



*SEMINÁRIO*  
**DESPORTO E**  
**CIÊNCIA**

**2018**

**20 e 21 de Abril de 2018**

*COLÉGIO DOS JESUÍTAS*  
UNIVERSIDADE DA MADEIRA

## **Seminário Internacional Desporto e Ciência 2018**

### **Comissão Organizadora**

Catarina Fernando, Helder Lopes, João Prudente, Rui Trindade, Ricardo Alves, Hélio Antunes, Ana Luísa Correia, Duarte Sousa e João Noite.

### **Comissão Científica**

Hélder Lopes, João Prudente, Catarina Fernando, Duarte Freitas, Rui Ornelas, Jorge Soares, Élvio Gouveia, Ricardo Alves e Ana Rodrigues

### **Ficha Técnica**

#### **Livro de Atas Seminário Internacional Desporto e Ciência 2018**

**ISBN:** 978-989-8805-38-6

**Coordenação da Edição:** Catarina Fernando, Hélder Lopes, João Prudente, Rui Ornelas

**Editor:** Universidade da Madeira

2018 - Funchal, Portugal

**Suporte:** Eletrónico

**Formato:** PDF/PDF/A

**Educação por decreto e didática por catálogo – duas vertentes do mesmo problema**

Lopes, H.<sup>(1, 2, 3)</sup>; Gouveia, É.<sup>(1)</sup>; Rodrigues, A.<sup>(1)</sup>; Vicente, A.<sup>(3, 4)</sup>; Prudente, J.<sup>(1, 2, 3)</sup>; Alves, R.<sup>(1)</sup>; Correia, A.<sup>(1)</sup>; Fernando, C.<sup>(1, 2, 3)</sup>

(1) UMa; (2) CiTUR; (3) CIDESD; (4) UBI

**Introdução**

O centralismo cartesiano ainda continua a ser um dos maiores problemas que se coloca à evolução do conhecimento na Educação em geral e na Educação Física e Desporto em particular. Condiciona com especial relevo a forma de pensar e as estruturas organizacionais de suporte e as respetivas dinâmicas.

Estão identificadas as principais causas de resistência à mudança, nomeadamente incomensurabilidade entre paradigmas, o receio do novo e da inovação, os interesses instalados e o medo de perder mordomias (Lopes, Fernando, Vicente & Prudente, 2011).

Não é assim de estranhar que a burocracia se assuma como uma forma de exercício de poder, sendo que muitas vezes não é mais do que uma elementar manifestação de ignorância dolosa.

A reprodução acéfala como meio de sobrevivência pela subserviência continua a fazer escola, mesmo no seio daqueles que deveriam estar na vanguarda do conhecimento e da formação.

Assiste-se ao habitual dividir para reinar, sendo que muitos, porventura a maioria, não se importam desde que continuem “reizitos nos seus quintais”.

Os alunos que estão agora na Universidade irão trabalhar com crianças que só nascerão daqui por 30/35 anos. Essas crianças terão vida ativa no século XXII (para lá de 2120, daqui a mais de 100 anos). Ou seja, em Educação os ciclos são longos, mas os ciclos políticos, os escolares, os pessoais, etc... são na maioria das vezes de um a quatro anos, quando não são de “navegação à vista” ou mesmo deixar andar ao “sabor da maré”.

Ora, as Escolas são um meio, por isso temos de questionar se serão necessárias num determinado futuro. Se não mudarem, provavelmente serão substituídas por algo mais adequado (o mesmo se passa com as Universidades).

**Algumas evidências**

A divisão em “Disciplinas” no sistema educativo (do básico ao universitário) continua a ser um dos melhores exemplos do pensamento e da prática cartesiana, de um sistema de ensino reprodutor e repetitivo. Não devemos esquecer, que muito provavelmente, tudo o que é repetitivo será substituído por tecnologia ...

A Escola está refém de um paradigma que já não responde aos problemas que hoje se colocam. Uma Escola que está mergulhada e sufocada por Decretos-lei, Despachos e afins que no papel parecem ter lógica, mas que muitas vezes estão desfasados da realidade.

Sendo que, demasiadas vezes, essas “decisões normativas”, são tomadas, em função de estereótipos, da experiência pessoal e familiar ..., ou mesmo para servir interesses corporativos e dar resposta a clientelas.

A título de exemplo, é preciso perceber que o “ganhar ou perder” 30 minutos na carga horária numa disciplina no Ensino Básico e Secundário, tem implicações relevantes a diferentes níveis, nomeadamente: - No número de professores que são necessários em cada escola; - Nas relações de força dentro dos departamentos das escolas (representante no Conselho Pedagógico, etc.); - No funcionamento dos cursos de formação de professores nas Universidades e na carreira dos seus docentes, entre outros.

Outro dos grandes problemas é que alguns decisores desconhecem a Escola e outros julgam que a conhecem muito bem e querem punir os incumpridores e então acabam por “infernizar” a vida (com regras e mais regras) a quem até funcionava bem. Isto em todos os níveis de decisão (ministério, direções das escolas, salas de aula...).

É verdade que as diretivas muitas vezes são internacionais (explícitas - Bruxelas, ou implícitas - OCDE). Por exemplo, os tão aclamados e venerados exames PISA e respetivos *rankings* condicionam as opções estratégicas. Apenas avaliam, leitura, matemática e ciências. Logo é isto que vai ser valorizado nos diferentes países.

Valorizar quer dizer o quê? Por exemplo: - Mais carga horária; - Maior peso na avaliação e nos exames nacionais e provas de acesso às universidades; - Maior importância atribuída pelos pais; - Maior mercado paralelo das explicações, etc.

Como seria se o PISA avaliasse o “desempenho motor”? Muito provavelmente este seria mais valorizado ...

Se é verdade que as macro decisões podem ser tomadas por pessoas e entidades à distância com mais ou menos ignorância, falta de visão ou compadrio, também há decisões que são tomadas a nível “micro” que sofrem de problemas idênticos. Basta ter em conta o emaranhado de documentos “que a escola produz” e o tipo de avaliação

promovida: - Projeto Educativo; - Plano Curricular de Escola; - Plano Anual de Escola; - Projeto de Educação Física da Escola; - Plano Curricular de turma...

A título de exemplo, de algumas das disfuncionalidades referidas anteriormente, vejamos três estudos que realizámos:

Num estudo sobre as macro opções da escola (Lopes, Vicente, Prudente & Fernando, 2015), ao analisarmos os Projetos Educativos (PE) de 10 Escolas Básicas e Secundárias verificámos que 60%, apresentavam contradições intrínsecas, nomeadamente ao nível da declaração de intenções do aluno ser o centro do processo pedagógico e depois colocar-se a ênfase no processo de transmissão de conhecimentos, apresentando como indicadores de sucesso do PE, por exemplo, o número de alunos colocados 1ª e 2ª fase, o número de alunos que acabam o Ensino Secundário, o aumento em 20% alunos que fazem os TPC ou a Avaliação nos exames (6º e 9º ano).

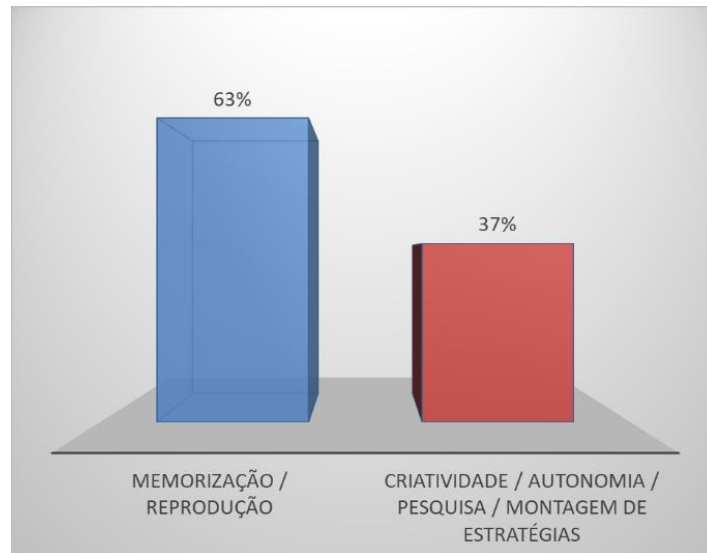
Noutro estudo sobre a avaliação (Lopes, Vicente, Simões, Barros & Fernando, 2013) quando se questionaram alunos universitários (n=147) sobre a opção sobre o teste escrito/ frequência que teriam de realizar ser: Sem consulta; Com consulta; Com 50% de consulta; Levar para casa e entregar no dia seguinte (sendo que o teste tinha uma ponderação de 50% da avaliação final), verificámos que os alunos preferiram maioritariamente o teste sem consulta (94,6%)(ver tabela 1).

**Tabela 1 – Opções dos alunos pelo tipo de Avaliação (Lopes, adaptado de Lopes *et al.*, 2013**

	1ºAno n=25	3ºAno n=20	1º Ano n=26	3ºAno n=21	1ºAno n=36	3ºAno n=18	Total
<b>Sem consulta</b>	24 (96%)	18 (90%)	26 (100%)	20 (95,2%)	33 (91,7%)	18 (94,7%)	<b>139 (94,6%)</b>
<b>Com consulta</b>	0 (0%)	1 (5%)	0 (0%)	1 (4,8%)	2 (5,6%)	0 (0%)	<b>4 (2,7%)</b>
<b>50% consulta</b>	1 (4%)	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2,7)	1 (5,3%)	<b>4 (2,7%)</b>
<b>Levar para casa</b>	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	<b>0 (0%)</b>

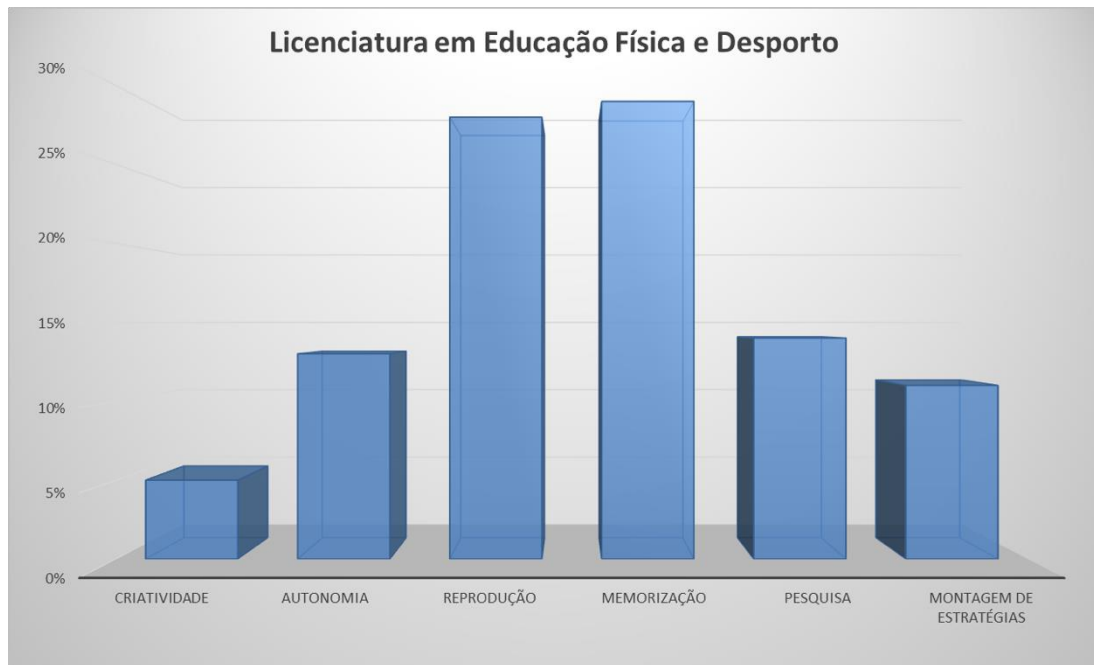
No que respeita às justificações dadas, as mais representativas foram: i) “não estamos habituados a fazer de outra forma”; ii) “o teste sem consulta é que verdadeiramente avalia o que cada um sabe”; iii) “dá menos trabalho é só estudar”; e iv) “os critérios de avaliação seriam muito mais exigentes com consulta”.

Num estudo sobre a perceção de alunos universitários (n= 41) sobre a personalização do processo pedagógico, quando questionados sobre qual o tipo de comportamento que foi mais solicitado em cada uma das disciplinas que tiveram no Ensino Secundário, maioritariamente (63%) responderam que tinham sido comportamentos de memorização/reprodução (Lopes, Simões, Vicente, Prudente & Fernando, 2017) (Gráfico 1).



**Gráfico 1 - Perceção dos alunos sobre os comportamentos solicitados no Ensino Secundário (adaptado de Lopes *et al.*, 2017).**

Quando questionados sobre qual o tipo de comportamento que foi mais solicitado em cada uma das disciplinas que tiveram no Ensino Superior (Licenciatura em Educação Física e Desporto) o panorama não se alterou (Gráfico 2).



**Gráfico 2 - Percepção dos alunos sobre os comportamentos solicitados no Ensino Superior (adaptado de Lopes *et al.*, 2017).**

Ora, o Processo Educativo não pode ser refém de receitas pré formatadas em que o professor despeja o que tem em armazém (por vezes fora de prazo).

A Didática não pode ser determinista e impessoal. Não se pode assobiar para o lado, quando continuam a proliferar progressões pedagógicas “massificadas” com novas roupagens...

É sabido que os alunos não têm as mesmas necessidades, não precisam do mesmo tipo de estímulos, nem do mesmo tempo para explorar cada matéria de ensino ... Todos sabemos isto, mas depois... ignoramos e “massificamos”...?

Um dos grandes problemas é não se utilizarem modelos de análise e intervenção, tendo por base um quadro concetual estruturado, que permita definir e gerir variáveis didáticas potenciadoras da personalização do processo pedagógico.

A título de exemplo vejamos algumas “variáveis didáticas” dos Desportos de Combate, desenvolvidas no âmbito da Taxonomia de Almada (Almada, Fernando, Lopes, Vicente, & Vitória, 2008), cujo modelo de análise simplificado é  $F' \text{ útil} > F \text{ útil}$  (Tabela 2).

Tabela 2 – “Variáveis didáticas” dos Desportos de Combate.

1	2	3	4
F vs F	Componentes da F (Direção; Sentido; Ponto de Aplicação; Intensidade)	Jogos/competição (grupos performance e peso ...)	TNP (caraterização de si, do outro, situação, contexto)
Movimentos Redondos		- Pontos	
Colocar em desequilíbrio	Relação Centro de Massa/Base Apoio	- Tempo	
Retirar o Ponto de aplicação		- Morte Simbólica	Apoio laboratorial (processos expeditos)
		- ...	

Ou seja, já não se trata de transmitir o conhecimento (de costas voltadas, reproduzindo as nossas vivências ou as do catálogo...), temos de ter instrumentos (materiais e concetuais) que permitam que os alunos tenham a possibilidade de jogar com o processo.

Não se trata de aprender o que está certo, mas sim de aprender a tomar decisões sobre o que é mais adequado. Contudo, continuamos a ver tanta gente cheia de certezas, sendo que, normalmente, a prepotência anda de mãos dadas com a ignorância (parecem ser poderosos aliados).

Contudo, para que exista uma verdadeira mudança, também é necessário, por exemplo:

- Uma investigação que permita e alimente a Destruição Criadora no sentido que lhe foi dado por Schumpeter (1978);

- Saber rentabilizar a investigação pesada e a leve (Gilles de Gennes, 1995).

Não se pode continuar a desperdiçar capital intelectual e recursos financeiros. Há dados e mais dados que são recolhidos e depois fazem “estágio em discos rígidos”, ou são publicados a peso de ouro...

Há alternativa? Obviamente que sim. Por exemplo, com o Projeto de Investigação “Educação Física nas Escolas da RAM – Compreender, Intervir, Transformar (EFERAM – CIT)”, tentamos conciliar diferentes perspetivas e visões...

Fizemos uma mudança paradigmática? No sentido que lhe é dado por Kuhn (1962), ainda não, (até porque não existem meias roturas...). Mas tentamos resolver alguns dos problemas que identificamos no tipo de investigação que é feita ...

Assim, por exemplo, a avaliação e análise da atividade física, da aptidão física, da função cognitiva, do rendimento académico, da perceção sobre a imagem, da motivação

para a Educação Física, etc. não são um fim em si mesmo, mas ferramentas que, entre muitas outras coisas, permitem operacionalizar estratégias e intervenções pedagógicas contextualizadas.

É verdade que ainda não nos conseguimos libertar, em determinadas fases, da “investigação pesada” (apesar de localizada e pontual), que a recolha de alguns dados terá de ser revista para não “estagiarem nos discos rígidos” ... Mas, ao mesmo tempo, há a possibilidade e a promoção de uma “investigação leve” e contextualizada com dados utilizáveis em tempo útil.

É uma “Investigação aberta”. Integra quem quer participar. Disponibiliza os dados a quem os queira trabalhar visando a operacionalização em contexto real de ensino.

É um projeto que permite a participação de investigadores com intervenções pedagógicas inovadoras nas turmas da amostra... tem a disponibilidade para formar “equipas de investigação/campo” que queiram aplicar e adaptar o Projeto nas suas escolas (descentralização).

Reiteramos que se trata de uma Investigação com efeitos imediatos no processo pedagógico, no âmbito: - De cada aluno/turma; - Da própria escola onde se realizaram as intervenções pedagógicas; - Noutras escolas ...

Não se fica à espera que os investigadores publiquem... ou façam relatórios parcelares.

Fala-se muito na necessidade de uma investigação aplicada e da ligação Universidade-Empresas. Ora para todos os efeitos as Escolas são as “nossas empresas” ...

### **Considerações Finais**

Sem prepotências intelectuais, e sem adotar comportamentos e atitudes de inquisidores das boas práticas, de bons costumes e de estilos de vida saudáveis, o nosso foco é um processo educativo em que cada um possa criar e desenvolver o seu próprio equilíbrio.

Há, como vimos, constrangimentos: - OCDE, Bruxelas; - Governo/Ministérios/Direções Gerais; - Escolas; - Grupos Disciplinares; - Alunos e Encarregados de Educação; - Professores, ..., mas muitas vezes, na essência, continuamos prisioneiros da nossa própria ignorância (altifalante) e do nosso instinto de sobrevivência para passar entre os pingos da chuva sem nos molharmos.

Dizemos que é necessária uma rotura, que é preciso mudar, mas depois não queremos pagar os custos da adaptação e da transição. Sendo que, os processos de adaptação não precisam ser dolorosos nem de exigir que cada um perca a sua identidade e dignidade para que progrida profissionalmente.

Façamos as nossas opções de forma a que exista coerência entre o discurso e o percurso.

Isto sem nos esquecermos que abandonar o paradigma é deixar de praticar a ciência que ele preconiza (Kuhn, 1962).

### Referências bibliográficas

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). A Rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas. Torres Novas: Edição VML.

Gennes, P.G. D. (1995). Dis... pourquoi. *Sciences et Avenir, Hors-Séries* (Avril), 4-8.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions* - Second Edition, Enlarged. Chicago: The University of Chicago Press.

Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A. & Prudente, J. (2011). A Função do Docente de Educação Física. In Albuquerque, A., Pinheiro, C., Santiago, L. & Fumes, N. (Coord.). *Educação Física, Desporto e Lazer – Perspectivas Luso-Brasileiras* (pp. 235-243). Maia: Edições ISMAI.

Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, F. & Fernando, C. (2013). A Funcionalidade do Processo Pedagógico. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(2), 54-65.

Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2015). As macro opções da escola – O discurso e o percurso. In Fraga, N. & Kot-Kotecki, A. (Orgs.). *A Escola Restante* (pp. 124-131) Funchal: CIE-UMa.

Lopes, H., Simões, J., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2017). A personalização do processo pedagógico – a perceção dos alunos. In Fino, C. N. & Sousa, J. M. (Orgs.).

*(Contra) Tempos de Educação e Democracia, evocando John Dewey* (pp. 113-123).  
Funchal: CIE-UMa.

Schumpeter, J. (1978). *The Theory of Economic Development*. Oxford: Oxford University Press.