemos (2005, p.91), entendem que a mensagem ética que o esporte procura transmitir é a seguinte: "(...) se os nossos pais fossem ricos, nós, por herança, viríamos a ser ricos. No entanto, se algum dos nossos progenitores tivesse sido campeão olímpico, nenhum de nós o seria, por simples herança". Isto é, seja na escola ou na vida, cada ser humano deverá procurar atingir condutas que demonstrem que o rendimento, a superação e a excelência, são valores profundamente humanos e não meras expressões do "(...) capitalismo selvagem" (Garcia & Lemos, 2005). Para se atingir o êxito em qualquer tarefa, é, parafraseando Ricardo Reis, fundamental e determinante colocarmos toda a força de espírito na mínima tarefa efetuada.

Será o esporte dos nossos dias uma forma de mostrar e procurar essa excelência? Caberá à Escola guiar os alunos na procura dessa mesma excelência?

Sobre esta questão, Sérgio (2007a) sustenta que:

O esporte escolar deve incluir, no conteúdo das suas matérias, não a gramática epistemológica das ciências empírico-formais, mas a das ciências hermenêutica-humanas; o ensino universitário do Desporto assume um paradigma decorrente das ciências hermenêutico-humanas e onde o agente do Desporto, como ser-de-relação, se estude como fator de desenvolvimento da pessoa, do grupo, da sociedade; que a teoria e a metodologia do treino não esqueça os aspetos éticos da prática desportiva. Pois sem ética, a prática desportiva pode tornar-se um espaço de violência e corrupção (daí que o Desporto tem violência mas não é violento); o praticante foi, é e será a origem e o fundamento de toda a raiz daquilo a que se pode chamar de Desporto. Por isso, a expressão "jogo de vida ou de morte" não deverá ser pronunciada em qualquer competição ou treino, pois a morte do ser humano (fundamento e origem do Desporto) é a morte do esporte.

Nesse contexto, poderíamos, então, afirmar que o esporte se caracteriza pela exigência da promoção humana, vivido no seio de um grupo social que, como tal, supõe a aceitação de normas de carácter ético. O Instituto Português do Desporto e Juventude (2014, p.10), através do Código de Ética Desportiva afirma que:

O esporte, pela sua natureza, possibilita e potencia o exercício de determinados valores pessoais e sociais. Valores que, exercitados no e pelo Desporto, facilmente são caracterizados no dia-a-dia de cada um de nós. De facto, considerando uma escala de valores, importa ter em conta que para além de um conjunto de valores comuns a todos os cidadãos, há valores que, pela sua natureza, são inerentes à prática desportiva, nomeadamente, o respeito pelas regras e pelo adversário; o fair-play; a tolerância; a amizade; a verdade; a aceitação do resultado; reconhecer a dignidade da pessoa humana; saber ser e estar; a persistência, a disciplina; a socialização; os

hábitos de vida saudável; a interajuda; a responsabilidade; a honestidade; a humildade; a lealdade; o respeito pelo corpo; a imparcialidade; a cooperação e a defesa da inclusão social em todas as vertentes.

Assim, considerando o esporte como instrumento de promoção e prática destes valores, o Ministério do esporte do Brasil (2005, p.14), através da Política Nacional do esporte, refere, sobre o papel inclusivo da escola no desenvolvimento esportivo:

Uma vez que o esporte é um conhecimento inalienável de todo cidadão, na escola todos os alunos têm o direito de aprendê-lo, na perspectiva da autonomia, e praticá-lo independente de condições físicas, de raça, cor, sexo, idade ou condição social, através de atividades auto-organizadas e autodeterminadas. As modalidades selecionadas devem ter um maior potencial de universalidade e compreensão dos elementos culturais brasileiros - futebol de campo e de areia, vôlei de areia, futevôlei, capoeira e outras semelhantes. Portanto, o ensino na escola não deve orientar-se apenas, para a formação de uma futura elite esportiva, o que não significa a eliminação da possibilidade do desenvolvimento de atletas a partir do ensinamento das práticas esportivas na escola.

O esporte moderno, de alta competição, tende a ignorar os princípios do espírito olímpico e incorpora valores que a ética (des)conhece. Alguma comunicação social, fazendo eco desses mesmos valores, tende a conferir maior relevo aos aspectos de ordem material e social dos jogadores do que aos *dribles*, passes, gols, em síntese, à essência do futebol.

Estes "novos" valores também estão presentes nos clubes. Quantos jogadores de várias equipes estão dispostos a entrar em campo, procurando ganhar, mas respeitando sempre e em qualquer circunstância o adversário/colega? Quantos entram em campo, procurando ganhar, mesmo que para

isso tenham de desrespeitar o adversário e até o companheiro de equipe? No entanto, cabe perguntar: serão os adversários realmente "nossos" adversários? Ou estarão, também eles, "presos" a princípios onde o verdadeiro significado ético pouco se conhece e tudo vale para se ganhar (o jogo, o campeonato, mais dinheiro para o clube)? O problema é que se tende a esquecer que quando o jogador (em equipe ou individualmente) entra em competição, ele necessita do seu semelhante, isto é, sem colaboração/oposição o ser humano perde uma das suas características fundamentais: a capacidade de se relacionar. Todavia, tal capacidade reclama o respeito pelos colegas e pelos adversários, ou como refere Sérgio (2012), no esporte há, necessariamente, um jogo de corresponsabilidade. Ou seja, a ética esportiva, a educação pelo esporte e o jogo limpo são temas que não merecem destaque por parte dos meios de comunicação social, ainda que, expressamente, consagrado no Código de Ética Desportiva (2014, p.10)

Para além de um conjunto de valores comuns a todos os cidadãos, há valores que, pela sua natureza, são inerentes à prática desportiva, nomeadamente o respeito pelas regras e pelo adversário, árbitro ou juiz: o fair-play, o jogo limpo, a tolerância, a amizade, a verdade, a aceitação do resultado; o reconhecimento da dignidade da pessoa humana, o saber ser e estar, a persistência, a disciplina, a socialização, os hábitos de vida saudável, a responsabilidade, a honestidade, a humildade, a lealdade, o respeito pelo campo, a imparcialidade, a cooperação e a defesa da inclusão social em todas as vertentes.

Ainda que negligenciado pela generalidade das pessoas, não terá o esporte um papel determinante na escola, na sociedade e na vida? O esporte, pretende ser educação, lazer, saúde, reabilitação, alto rendimento, visando um certo tipo de Homem, de Saber e de Sociedade.

Maslow (1943) na sua teoria das relações humanas consubstanciada na pirâmide das necessidades, indicava-nos que, para além das necessidades de sobrevivência, outras, como as necessidades de segurança, relacionamento, estima e realização pessoal existem e, como tal, materializam-se na segurança do próprio corpo, na amizade, na confiança,

na autoestima, na conquista, na moralidade, na espontaneidade, no sonho, na criatividade, entre outras. O que é o futebol, interpretado por jogadores como Messi, Ronaldo e Neymar, senão uma superior manifestação da espontaneidade, da criatividade e do sonho?

Veríssimo (2010), escritor contemporâneo, afirma que apenas o futebol consegue transmitir aos 60 anos de idade, sentimentos exatamente idênticos aos sentidos com 6 anos de idade. E acrescenta, todas as outras paixões de tenra idade ou tornam-se em verdadeiros casos sérios ou desaparecem. Efetivamente, não há uma forma adulta de ser apaixonado pelo futebol. Quanto muito, adulto seria largar essa paixão e deixar para trás essas "crianças". No entanto, é-nos impossível não vibrar com as cores do "nosso" País, é impossível não sentir desconsolo quando a "nossa" equipe perde ou não sentir exultação quando a "nossa" equipe vence.

Para Mário Vargas Llosa, o futebol não é mais do que o ideal de uma sociedade perfeita, isto é, "(...) poucas regras, claras, simples" que garantem a liberdade e a igualdade dentro de campo, com a garantia de que, dentro dessas mesmas regras, haverá espaço para a competência individual (Llosa cit. in Murad, 2007). Todavia, tal competência (seja ela individual - ao serviço do coletivo - ou coletiva), não se circunscreve à atividade física. O futebol é muito mais do que isso. O Futebol é uma atividade humana. Como afirma Sérgio (2012), não é preciso ter sido um praticante de alta competição, para concluir que, no esporte existem ações, autenticamente humanas, não só meramente corporais e físicas. Aliás, qualquer que seja a atividade do Homem, em todas elas, o comportamento humano é alvo de avaliação, julgamento, bem como, de crítica à luz de determinados critérios de valor.

De fato, assim como refere Gréhaigne (2009), um dos aspectos centrais da prática do futebol reside na concepção de uma equipe como uma organização social. O autor salienta a importância do esporte coletivo como ferramenta para o desenvolvimento dos aspectos sociocognitivos. Logo, é possível depreender que, uma vez compreendido como sendo uma mini-representação da sociedade, o jogo de futebol - bem como seu ensino e prática - deverá, quer seja no ambiente informal (rua e espaços públicos em geral), escolar ou de rendimento, respeitar e promover os mesmos valores e princípios éticos, culturais e morais da sociedade em questão.

Conclusão

Para Sérgio (2012), o esporte é sempre uma "(...) berrante mentira, quando nele o Homem não é fim, mas simples meio". O esporte não é, nem pode ser, uma simples atividade física, mas sim uma atividade humana, pois é um Homem (racional, que pensa!) e não um físico (cabeça, tronco e membros) que faz o esporte. Para este autor (2007b), tal como referido anteriormente, as licenciaturas em esporte devem contemplar, imperativamente, nos seus planos de estudo unidades curriculares centradas na ética e filosofia. A ética é, de fato, imprescindível na prática esportiva. Sem ética não há esporte.

Será, assim, a partir deste paradigma que devemos analisar e entender o praticante esportivo que, para além das suas excepcionais capacidades físicas, técnicas, táticas e psicológicas, incorporará qualidades éticas, tendo como referência a dignidade da pessoa humana. Certamente todos os jovens têm o desejo de serem bem-sucedidos, de vencerem, de serem os melhores dos melhores, no entanto, só aquele praticante que, verdadeiramente souber perder, respeitar e respeitar-se, estará pronto para vencer, para ser um campeão. Só assim terá capacidade de desfrutar na vitória (tão efêmera!), continuar a trabalhar para voltar a vencer e de reagir na derrota. Ou, como refere Torga (1986), no seu Diário XII

"Não sabemos perder nem ganhar. Se perdemos, odiamos o vencedor; e fazemos tudo para lhe tirar da cabeça a coroa de louros; se ganhamos, ninguém nos atura, porque falseamos a dimensão da vitória na expressão empolada do triunfalismo."

Esta forma de estar, no esporte e na vida, não significa ausência de competição, mas antes a recusa à instrumentalização, ao serviço do economicismo, que alimenta o "bellum omnium contra omnes" (guerra de todos contra todos) (Sérgio, 2012, p.2). Assim, promover a ética no esporte é absolutamente decisivo para o reencontro com os valores fundamentais e fundamentantes do esporte, sendo esse o leitmotiv do Plano Nacional de Ética no Desporto (2014).

Apelar à ética no esporte numa sociedade em que determinados valores e ideais são olhados com surpresa, desinteresse e desdém, parece

coisa de gente que não sabe o que diz (Sérgio, 2012). Todavia, importa defender e promover um conjunto de valores que imprimam um sentido positivo à atividade esportiva, sem os quais, perde a sua funcionalidade primordial: contribuir para o desenvolvimento digno, harmonioso e universal da pessoa humana.

Por fim, conforme refere Sérgio (2015) a respeito da definição do futebol como 'espetáculo' "*... é uma realidade que me embriaga e transcende. Não o nego! Mas que ele não se transforme em mais um caso de cega subordinação à lei do valor que rege a economia de mercado. Que nele impere, acima e antes de tudo, a eminente dignidade da pessoa humana!*"

Desta forma, o esporte continuará vivo e... será tanto mais vivo, quanto mais for uma ética em movimento.

Referências bibliográficas

- Fédération Internationale de Football Association (2007). FIFA Big Count 2006. Zurich: Fédération Internationale de Football Association.
- Freire, J. B. (2003). *Pedagogia do Futebol*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- Freire, J. B. (2006). *Pedagogia do Futebol*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- Galeano, E. (2004). *Futebol ao sol e à sombra*. Porto Alegre: Editora L&PM.
- Garcia, R. P., & Lemos, K. (2005). *Temas (quase éticos) de desporto*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Gréhaigne, J. F. (2009). *Autour du temps: Apprentissages, espaces, projets dans les sports collectifs*. Besançon, França: Presses universitaires de Franche-Comté.
- Hasse, M. (2015). *As mulheres e o Futebol - O erro de Mourinho*. *Jornal Abola*, pp. 1-3.
- Instituto Português do Desporto e Juventude (2014). *Código de Ética*. Lisboa: Instituto Português do Desporto e Juventude.
- Lipovetsky, G. (2006). *A era do Vazio*. Lisboa: Relógio D'Água Editora.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Ministério do Esporte do Brasil (2005). *Política Nacional do Esporte*. Brasília: Ministério do Esporte do Brasil.
- Murad, M. (2007). *A Violência e o Futebol - dos Estudos Clássicos aos Dias de Hoje*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Padilha, V. (2000). *Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito*. Campinas: Alínea.
- Saraiva, M. C. (1999). *Co-educação Física e Esportes quando a diferença é mito*. Rio Grande do Sul: Editora: Unijuí.
- Sérgio, M. (2007a). *Motricidade Humana: contribuições para um paradigma emergente*. Viseu: Instituto Piaget.
- Sérgio, M. (2007b). *Um corte Epistemológico*. Viseu: Instituto Piaget.
- Sérgio, M. (2012). *Crítica da Razão Desportiva*. Viseu: Instituto Piaget.
- Sérgio, M. (2015). *O Futebol e Eu*. Estoril: Prime Books.
- Veríssimo, L. F. (2010). *Time dos sonhos*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva.
- Vianna, J. A., Souza, S. M. & Reis, K. P. (2015). *Bullying nas aulas de Educação Física: a percepção dos alunos no Ensino Médio*. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(86), 73-93.

A escola como lugar de desenvolvimento da aptidão física para a promoção da saúde

Adriano Carneiro Loureiro¹

Ricardo Catunda^{1,2}

Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual do Ceará, Brasil¹
Núcleo de Investigação em Atividade Física na Escola - NIAFE,
Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil²
Contato: Adriano Carneiro Loureiro - adriano.loureiro@uece.br

Introdução

O século XXI vem apresentando novos desafios para a escola, no caso do objeto deste ensaio, para a educação física. O oferecimento e desenvolvimento das atividades físicas e esportivas, como objetivo primeiro dessa componente curricular, revestem-se de relação direta com a aquisição de competências sociais e emocionais, como capacidades fundamentais para o desenvolvimento humano. Essas competências são adquiridas ao longo da vida, porém, existem grupos que por viverem em contextos desfavoráveis, precisam de um trabalho especial, no sentido de se desenvolverem (Simões, 2015). Assim, ao considerar aspectos subjetivos dessas manifestações culturais, abrimos a perspectiva de ser possível uma aprendizagem para o bem estar, onde experiências motoras como o brincar, pedalar, dançar, correr e jogar, sejam incorporadas naturalmente ao estilo de vida.

Nesse contexto, observando a nova configuração social caracterizada por um ambiente que apresenta elevados níveis de inatividade física e obesidade desde as menores idades (Catunda, Sartori & Laurindo 2014; Hallal et al., 2012) e com acentuada incidência para comportamentos de riscos, entendemos que as discussões e tomadas de decisões, devem extrapolar a reconhecida falta de consenso, quanto aos conceitos, definições e objetivos das práticas da educação física na escola. O fato é que hoje constatamos o aumento das atividades de lazer passivas; a autoexclusão das atividades coletivas pela baixa percepção e insatisfação com a imagem corporal; a aquisição de hábitos alimentares incompatíveis com uma vida saudável presente na vida de crianças e adolescentes; a inabilidade motora precarizando a participação na cultura de movimento, quer seja, para o lazer

ativo ou treino desportivo, o que por vezes ocasiona o isolamento e casos de depressão, “compensados” com altas taxas de participação nas redes sociais.

Dados do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015) afirmam que a maioria dos escolares (85%) se concentra nas instituições públicas de ensino. Essa afirmativa aumenta a responsabilidade dos professores para o oferecimento de educação física desenvolvida em padrões de eficiência, mantendo qualificação continuada e progressiva; dos gestores escolares, para que adquiram conhecimentos sobre como se desenvolve a disciplina, com base na realidade local e atual e não ancorado em suas experiências antigas; da família, para que não se constitua em mais uma das diversas barreiras encontradas pelos jovens para se tornarem fisicamente ativos; e finalmente a classe política e os governantes. A primeira (classe política), para que proponha e defenda o cumprimento de legislação que garanta a permanência da educação física na escola em todos os níveis de ensino, ministrada pelo professor licenciado em educação física. O segundo (governantes), que adote diretrizes para a implantação e desenvolvimento de uma educação física de qualidade, garantindo o direito constitucional de crianças e adolescentes.

Sobre a educação física de qualidade, esta possibilita ajustes metodológicos que garante às diferentes necessidades, para que todos sejam beneficiados por um nível de educação de qualidade. Fornece aos professores liberdade para adaptar os seus métodos de trabalho, para atingir o máximo de impacto e relevância nos contextos específicos em sala de aula.

No cenário apresentado levantamos as seguintes reflexões: A escola, que possui os profissionais mais qualificados para a educação dos jovens, tem frequência obrigatória e permanência dos alunos em parte do dia, além da educação física como componente curricular obrigatório, pode ser considerada lugar ideal para desenvolver aptidão física na perspectiva da promoção da saúde? As aulas de educação física devem aumentar os níveis de atividade física durante a aplicação dos conteúdos? Do modo como hoje são desenvolvidas as aulas, qual o objetivo da educação física na escola?

Para avançarmos nessas questões, é necessário que desmistifiquemos a aptidão física como algo relacionado ao treino. Na escola o professor manterá os objetivos de inclusão, prazer, ludicidade, desenvolvimento do

sentimento de competência e engajamento permanente de todos os alunos em todo o tempo de aula. A ênfase deverá ser: prover os alunos de conhecimentos, habilidades e capacidades motoras essenciais, para a proficiência e autonomia na prática das atividades físicas e esportivas, promovendo o desenvolvimento de valores humanos e experiências exitosas, para que os mais jovens relacionem essas práticas ao bem estar e promoção da saúde.

A perspectiva defendida anteriormente encontra amparo na Declaração de Berlim, de 2013 – Conferência Mundial da UNESCO de Ministros de Esporte, “A educação física, na escola e em todas as demais instituições de ensino, é o meio mais eficaz para proporcionar às crianças e aos jovens habilidades, capacidades, atitudes, valores, conhecimentos e compreensão para sua participação na sociedade ao longo da vida”, e somente se concretiza com o profundo conhecimento dos conteúdos e assertiva nas decisões didáticas pelos professores.

Nesse sentido, discutiremos aptidão física e a relação com a saúde, obesidade infantil, atividade física para crianças e adolescentes, carga ideal de treinamento para jovens, metodologias ativas e os jogos modificados para níveis de atividade física nas aulas.

Aptidão física e saúde

A prática regular de exercício físico, atualmente, está diretamente relacionada com a promoção da saúde. Vários estudos demonstram que o exercício físico, bem orientado, pode melhorar as capacidades físicas dos indivíduos, aprimorando a aptidão física, reduzindo o risco de desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis (também chamada de doenças hipocinéticas), incluindo a obesidade e doenças associadas à obesidade (diabetes, doenças cardiovasculares, cânceres, hipertensão arterial, doenças respiratórias), e melhorando, conseqüentemente, a qualidade de vida (Haskell et al., 2007; Kell; Bell; Quinney, 2001 & Nelson et al., 2007).

A aptidão física relacionada à saúde pode ser definida como a capacidade que as pessoas possuem para realizar esforços físicos de forma satisfatória, sem fadiga excessiva. Neste sentido, o aumento das capacidades físicas cardiovascular, respiratória e muscular, assim como o controle da

gordura corporal, estaria diretamente associado com o menor risco de desenvolvimento de doenças hipocinéticas (Pereira & Moreira, 2013). Se o exercício físico está relacionado com estes benefícios, pode-se dizer que também ocorre diminuição da mortalidade prematura e, portanto, aumento da expectativa de vida dos praticantes de exercícios (Koch Et Al., 2011; Teramoto; Bungum, 2010; Wen Et Al., 2011 & Yates Et al., 2008).

Contudo, a relação entre atividade física e saúde começou a ganhar destaque na sociedade contemporânea, principalmente, a partir da década de 1990. Tal fato pode ser constatado facilmente por meio de uma busca de publicações pertinentes aos termos *exercise* e *health*, utilizados no banco de dados para pesquisa científica de artigos na internet denominado *PubMed*. Percebemos que há um maior número de publicações referente a estes termos, principalmente, a partir da década de 1990. Isto é, a investigação científica da relação entre os benefícios da prática regular de exercício físico e a promoção da saúde é de certa forma, recente.

Com relação aos jovens, quando verificamos no mesmo endereço eletrônico os termos *exercise*, *health* e *child*, percebemos um número muito reduzido de publicações (10.736). Este dado também, de certa forma, pode nos indicar quão longe estamos de entender de forma satisfatória a relação entre o exercício físico em jovens e os aspectos relacionados a saúde.

Acompanhando o processo histórico da humanidade, a ciência médica (Go & Champaneria, 2002) e a tecnologia (Maloney, 1988-1989) trouxeram grandes melhorias para a qualidade de vida, o que vem modificando o perfil etário da humanidade ao longo dos anos. Ou seja, passamos de uma expectativa de vida com idade média entre 18 e 25 anos na pré-história (Preston, 1977) para uma estimativa entre 85 e 90 anos no início do século XXI (Kinsella, 2005), com perspectiva para 120 anos ou até mais no futuro (Ruiz-Torres & Beier, 2005). Como já observado, com a modificação dos hábitos que garantem a sobrevivência, o corpo passou a não ser mais solicitado para uma atividade física constante, mas a média de vida vem aumentando com o passar dos anos.

Em 1985, uma importante publicação relacionou o peso corporal, por meio do Índice de Massa Corporal (IMC), com o aumento do risco de mortalidade. De acordo com esta publicação, indivíduos que possuíam o IMC com valores entre 15 e 25 kg/m² não apresentavam excesso de risco de mortalidade. Valores de IMC entre 25 e 30 kg/m² representavam baixo risco

de mortalidade, entre 30 e 40 kg/m² moderado risco e acima de 40 kg/m² risco de mortalidade em excesso (Bray, 1985). Assim, em meados da década de 1980 já era observado a relação entre o aumento do peso corporal e o aumento da taxa de mortalidade dos indivíduos. Este período coincide com o aumento das recomendações de exercícios físicos para a saúde.

Notadamente, percebemos que as recomendações para a saúde relacionadas a prática regular de exercícios físicos coincide com o aumento do peso corporal da população e sua estreita relação com o aumento da mortalidade, principalmente, de doenças circulatórias, que estão associadas com a obesidade. As doenças cardíacas isquêmicas, o acidente vascular cerebral (AVC), as doenças respiratórias, a diabetes mellitus e a hipertensão arterial estão entre as principais causas de morte do mundo nos últimos anos (WHO, 2015a), e todas podem ser associadas ao grau de obesidade dos indivíduos.

Portanto, podemos dizer que por causa da modernização da sociedade, a atividade física assumiu um papel primordial, através do aumento do dispêndio calórico, auxiliando no combate de certas doenças, atuando tanto na prevenção primária quanto na prevenção secundária, e terciária. Essas prevenções dizem respeito ao seguinte aspecto: pessoas suscetíveis a certas doenças, através da atividade física regular, podem evitá-las (prevenção primária); pessoas com doença hipocinéticas já instalada podem evitar as complicações dessa doença (terapia), bem como evitar o desenvolvimento de outra doença crônica não transmissível (prevenção secundária); e indivíduos com o agravamento de alguma doença podem, por meio do exercício físico regular, recuperar o equilíbrio fisiológico funcional do organismo (prevenção terciária) (Demarzo, 2011).

Além da prevenção de doenças, a atividade física regular também melhora o estilo de vida dos indivíduos através do desenvolvimento da aptidão física geral, como já relatado, e da autoestima. O aumento da força muscular, da resistência aeróbia, da flexibilidade e a melhora da composição corporal, juntamente com uma melhor sociabilização, redução do estresse e melhora da aparência física, estão relacionados com um estilo de vida saudável, um aprimoramento da saúde e um melhor controle das doenças hipocinéticas.

É bom que se diga que a atividade física isoladamente não contribui de forma significativa para o aprimoramento da saúde e/ou melhor, controle

das doenças crônicas se outros fatores não forem controlados. A alimentação equilibrada e hábitos de vida saudável, incluindo, as relações interpessoais de sociabilidade e conquista de objetivos coletivos, que aparecem com frequência nas aulas de educação física,

são complementares. Esses fatores citados encontram na idade escolar o momento ideal para que sejam consolidados e assumidos ao longo da vida.

Obesidade Infantil

O sobrepeso pode ser definido como o peso corporal que se encontra entre o peso considerado adequado e a obesidade, podendo ocorrer em decorrência do excesso de gordura corporal (mais comum) ou ainda da massa magra aumentada. A obesidade, por sua vez, pode ser definida como o excesso de gordura corporal altamente associada com fatores de risco que agravam a saúde dos indivíduos (Costa, 2001).

A obesidade infantil está associada a fatores de risco cardiovasculares e metabólicos adversos, incluindo hipertensão arterial, triglicerídeos aumentados, colesterol de baixa densidade (LDL-C) e total elevados, resistência à insulina, colesterol de alta densidade (HDL-C) reduzido, e com grande possibilidade de induzir obesidade e doença cardiovascular na idade adulta. Além disso, a obesidade na infância é um fator de risco para aterosclerose e está associada com aumento da mortalidade por doença cardiovascular na idade adulta, independente do peso adulto (Kelishadi et al., 2015).

Esta doença está crescendo em todo o mundo, e o número de crianças obesas tem aumentado de forma vertiginosa também. A obesidade é mais prevalente entre as mulheres do que em homens e também atinge em maior grau as classes sociais mais baixas ou os migrantes (Domschke & Gellner, 2008). De acordo com dados da WHO (2015b), o número de indivíduos obesos no mundo duplicou desde 1980; em 2014 mais de 1,9 bilhão de adultos, acima de 18 anos, estavam com sobrepeso, e destes mais de 600 milhões eram obesos; em 2013 cerca de 42 milhões de crianças menores de 5 anos estavam com sobrepeso ou obesidade, podendo chegar a 75 milhões em 2025.

Outras publicações têm denunciado este grave problema de saúde pública. Uma pesquisa indica que a prevalência de sobrepeso e obesidade tem aumentado de forma constante entre todos os grupos da população dos Estados Unidos, inclusive em crianças. De acordo com esta pesquisa, se essas tendências continuarem, a prevalência de crianças com sobrepeso irá praticamente dobrar até o ano de 2030. O custo total em saúde neste país, atribuído ao sobrepeso e obesidade, pode chegar a US\$ 956,9 bilhões de dólares em 2030 (cerca de 16-18% dos custos totais em saúde nos Estados Unidos) (Wang et al., 2008). Outro trabalho indica que 32,9% dos adultos e 13% das crianças americanas são obesas; na Europa 15,7% dos adultos são obesos e 4% das crianças e adolescentes são acometidos por esta doença (Gellner & Domschke, 2008).

Em 2014, uma pesquisa intitulada Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (VIGITEL), realizada pelo Ministério da Saúde nas 27 capitais do Brasil, com cerca de 40 mil entrevistados com mais de 18 anos, indicou que a frequência de obesos era de 17,9% da população. Constatou-se que, a frequência de obesidade tendia a diminuir com o aumento do nível de escolaridade (Brasil, 2015). Ainda no Brasil, a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), realizada pelo Ministério da Saúde em parceria com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em cerca de 80 mil casas de todo o país, indicou que 56,9% dos indivíduos com mais de 18 anos estão com sobrepeso, o que equivale a aproximadamente 82 milhões de pessoas. Ainda de acordo com esta pesquisa, o excesso de peso na população brasileira, resultado do padrão alimentar inadequado e do sedentarismo, correspondeu a 74% dos obtidos no Brasil em 2012 (Portal Brasil, 2015).

O número de jovens brasileiros acima do peso corporal ideal também tem aumentado nos últimos anos. Dados mostram que 7,3% das crianças menores de 5 anos estão com sobrepeso. Um em cada três crianças com idade entre 5 e 9 anos também estão com sobrepeso, o que equivale a uma prevalência de 33,4%. Da mesma forma, a prevalência da obesidade infantil no Brasil é alta, acometendo 14,2% das crianças. Em relação aos adolescentes, a prevalência de sobrepeso e de obesidade é de 20,5% e 4,9%, respectivamente (Niehues, et al., 2014). O mais impactante de tudo isto é observar que a obesidade é evitável, desde que ações educativas sejam adequadamente realizadas e direcionadas, sendo o ambiente escolar

reconhecidamente o ideal para intervenções no que refere à promoção da saúde.

Uma das formas mais simples de se diagnosticar a obesidade em adultos é por meio do cálculo do índice de massa corpórea (IMC) (Tabela 1), mundialmente utilizado para classificar os indivíduos quanto ao seu grau de obesidade. Este índice é facilmente calculado, a partir da divisão do peso corporal em quilogramas (kg) pela altura em metros elevado ao quadrado (m^2), ou seja IMC é igual a kg/m^2 .

Tabela 1 - Classificação do IMC.

Classificação	IMC (kg/m^2)
Baixo peso	< 18,5
Peso normal	18,5 – 24,9
Sobrepeso	25,0 – 29,9
Obesidade I	30,0 – 34,9
Obesidade II	35,0 – 39,9
Obesidade III (mórbida)	\geq 40,0
Super Obeso	\geq 50,0

O diagnóstico preciso do sobrepeso e obesidade em crianças e adolescentes não é fácil. Isso acontece devido a pequena quantidade de estudos de qualidade que abordem esta questão. De acordo com a Associação Brasileira para o Estudo da Obesidade e da Síndrome Metabólica (ABESO), o uso do IMC, baseado na Tabela 1, para o diagnóstico de sobrepeso e obesidade em jovens é inadequado. Para a ABESO deve-se adotar, na avaliação do peso corporal de jovens (lactente até 19 anos de idade), curvas de IMC que consideram pontos de cortes para sobrepeso e obesidade os percentis 85 e 97, respectivamente, ou curvas em escore Z para o IMC, que indica a posição relativa do IMC de jovens entre jovens da mesma idade e sexo (Lourenço; Taquette & Hasselmann, 2011). No sitio da internet da ABESO (<http://www.abeso.org.br/atitude-saudavel/curva-obesidade>) é possível classificar facilmente o peso corporal de jovens através do IMC.

A avaliação de adiposidade através das dobras cutâneas, bem como pela circunferência da cintura, é pouco reprodutível em jovens, e outros exames para avaliação do sobrepeso e obesidade, como a ultrassonografia, tomografia computadorizada, ressonância magnética, densitometria, impedância bioelétrica, entre outros, são de difícil acesso para o estudo de grandes grupos populacionais, incluindo os escolares, além de um maior custo financeiro.

Um trabalho indicou que o sobrepeso ou a obesidade na infância foi preditivo para o desenvolvimento de diabetes mellitus tipo 2, hipertensão arterial, dislipidemia e complicações na carótida na idade adulta. Os dados também mostraram que as pessoas que tinham IMC normal na infância, mas que se tornaram obesos quando adultos tiveram aumento dos fatores de risco para o desenvolvimento de doenças, ao passo que aqueles que estavam com sobrepeso ou obesidade na infância, mas tornaram-se não obesos quando adultos tinham também um perfil de risco cardiovascular semelhante ao de pessoas que nunca foram obesas (Juonala et al., 2011).

Evidências científicas indicam que o aumento da prevalência do sobrepeso e da obesidade pode ser explicado, de uma maneira geral, por uma das três situações a seguir, ou pela combinação delas: uma grande parte da população está consumindo mais calorias do que os indivíduos das gerações passadas, sem mudança no gasto diário habitual de energia; há uma diminuição do gasto energético diário dos indivíduos, sem alteração da ingestão calórica; e/ou a ingestão calórica tem realmente declinado quando comparada com gerações anteriores, mas o gasto energético diário tem, em média, diminuído em proporção ainda maior (Bouchard, 2003). Assim, de acordo com estas hipóteses, podemos concluir facilmente a estreita relação que existe entre o sedentarismo, a obesidade e suas consequências deletérias para a saúde.

Atividade Física para crianças e adolescentes

Estudos têm indicado uma boa associação entre a competência motora (também chamada de capacidade motora) e os componentes da aptidão física relacionada a saúde em crianças e adolescentes. De uma maneira geral há fortes indícios de uma associação inversa entre a competência motora e o peso corporal, e uma associação positiva entre a competência motora de jovens e a aptidão cardiorrespiratória e músculo esquelética. A relação entre a competência motora e os níveis de flexibilidade permanece incerta. Isto indica que o desenvolvimento das competências motoras na infância pode aumentar, tanto diretamente como indiretamente, a aptidão física relacionada a saúde, e pode servir para melhorar o desenvolvimento da saúde a longo prazo em jovens (Cattuzzo et al., 2014).

A WHO (2010) divulgou um documento com recomendações gerais de atividade física, baseada em evidências científicas disponíveis até então, para jovens saudáveis entre 5 e 17 anos de idade. De acordo com estas recomendações, níveis apropriados de atividade física podem contribuir para o desenvolvimento: do tecido muscular esquelético saudável (aumento da força e resistência muscular, e flexibilidade), com o fortalecimento dos ossos, músculos e articulações; da consciência neuromuscular, com melhor capacidade de coordenação do movimento motor; do sistema cardiorrespiratório saudável (aumento da aptidão aeróbia), com melhoria das funções cardíacas e respiratórias; e proporcionar melhor controle do peso corporal (aumento do gasto calórico), evitando a obesidade. Além disso, ainda segundo a OMS (2010), a atividade física tem sido associada com benefícios psicológicos em jovens por: melhorar o controle sobre os sintomas de ansiedade e depressão; auxiliar no desenvolvimento social, proporcionando oportunidades de auto-expressão, possibilitando o desenvolvimento de auto-confiança, interação social e integração, elementos essenciais para a participação em grupos sub-culturais, fundamentais para o desenvolvimento pleno e exercício da cidadania.

Talvez o grande problema das práticas de atividade física seja justamente seus volumes e intensidades. Qual a quantidade de atividade física ideal para os jovens? Encontramos poucas referências que abordam estas questões, indicando um campo muito amplo para pesquisas e sugestões. Assim, de uma maneira geral, a OMS (2010) recomenda para jovens entre 5 e 17 anos de idade o acúmulo de pelo menos 60 minutos de atividade física por dia, de intensidade moderada a vigorosa. Volumes de atividade física maior que 60 minutos promovem benefícios adicionais para a saúde. A maior parte da atividade física diária recomendada deve ser aeróbia. Atividades de intensidade vigorosa devem ser incluídas, inclusive as que fortalecem o tecido muscular esquelético, pelo menos três vezes por semana.

Apesar de inúmeros benefícios, têm se percebido um número reduzido de crianças realizando as recomendações mínimas necessárias para um bom padrão de saúde. Uma pesquisa realizada com adultos em 122 países e com jovens em 105 países indica que no mundo 31,1% dos adultos são fisicamente inativos, e esta inatividade tende a aumentar com a idade, sendo maior em mulheres do que em homens, e sendo mais prevalente em países de alta renda. A proporção de jovens entre 13 e 15 anos que fazem menos de 60

minutos de atividade física de intensidade moderada a vigorosa por dia é de 80,3% (Hallal et al., 2012). Com isto percebe-se que há necessidade de aumentar os níveis de atividade na população para reduzir a grande quantidade de doenças não transmissíveis associadas ao sedentarismo.

Um estudo realizado no Canadá com jovens, entre 6 e 19 anos de idade, utilizando o acelerômetro, indicou que apenas 9% dos meninos e 4% das meninas acumularam 60 minutos de atividade física com intensidade moderada a vigorosa em pelo menos 6 dias por semana. Independentemente da faixa etária, o estudo mostrou que os meninos foram mais ativos do que as meninas. De acordo com a avaliação realizada, em média, os meninos realizaram 12.100 passos por dia, enquanto as meninas realizaram 10.300 passos (Colley et al., 2011).

Tem-se observado modificações dos hábitos cotidianos nos últimos anos. Em jovens entre 3 e 12 anos de idade, o deslocamento ativo, a educação física escolar e as brincadeiras ao ar livre tem diminuído. Associados a isto, tem se observado o aumento de jogos eletrônicos, o uso do computador (internet) e a televisão (Bassett et al., 2015). Conclui-se que, as crianças passam hoje menos tempo em ruas, parques, praças, praias e mais tempo em atividades relacionadas a tecnologias, que normalmente são realizadas sentadas, sem movimento e, conseqüentemente, sem gasto de energia.

Assim, com esta tendência mundial da utilização da tecnologia, associado a violência urbana crescente, além de uma maior cobrança da família por bons resultados nas matérias da escola, e um acúmulo de atividades chamadas de extracurriculares, o jovem não tem mais praticado atividade física ao ar livre como antigamente. Assim, tem sido observado que a atividade física para jovens tem sido menos realizada em ambientes ao ar livre, desestruturado e sem supervisão, e tem sido mais praticada em ambientes fechados, como a escola, mais estruturados e com atividades supervisionadas (Gray et al., 2015). De fato, o ideal seria preservar as atividades infantis que são realizadas ao ar livre de forma não estruturada, além de incorporar tempo em atividades físicas realizadas em contextos estruturados, como escolas e creches, como um meio de promoção de vida ativa e saudável (Gray et al., 2015).

Um estudo realizado no Reino Unido, com crianças entre três e quatro anos de idade, concluiu que o nível de atividade física de moderada a vigorosa foi maior, principalmente em meninos, que eram acompanhados nas creches

quando comparados com o nível de atividade física que eles realizavam em casa (Hesketh; Griffin; Sluijs, 2015), indicando que quando as crianças são assistidas em ambientes escolares, há maior estímulo para a prática de atividade física. Esses fatores precisam ser melhores investigados. No entanto, no caso do Brasil, cabe um alerta aos gestores da educação e famílias, no sentido de que seja garantida a presença obrigatória do professor de educação física na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, hoje facultativa na maioria dos municípios, ficando à cargo do professor de referência.

Todas as crianças e adolescentes em idade escolar devem estar obrigatoriamente matriculados nas escolas. Sendo assim, acreditamos que o período compreendido entre a educação básica, ensino fundamental e médio, é o melhor momento para a prática de atividade física, tendo a escola como espaço privilegiado e melhores recursos humanos. Além disso, o sistema de ensino universal, ou seja, os anos letivos, as disciplinas ministradas, o sistema de nota, são praticamente o mesmo em todo o país. É neste local que ocorre o processo formal de educação, que deverá privilegiar o aprendizado de “corpo inteiro”.

Para que a escola seja um local realmente eficiente para o desenvolvimento de qualidades motoras, com consequente ganho em aptidão física e saúde, acreditamos que precisamos entender mais sobre atividade física, saúde e escola, através de estudos de campo sobre esta temática. Precisamos também de professores de educação física capacitados e comprometidos para desempenhar esta difícil função, além de políticas públicas referentes à prática de atividade física na infância e adolescência; valorização da carreira docente; melhorias na estrutura física das escolas; material pedagógico adequado, diversificado e de qualidade; capacitação permanente e progressiva dos professores; e gestores comprometidos e conscientes da importância da escola e da educação física na promoção da saúde.

Em suma, as evidências científicas atuais indicam que jovens entre 5 e 17 anos que praticam atividades físicas aeróbias de forma adequada, podem ter como principais benefícios: tecido músculo esquelético saudável, com fortalecimento dos ossos, músculos e articulações; consciência neuromuscular, com melhor capacidade de coordenação do movimento corporal; sistema cardiorrespiratório saudável, com melhoria das funções

cardíacas e respiratórias; melhor controle do peso corporal, evitando a obesidade.

De uma maneira geral, atividades como: caminhar, pedalar, dançar, correr, praticar esportes, alongamento, ginástica e jogos, pode ser realizadas coletivamente, o que contribui para a socialização e criação de um estilo de vida ativo e saudáveis participantes. O diferencial destas atividades é o volume e a intensidade em que os exercícios devem ser realizados e a metodologia a ser utilizada quando desenvolvida na escola.

Carga de treinamento para jovens

A infância é reconhecidamente um período da vida de grande aprendizado, tanto cognitivo quanto motor. Por exemplo, a coordenação motora é melhor desenvolvida entre sete anos e 12-13 anos de idade. Isto acontece, possivelmente, porque nesta idade há um amadurecimento rápido do Sistema Nervoso Central, com melhoria das funções ótica, auditiva e do processamento da informação, o que pode facilitar a realização de movimentos mais complexos (Weineck, 1999).

Para Jean Piaget, o processo de aprendizado cognitivo depende da interação do indivíduo com o ambiente, permitindo um processo de adaptação e organização da cognição. Assim, neste processo de desenvolvimento intelectual, o indivíduo exposto a uma nova informação assimilaria este conhecimento ao mesmo tempo em que o conhecimento já existente estaria num processo de acomodação. Esta relação entra a assimilação do novo e acomodação do velho, processo de adaptação, permitiria o equilíbrio e o desenvolvimento do sistema cognitivo (Souza Filho, 2008). Pode-se dizer que este processo é similar ao que acontece com o desenvolvimento das aptidões motoras nos indivíduos.

Todas as pessoas, inclusive as crianças, possuem um nível de aptidão física motor inerente aquele momento. Este nível de aptidão física pode diminuir ou aumentar, dependendo dos estímulos ambientes. Para melhorar o nível de aptidão física deve-se submeter os indivíduos há algum tipo de atividade motora, seja esta atividade de força, aeróbia, flexibilidade, ou outra. Esta atividade é caracterizada como um tipo de estresse, e se for

realizada em volumes, intensidades e intervalos adequados, podem promover uma diminuição aguda da aptidão física do indivíduo, seguido da recuperação dos níveis iniciais de aptidão física. Logo após a recuperação física inicia-se o processo de assimilação compensatória, também chamado de supercompensação. Todo este processo é componente da adaptação fisiológica dos indivíduos. Observem que este processo é similar a adaptação cognitiva, com estímulo ambiente, adaptação individual ao estímulo, e melhoria do componente desejado.

Esta informação é importante, pois relaciona os processos de desenvolvimento cognitivo e motor, que podem ser trabalhados nas aulas de educação física.

A relação entre o volume e a intensidade de exercício é inversa proporcional. Assim quanto maior a carga (intensidade) de um exercício menor será o volume, e o contrário também é verdadeiro. Assim, a prescrição de uma sessão de exercício físico deve ser baseada nesta relação, o que significa dizer que aulas de educação física com menor volume de tempo podem ser realizadas com maior intensidade. Deve-se ter o cuidado, entretanto, de não colocar em risco os jovens com uma intensidade excessiva nos exercícios. Intensidades demasiadamente elevadas para jovens podem prejudicar a execução correta de algumas atividades motoras e aumentar também o risco de lesões agudas durante a prática. Volumes de exercícios elevados, com tempos de recuperações insuficientes, também podem levar ao estado de overtraining.

Para o organismo que se encontra em processo de crescimento e desenvolvimento, é importante que a realização de atividades físicas se dê de forma sistemática e metodologicamente organizada, dirigida a cada grupo etário. É importante a diferenciação entre idade biológica e idade cronológica no planejamento de um programa de atividade física para uma população de adolescentes (Pereira & Moreira, 2013).

O treinamento de força é recomendado para crianças e adolescentes com boa supervisão profissional. O desenvolvimento apropriado do treinamento resistido pode prevenir lesões esportivas e preparar futuros jovens atletas. O foco do treinamento resistido deve ser o desenvolvimento da técnica de forma proporcional ao volume e intensidade de esforço, e deve-se evitar programa com a finalidade exclusiva de desenvolvimento de força (Lloyd et al., 2014).

Desenvolvendo aptidão física pelas metodologias ativas e jogos modificados

Aprender é natural para o ser humano, tendo esse exercício mais de 200 anos. Somente informações não são suficientes para promover a aprendizagem e mudanças de comportamento nas pessoas, sendo a escola fator determinante para uma participação integrada e efetiva na vida em sociedade. Embora imprescindíveis, as informações em si teriam, quando apenas retidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente (Berbel, 2011).

Para o êxito na aprendizagem, a metodologia de ensino define os caminhos e procedimentos para que os objetivos sejam alcançados. O objetivo pensado para este ensaio trata do aumento do tempo dos alunos em atividade física de moderada a vigorosa, na maior parte do tempo de aula, de forma inclusiva, lúdica, desafiadora e participativa. Optamos pelas Metodologias Ativas, como processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema com autonomia (Bastos, 2006; Melo & Ana, 2012), tendo como objetivos a autonomia dos alunos, trabalho em equipe e comunicação, tomada de decisões e liderança, resolução de problemas e criatividade, gestão do tempo e recursos.

Esses objetivos perseguidos pelos professores devem levar em consideração a realidade local, sem descurar das metas de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, possibilitando a necessária conexão do que é aprendido na escola e a participação ativa na sociedade. Este aspecto contribui para que os alunos percebam como suas, as demandas para a realização de um trabalho de qualidade, o que contribui para a compreensão futura, das cinco principais habilidades exigidas no mundo do trabalho, publicadas pelo *The Economist Group*: resolução de problemas, trabalho em equipe, comunicação, pensamento crítico, criatividade.

O engajamento do aluno em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar suas possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo que vivencia, preparando-se para o protagonismo futuro (Berbel, 2011).

As metodologias ativas promovem a problematização como estratégia de ensino/aprendizagem; tem como objetivo alcançar e motivar o aluno, que se detém, examina, reflete, relaciona à sua história e passa a ressignificar suas descobertas (Mitri et al., 2008), além das possibilidades de envolvimento ativo no próprio processo de formação (Gemignani, 2012) e construção do conhecimento, sendo estimulado a agir pelos desafios e problemas que lhe são colocados.

Trata-se de uma concepção educativa que estimula processos construtivos de ação-reflexão-ação (Freire, 2006), possibilitando a adoção de uma postura ativa dos alunos em relação ao seu aprendizado numa situação prática de experiências, por meio de problemas estimulantes, que permitam pensar e descobrir soluções aplicáveis à realidade.

O desafio aos professores para a utilização das metodologias ativas no ensino da educação física, passa inicialmente por [...] superar a abordagem mecanicista, fragmentada, competitiva e hegemônica para uma abordagem sistêmica, holística, cooperadora e integradora (Gemignani, 2012). Pensar na possibilidade de dinamizar o ensino, abordando elementos capazes de transformar a aprendizagem em experiências ativas, requer que tenhamos atenção para a abordagem dos elementos constantes no contexto da aula.

Nesse sentido, em complementação as metodologias ativas, encontramos nos jogos modificados um aliado capaz de contribuir para que alcancemos os objetivos, no que refere ao aumento dos níveis de atividade física nas aulas e a possibilidade de desenvolvimento da aptidão física nos alunos.

Os jogos modificados são uma opção eficaz para o aumento do volume e da intensidade da atividade física nas aulas de educação física, diminuindo as exigências de habilidades, permitindo que todos os alunos se engajem, priorizando as dimensões de estratégia, tática e tomada de decisão, enquanto que as habilidades são desenvolvidas no contexto do jogo (Curry & Light, 2007; Kirk & MacPhail, 2002) tornando a atividade inclusiva, participativa e prazerosa, enquanto desenvolve o sentido de coletividade. Na participação ativa o aluno passa a acreditar ser capaz de ultrapassar suas capacidades atuais e desmonstra confiança individual de sucesso, o que permite o aumento na motivação, sendo esses fatores relacionados com a percepção de autoeficácia (Matos, et al., 2016).

Na prática dos jogos modificados os alunos se familiarizam com os conceitos e ideias-chave dos jogos e desenvolvem capacidades que lhes conferem a condição de aplicar esses conhecimentos quando joga. Durante o desenvolvimento os participantes são chamados constantemente a discutirem e analisarem questões surgidas no contexto do jogo, sendo o questionamento do professor utilizado para estimular a reflexão em detrimento da instrução direta. Esses aspectos provocam o aprendizado consciente, a forma inteligente de jogar e evidencia o valor educativo da educação física (Light & Georgakis, 2005).

O conhecimento profundo promovido pelos jogos modificados se desenvolve ao longo de quatro etapas: 1) entendimentos elementares de jogos dentro de uma categoria de jogo; 2) entendimentos elementares de jogos em categorias; 3) entendimentos avançados de jogos dentro das categorias de jogo; 4) entendimentos avançados de jogos em categorias (Forrest, Webb & Pearson, 2007).

Os jogos modificados são desafiadores e oportunizam aos alunos atingirem metas com possibilidades de sucesso no jogo e desenvolvimento crítico que os motiva a busca de sucesso social, sendo fundamental a interação e *feedback* entre professores e alunos (Curry & Light, 2007).

A participação das meninas nas aulas de educação física no sistema de coeducação tem sido um desafio aos professores. Um estudo de Van Acker et al. (2010) comprovou percentual significativamente maior entre as meninas relativamente aos meninos em atividade física moderada à vigorosa com a aplicação dos jogos modificados. As meninas são confrontadas com práticas exclusivas na educação física tradicional, onde a competição e exigência de performance inibe a participação, enquanto nos jogos modificados são motivadas pela interação e resolução coletiva de problemas. Essa estratégia de ensino contrasta com a prática pedagógica tradicional da educação física, onde inicialmente se ensina os fundamentos isolados, corrigindo o movimento com as exigências do domínio da técnica fora do jogo (Light, 2004).

A ação reflexiva e problematizadora que caracteriza os jogos modificados contrapõe a visão simplista de que o ensino da educação física é estritamente corporal e distante de aspectos intelectuais, envolvendo resolução de problemas, tomada de decisão e resposta a estímulos (Light & Fawns, 2003; Kirk & MacPhail, 2002), que do ponto de vista da promoção da saúde, são fundamentais para a aquisição de comportamentos saudáveis.

Os desafios para uma possível implantação dessa estratégia que possibilita a qualidade do ensino em todo currículo, se concentram nos professores de educação física, que mantêm o ensino do esporte centrado no domínio da técnica e avaliam a aprendizagem com base na aquisição de habilidades (Curry & Light, 2007; Webb, Pearson, & Mckeen, K. 2006).

Tomando como referência a proposta dos jogos modificados, vejamos os princípios a serem trabalhados com a orientação efetiva dos professores, como provocador e motivador das ações para o “aprender fazendo”, dentro do processo interativo envolvendo professores e alunos:

- **Problematização:** proposição realizada inicialmente pelo professor, podendo no decorrer da experiência prática, surgir por meio da interlocução com os grupos. Na intervenção o professor propõe aos alunos a resolução do problema identificado na realidade prática, ou “artificialmente” uma situação provocada. Neste momento o professor passa a interagir com os grupos colocando questões e motivando a participação autônoma. Logo que os alunos identificarem algumas possibilidades de resolução, devem partir para a experimentação. Aqui se concretiza a aprendizagem. Desse ponto de partida, os desafios são ampliados em complexidade na razão dos objetivos definidos pelo professor.
- **Engajamento:** Em relação a novas aprendizagens, pela compreensão, pela escolha e pelo interesse, é condição essencial para ampliar as possibilidades de exercitar a liberdade e a autonomia na tomada de decisões em diferentes momentos do processo (Berbel, 2011).
- **Desafios:** nas experiências práticas o professor apresenta situações a serem resolvidas pelos alunos em conformidade com o que observa durante o desenvolvimeno da atividade.
- **Trabalho em grupos:** a resolução dos problemas e desafios são trabalhadas sempre em grupos, o que amplia a aprendizagem pelas diversas opiniões e proposições de caminhos a serem seguidos. O professor deverá monitorar e colaborar com o trabalho dos grupos, evitando dispersão de objetivos, episódios de indisciplina e contribuindo para o êxito da aprendizagem.
- **Tomada de decisão:** reside aqui o momento de exercitar a responsabilidade do grupo, pois este deverá assumir a ação a ser praticada e ter capacidade de avaliar e refletir sobre os resultados, quer sejam estes positivos ou negativos.

- Experiência prática: os professores promovem por meio da experimentação a aprendizagem real, ampliando a discussão e aplicação do conhecimento teórico previamente adquirido. É a fase de interação professor e aluno, devendo prevalecer a empatia.
- Reflexão para ação: ocorre nas discussões do trabalho em grupo para uma imediata experimentação, ou na roda de conversa posterior ao momento interativo, visando a busca de soluções a serem experimentadas subsequentemente.

Os elementos descritos são orientadores para desenvolver uma aula, que possibilita cumprir com os objetivos no que refere a melhores níveis de atividade física. Reforçamos que a intervenção frequente e ativa do professor, motivando e desafiando os alunos a refletir e agir com objetivos definidos, potencializa a aprendizagem significativa pela compreensão e ação sobre o problema proposto. Cremos ser esta ação prática fomentadora de conhecimento, o que sabidamente poderá vir a promover mudança de comportamento para a incorporação das atividades físicas e esportivas ao estilo de vida.

Ao apresentar essa perspectiva de intervenção, espera-se contribuir para uma reflexão dos professores sobre a necessidade de aumento do tempo dos alunos em atividades relacionadas ao ensino de forma ativa, com intensidade moderada à vigorosa.

Conclusão

Na proposição deste ensaio, a intenção é que [...] a escola seja capaz não só da realização por parte de crianças e adolescentes, de uma vida em condições mínimas de competência, mas uma escola de construção, alegria e criação (INEP, 2016). Portanto, que a escola seja uma novidade em constante recriação.

Vislumbramos a possibilidade dos professores aceitarem o desafio de tornar suas aulas uma experiência prazerosa, ativa e consciente aos alunos. Se pensarmos na configuração social atual, onde nos confrontamos com o problema global do sedentarismo, inabilidade motora, obesidade, lazer passivo e hábitos alimentares não saudáveis, torna-se razoável inferir, que,

a educação física na escola é um meio eficaz para que as novas gerações possam assumir comportamentos, hábitos e atitudes positivas, para a promoção da saúde na perspectiva do bem estar, ou seja, buscar conscientemente um estado de satisfação das exigências do corpo e/ou espírito, tranquilidade e sensação de segurança. Para atingir esse estado, um elemento constante nos objetivos que propomos para as aulas de educação física, é a percepção de competência e autoeficácia, relacionada a confiança individual para a realização da tarefa, o que lhes capacita lidar com essas circunstâncias.

Não advogamos a aptidão física como treinamento na educação física escolar, mas a sua contribuição para a saúde. Nas aulas, para tal feito, não precisamos abandonar nossas concepções ou abordagens. O que se espera, é que possamos reconhecer que a educação física deve se importar com o panorama atual do comportamento de crianças e adolescentes, deixando claro para a comunidade escolar os objetivos e o valor educativo que justificam sua presença na escola.

Referências bibliográficas

- Bassett, D. R., John, D., Conger, S. A., Fitzhugh, E. C., & Coe, D. P. (2015). Trends in Physical Activity and Sedentary Behaviors of United States Youth. *J Phys Act Health*. 12 (8), 1102-1111.
- Bastos, C. C. Metodologias Ativas. 2006. Recuperado em 20 agosto, 2015, de <http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>.
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*. 32 (1), 25-40.
- Bouchard, C. (2003). *Atividade física e obesidade*. São Paulo: Manole.
- Brasil (2015). Vigitel Brasil 2014: Vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico. MINISTÉRIO DA SAÚDE.
- Bray, G. A. (1985). Complications of obesity. *Ann Intern Med*. 103 (6 (Pt 2)), 1052-1062.
- Cattuzzo, M. T., Dos Santos Henrique, R., Ré, A. H., De Oliveira, I. S., Melo, B. M., & De Sousa Moura, M. (2014). Motor competence and health related physical fitness in youth: A systematic review. *J Sci Med Sport*. Epub ahead of print.
- Catunda, R. (2015). *Influência dos padrões estéticos na imagem corporal de adolescentes do gênero feminino: um estudo com professores e alunos na educação física escolar*. Tese de Doutorado, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Catunda, R., Sartori, S. K., & Laurindo, E. (Eds.). (2014). *Recomendações para a Educação Física escolar*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Educação Física.
- Colley, R. C., Garriguet, D., Janssen, I., Craig, C. L., Clarke, J., & Tremblay, M. S. (2011). Physical activity of Canadian children and youth: accelerometer results from the 2007 to 2009 Canadian Health Measures Survey. *Health Rep*. 22 (1), 15-23.
- Curry, C., & Light, R. (2007). Addressing the NSW Quality Teaching Framework in physical education: Is Game Sense the answer? *Proceedings of the Asia Pacific Conference on Teaching Sport and Physical Education for Understanding*. Available at: http://www.proflern.edsw.usyd.edu.au/proceedings_resources/index.shtml
- den Duyn, N. (1997). *Game Sense: Developing thinking players*, Canberra: Australian Sports Commission.

- Demarzo, M. M. P. (2011). *Reorganização dos Sistemas de Saúde: Promoção da Saúde e Atenção Primária à Saúde*. São Paulo: UNIFESP.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Forrest, G. J., Webb, P. & Pearson, P. (2007). Games for understanding in pre service teacher education: a 'game for outcome' approach for enhanced understanding of games. In R. Light (Eds.), 2006 Proceedings for the Asia Pacific Conference of Teaching Sport and Physical Education for Understanding (pp. 32-44). Sydney: University of Sydney.
- Gellner, R., & Domschke, W. (2008). Epidemiology of obesity. *Chirurg*. 79 (9), 807-810.
- Gemignani, E.Y.M.Y. (2012). Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. *Revista Fronteira da Educação* [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012. ISSN: 2237-9703. Disponível em: <<http://www.frenteirasdaeducacao.org/index.php/fronteiras/article/view/14>>.
- Gray, C., Gibbons, R., Larouche, R., Sandseter, E. B., Bienenstock, A., Brussoni, M., Chabot, G., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2015). What Is the relationship between outdoor time and physical activity, sedentary behaviour, and physical fitness in children? A systematic review. *Int J Environ Res Public Health*. 12 (6), 6455-6474.
- Go, V. L., & Champaneria, M. C. (2002). The new world of medicine: prospecting for health. *Nippon Naika Gakkai Zasshi*. 91 (Suppl): 159-163.
- 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*, 380 (9838), 247-257.
- Haskell, W. L., Lee, I. M., Pate, R. R., Powell, K. E., Blair, S. N., Franklin, B. A., Macera, C. A., Heath, G. W., Thompson P. D., & Bauman, A. (2007). Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Med Sci Sports Exerc*. 39 (8), 1423-1434.
- Hesketh, K. R; Griffin, S. J. & Van Sluijs, E. M. F. (2015). UK Preschool-aged children's physical activity levels in childcare and at home: a cross-sectional exploration. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12, 123.

- INEP. (2016). *Caderno de Desenvolvimento Humano sobre Escolas Ativas no Brasil*. Brasília: PNUD: INEP, 68 p.: il., gráfs. color. ISBN: 978-85-88201-33-0.1.
- Kelishadi, R., Mirmoghtadaee, P., Najafi, H., & Keikha, M. (2015). Systematic review on the association of abdominal obesity in children and adolescents with cardio-metabolic risk factors. *J Res Med Sci*. 20 (3), 294-307.
- Kell, R. T., Bell, G., & Quinney, A. (2001). Musculoskeletal fitness, health outcomes and quality of life. *Sports Med*. 31 (12), 863-873.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: rethinking the bunker-thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.
- Koch, L. G., Kemi, O. J., Qi, N., Leng, S. X., Bijma, P., Gilligan, L. J., Wilkinson, J. E., Wisløff, H., Høydal, M. A., Rolim, N., Abadir, P. M., Van Grevenhof, I., Smith, G. L., Burant, C. F., Ellingsen, O., Britton, S. L., & Wisløff, U. (2011). Intrinsic aerobic capacity sets a divide for aging and longevity. *Circ Res*. Epub ahead of print.
- Kinsella, K. G. (2005). Future longevity-demographic concerns and consequences. *J Am Geriatr Soc*. 53 (9 Suppl), S299-303.
- Juonala, M., Magnussen, C. G., Berenson, G. S., Venn, A., Burns, T. L., Sabin, M. A., Srinivasan, S. R., Daniels, S. R., Davis, P. H., Chen, W., Sun, C., Cheung, M., Viikari, J. S. A., Dwyer, T., & Raitakari, O. T. (2011). Childhood Adiposity, Adult Adiposity, and Cardiovascular Risk Factors. *N Engl J Med*. 365: 1876-1885.
- Light, R. (2004). Coaches experiences of game sense: opportunities and challenges. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9(2), 115-132.
- Light, R., & Fawns, R. (2003). Knowing the game: Integrating speech and action in games through TGfU. *Quest*, 55, 161-177.
- Light, R. & Georgakis, S. (2005) 'Taking away the scary factor': Female pre-service primary school teachers' responses to game sense pedagogy in physical education, in Higher education in a changing world, Proceedings of the 28th HERDSA Annual Conference, Sydney, 3-6 July 2005: pp 260.

- Lloyd, R. S., Faigenbaum, A. D., Stone, M. H., Oliver, J. L., Jeffreys, I., Moody, J. A., Brewer, C., Pierce, K. C., Mccambridge, T. M., Howard, R., Herrington, L., Hainline, B., Micheli, L. J., Jaques, R., Kraemer, W. J., McBride, M. G., Best, T. M., Chu, D. A., Alvar, B. A., & Myer, G. D. (2014).
 Position statement on youth resistance training: the 2014 International Consensus. *Br J Sports Med.* 48 (7), 498-505.
- Lourenço, A. M.; Taquette, S. R., & Hasselmann, M. H. (2011). Avaliação nutricional: antropometria e conduta nutricional na adolescência.
- Maloney, J. V. Jr. (1988-1989). Technology in health care: the social impact and economic cost. *Med Prog Technol.* 14 (3-4), 109-114.
- Matos, M.G.; Marques, A.; Loureiro, N.; Calmeiro, L.; Cruz, J. (2016). Intervenções na promoção da saúde em crianças e jovens. In R. H. Gonzalez & M. M. Machado (Eds.), *Promoção da Saúde em Crianças e Adolescentes* (pp. 157-184). João Pessoa: Imprell.
- Melo, B. C.; & Ana G. S. A prática da Metodologia Ativa: compreensão dos discentes enquanto autores do processo ensino aprendizagem. *Com. Ciências Saúde.* 23 (4), 327-339.
- Mitre, S. M.I; Siqueira-Batista, R.; Girardi-De Mendonça, J. M.; Morais-Pinto, N. M.; Meirelles, C.A.B.; Pinto-Porto, C.; Moreira, T. & Hoffmann, L. M. Al. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, vol. 13, n. Su2, dezembro, 2008, pp. 2133-2144. ISSN: 1413-8123.
- Nelson, M. E., Rejeski, W. J., Blair, S. N., Duncan, P. W., Judge, J. O., King, A. C., Macera, C. A., & Castaneda-Sceppa, C. (2007). Physical activity and public health in older adults: recommendation from the American College of Sports Medicine and the American Heart Association. *Circulation.* 116 (9), 1094-1105.
- Niehues, J. R., Gonzales, A. I., Lemos, R. R., Bezerra, P. P., & Haas, P. (2014). Prevalence of overweight and obesity in children and adolescents from the age range of 2 to 19 years old in Brazil. *Int J Pediatr.* Epub.
- Pereira, E. S., & Moreira, O. C. (2013). Importância da aptidão física relacionada à saúde e aptidão motora em crianças e adolescentes. *Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício.* 7 (39) 309-316.
- Poirier, P. (2008). Targeting abdominal obesity in cardiology: can we be effective? *Can J Cardiol.* 24 Suppl D: 13D-17D.

- Portal Brasil. (2015). Recuperado em 26 dezembro, 2015, de <http://www.brasil.gov.br/saude/2015/08/mais-da-metade-dos-adultos-estao-acima-do-peso>.
- Preston, S. H. (1977). Mortality Trends. *Ann Rev Sociol.* 3: 163-178.
- Ruiz-Torres, A., & Beier, W. (2005). On maximum human life span: interdisciplinary approach about its limits. *Adv Gerontol.* 16: 14-20.
- Souza Filho, M. L. (2008). Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em vygotsky: dicotomia ou compatibilidade? *Rev. Diálogo Educ.* 8 (23), 265-275.
- Teramoto, M., & Bungum, T. J. (2010). Mortality and longevity of elite athletes. *J Sci Med Sport.* 13 (4), 410-416.
- Van Acker, R., Carreiro da Costa, F., Bourdeaudhuij, I., Cardon, G., & Haerens, L. (2010).
- Sex equity and physical activity levels in coeducational Physical Education: exploring the potential of modified game forms. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15, 159-173.
- Wang, Y., Beydoun, M. A., Liang, L., Caballero, B., & Kumanyika, S. K. (2008). Will all Americans become overweight or obese? estimating the progression and cost of the US obesity epidemic. *Obesity (Silver Spring).* 16 (10), 2323-2330.
- Webb, P. I., Pearson, P. J. & Mckeen, K. (2006). A model for professional development of teaching games for understanding for teachers in New South Wales, Australia. In R. Liu, C. Li & A. Cruz (Eds.), *Teaching Games for Understanding in the Asia-Pacific Region* (pp. 18-24). Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Weineck, J. (1999). *Treinamento ideal: instruções técnicas sobre o desenvolvimento fisiológico, incluindo considerações específicas de treinamento infantil e juvenil*. São Paulo: Manole.
- Wen, C. P., Wai, J. P., Tsai, M. K., Yang, Y. C., Cheng, T. Y., Lee, M. C., Chan, H. T., Tsao, C. K., Tsai, S. P., & Wu, X. (2011). Minimum amount of physical activity for reduced mortality and extended life expectancy: a prospective cohort study. *Lancet*. Epub ahead of print.
- WHO. (2010). *Global Recommendations on Physical Activity for Health*. Recuperado em 21 dezembro, 2015, de <http://www.who.int/dietphysicalactivity/global-PA-reccs-2010.pdf>.
- WHOa. (2015). Recuperado em 21 dezembro, 2015, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs310/en/>.

WHO. (2015). Recuperado em 22 dezembro, 2015, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/>.

Yates; L. B., Djoussé, L., Kurth, T., Buring, J. E., & Gaziano, J. M. (2008). Exceptional longevity in men: modifiable factors associated with survival and function to age 90 years. *Arch Intern Med.* 168 (3), 284-290.