

PROBLEMÁTICAS

da Educação Física I



Helder Lopes
Élvio R. Gouveia
Ricardo Alves
Ana L. Correia

Problemáticas da Educação Física I

Coordenadores Científicos

Helder Lopes

Élvio R. Gouveia

Ricardo Alves

Ana L. Correia

ISBN: 978-989-8805-00-3

Editor: Universidade da Madeira

2014 - Funchal, Portugal

Suporte: Eletrónico

Formato: PDF/PDF/A

Nota de apresentação

Vivemos tempos de crise, mas isso não nos pode impedir de problematizar, refletir, debater e fazer propostas para operacionalizar o que defendemos. Antes pelo contrário, enquanto educadores, temos a responsabilidade e a obrigação de estimular e desenvolver o espírito crítico, a capacidade empreendedora, a curiosidade, a pesquisa, o levantamento de hipóteses, a apresentação de alternativas, ou seja, comportamentos mais produtores que reprodutores.

Com a publicação desta obra, intitulada “Problemáticas da Educação Física I”, pretendemos perpetuar o contributo de todos aqueles que, de uma forma empenhada e graciosa, aceitaram compartilhar as suas investigações, projetos, ideias e vivências, em duas Ações de Formação Científico-Pedagógicas, realizadas no âmbito do Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira.

Esta publicação está dividida em duas partes, a primeira intitulada “A Avaliação em Educação Física”, relativa a uma ação realizada em 2013, e a segunda intitulada “Programa Nacional de Educação Física - da Teoria à Prática”, realizada em 2014.

No que respeita à organização dos textos, optámos por não os hierarquizar em função da tipologia das comunicações mas antes por manter a sequência em que ocorreram, em cada uma das Ações, de forma a preservar a coerência do conjunto.

Esperamos que, com a diversidade de posições que aqui são expressas, muitas vezes antagónicas, possamos contribuir para aprofundar a reflexão e o debate em torno do Processo Pedagógico, da Escola e da Educação Física, num contexto em permanente mudança.

Os Coordenadores

Helder Lopes
Élvio R. Gouveia
Ricardo Alves
Ana L. Correia

ÍNDICE

PARTE I - A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Página

1. A Importância da Criatividade na Formação 8
Nuno J. Nunes
2. (Re) Olhar a avaliação em Educação Física: A Educação Física em questão 9
Pedro Andrade, Luís Pestana, Ângela Lopes, Helder Lopes
3. Avaliar em Educação Física: A Necessidade de um Quadro Concetual..... 17
Joana Simões, Catarina Fernando, Helder Lopes
4. Paradigmas da Avaliação no Ensino Secundário: ao Serviço da Excelência ou da Aprendizagem? 24
Lúcio Fernandes, Ricardo Brito, Deodato Rodrigues, Ricardo Alves
5. Educação Física – Avaliar o quê? 32
Rui Cunha
6. Relação entre os estilos de liderança e a avaliação dos alunos em Educação Física 39
Gonçalo Castanha, Gilberto Prioste, Elda Gomes, Ricardo Alves
7. Educação Física - Estilos de Ensino, Sucesso dos Alunos e Avaliação: Relações (Im)Prováveis 46
Deodato Rodrigues
8. A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: Um Estudo em Escolas do Concelho do Funchal 48
Marco Pereira, Nelson Jardim, João Carvalho, Élvio R. Gouveia
9. A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: um Instrumento de Gestão no Processo de Ensino/Aprendizagem
Um Exemplo Prático através do Andebol 55
João Prudente
10. A Avaliação da Performance dos Alunos nos Jogos Desportivos 59
Isabel Mesquita

11. Avaliação da Condição Física	65
Diogo Neves, Carlos Vieira, Maria L. Carvalho, Ana L. Correia	
12. Aptidão Física na Escola	73
Ana J. Rodrigues	
13. Avaliação da Condição Física	81
Gualdino Freitas, Ricardo Oliveira, Duarte Freitas, Nuno Rodrigues	
14. A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro	89
Fátima Gonçalves, Marco Fernandes, Arcanjo Gaspar, Ricardo Oliveira, Élvio R. Gouveia	
15. A Avaliação Diagnóstica em Educação Física	96
Isabel Pascoal, Daniel Quintal, João Carvalho	
16. Avaliação Formativa/Sumativa: O Paradigma Atual	101
Helena Gomes, Vidal Freitas, José Nóbrega, Ricardo Alves	
17. Avaliação Sumativa – O Erro do Avaliador	104
Helder Lopes	

PARTE II - PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA - DA TEORIA À PRÁTICA

18. O PNEF – Instrumento Facilitador ou Inibidor da Rotura no Processo Pedagógico?	116
Helder Lopes	
19. Opções Metodológicas – da Teoria à Prática	122
Márcia Martins, João Carvalho, Ricardo Alves	
20. O PNEF e a Heterogeneidade da Prestação Motora dos Alunos: Que Respostas, que Soluções?	127
Maria I. Fernandes, Cláudio Caires, Deodato Rodrigues, Helder Lopes	
21. Matérias Alternativas: Potencialidades e Equívocos – Basebol e Canoagem	140
Élvio Abreu, Liliana Félix, Maria L. Carvalho, Ana L. Correia	

22. Basebol nas Aulas de Educação Física – Potencialidades da sua Abordagem	147
Miguel Vieira	
A Canoagem na Escola.....	148
António J. Cunha	
23. Matérias Nucleares e Alternativas: Que Potencialidades? Dança e Esgrima da Teoria à Prática	149
Marlene Silva, Roberto Sardinha, Adérito Nóbrega, Ricardo Alves	
24. Matérias Alternativas ou Atitudes Alternativas?	156
Ricardo Alves	
25. A Ginástica Escolar: da Teoria à Prática	158
Catarina I. Abreu, Carolina Miguel, Ricardo Oliveira, Arcanjo Gaspar, Élvio R. Gouveia	
26. Benefícios da Ginástica no Desenvolvimento Integral do Aluno	164
Ana L. Correia	
27. Abordagens e Perspetivas da Ginástica	
Enquadramento dos Desportos Gímnicos da Direção de Serviços do Desporto Escolar	180
Manuela Vieira	
Abordagens Metodológicas e Perspetivas no Ensino da Ginástica: Ginástica de Trampolins.....	182
Gonçalo Marques	
Abordagens e Perspetivas da Ginástica – A Realidade da Escola.....	183
Armando Carreira	
28. Contributos da Educação Física para a Aptidão ao Longo da Vida	184
Élvio R. Gouveia, Bruna R. Gouveia, Duarte L. Freitas	

PARTE I

A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Importância da Criatividade na Formação

Nuno J. Nunes¹

¹UMa; Madeira-ITI

O nosso sistema educativo que resulta da revolução industrial está totalmente dissociado dos desafios sociais e económicos contemporâneos. O sistema evolui em ciclos e anos curriculares como se as crianças fossem carros numa linha de montagem com ritmos de aprendizagem alinhados pela idade biológica. Os conhecimentos são estruturados em disciplinas e períodos como se os problemas com que nos deparamos no mundo moderno fossem todos normalizados e tivessem uma resposta única.

O modelo de educação da era industrial não nos prepara para os desafios do futuro e quanto mais tempo demorarmos a perceber isso mais difícil será conseguirmos mudar o rumo das coisas. Para que isso fosse possível teríamos que ter mais pessoas com uma visão holística dos problemas, com capacidades de pensamento divergente necessário para encontrar múltiplas soluções criativas para a incerteza e os problemas complexos com que nos defrontamos. Todos temos estas capacidades só que o sistema de educação tradicional acaba por as destruir ao longo do tempo. Os que sobrevivem são normalmente rotulados de excêntricos e muitas vezes são os brilhantes artistas, *designers*, escritores, engenheiros, cientistas e empresários que aparecem do nada e conseguem romper com o *status quo*.

Nesta comunicação abordarei a questão da criatividade a partir de exemplos concretos da minha experiência no ensino e investigação na área interdisciplinar de interacção humano-computador. Esta área que se desenvolveu na UMa através do M-ITI e da parceria com a Universidade de *Carnegie Mellon* é por natureza interdisciplinar e foi uma das primeiras áreas que se abriu à necessidade de ensinar e estimular a criatividade como ferramenta indispensável para formar os profissionais e líderes do futuro que são procurados pelas melhores empresas do mundo.

Palavras-chave: Criatividade; Formação

(Re)Olhar a Avaliação em Educação Física: A Educação Física em Questão

Pedro Andrade¹, Luís Pestana¹, Ângela Lopes², Helder Lopes,^{1,3}

¹ CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ² Escola dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos; ³ CIDESD

Resumo

Sendo a nossa comunicação correspondente ao primeiro módulo de um conjunto de intervenções de professores estagiários que compõem um combinado de sete Ações Científico Pedagógicas Coletivas, cujo tema central era a Avaliação em Educação Física, pretendíamos (re)olhar a temática numa perspetiva de introduzir e contextualizar as intervenções de colegas nossos que se seguiriam.

Deste modo começamos por analisar a evolução da Educação Física (EF) ao longo dos últimos 70 anos, debruçando-nos com alguma preocupação sobre o momento atual, já que este está a ser marcado por uma forte ameaça ao valor desta disciplina/área do conhecimento, espelhado por um conjunto de medidas políticas decididas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC).

Posteriormente, analisamos um estudo de grande escala publicado em 2013, realizado à maioria dos países da União Europeia (EU), onde tentamos descortinar as semelhanças e diferenças entre a “nossa” EF e a EF de outros países da EU, no que respeita à sua importância na escola, às estratégias nacionais para promover o seu desenvolvimento e o da Atividade Física (AF), bem como à obrigatoriedade da disciplina durante o período de escolaridade, ao mínimo de horas recomendadas para a EF, e ao tempo total de ensino atribuído à mesma.

Palavras-Chave: Desvalorização; Educação Física; Evolução; União Europeia

Educação Física - o Conceito

Para se compreender o fenómeno em geral, neste caso, a Avaliação em Educação Física (EF), julgamos necessário enquadrar, numa primeira fase, o conceito de EF, já que este tem sido alvo de transformações com a evolução das civilizações. Após compreendermos melhor o significado da disciplina e aquilo que ela deve representar para os nossos alunos estaremos em melhores condições para debater e analisar o processo de avaliação.

Existem diversas conceções, da autoria de organizações humanitárias e políticas (UNESCO, 1978, Parlamento Europeu, 2007, União Europeia, 2009) que atribuem importância à EF, definindo-a como um direito de todas as pessoas humanas e como um forte instrumento de inclusão social e de promoção das atividades físicas no seio juvenil.

Em Portugal, são diversos os autores de referência (Sérgio, 2003, Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2005, Pires, 2007, Lopes, 2012, Soares, 2012) que refletem sobre a temática, caracterizando a EF como um incentivo para um estilo de vida saudável, como uma atividade potenciadora do desenvolvimento da personalidade, das aptidões físicas, intelectuais, morais, sociais, psicológicas, e biológicas, e ainda como um instrumento de promoção de valores importantes para interagir num mercado de trabalho competitivo. Destacamos Sérgio (2003) e Lopes (2012), que, numa linha de raciocínio idêntica, definem a EF como disciplina formadora do Homem, tendo em conta todas as suas dimensões assim como a sua individualidade, e também como um “instrumento” com capacidade de contribuir para a transformação dos alunos tendo em vista a formação de Homens que entendam o que os rodeia, que tenham sentido crítico e capacidade para operar num mundo em constante mudança. Ainda de acordo com o último autor referenciado, de uma forma geral o valor e a importância da EF refletem-se na sua capacidade de contribuir para a transformação dos alunos tendo em vista a formação de Homens que, simultaneamente, contribuam e ajudem a transformar a sociedade onde se inserem.

A Evolução em Portugal

O valor e a importância da EF são, de uma forma geral, atualmente reconhecidos e a disciplina goza de um estatuto próprio, fruto de 70 anos de evolução. Julgamos necessário compreender a dinâmica de todo o processo evolutivo, para que se possa ter uma maior perceção de toda a sua

transformação ao longo dos tempos, e de que forma isso influenciou não só a disciplina, como também o estado atual do seu processo de avaliação.

Alguns autores (Pereira, Andrade, Conceição, Cunha & Varejão, 1942, Crespo, 1977 e 1978, Pereira, 2001, Viana, 2001, Gonçalves, 2010) e também algumas organizações (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2013) debruçam-se sobre os principais momentos da história que marcaram pontos de viragem em termos de afirmação da disciplina EF, e do próprio Desporto, no nosso país. As primeiras instituições na área da EF surgem em 1933, no Estado Novo, não tendo como objetivo primário as atividades corporais dos indivíduos, mas sim inseri-los na estrutura social em construção (Crespo, 1978). No mesmo ano surgem as primeiras conceções da EF enquanto disciplina, através da criação do primeiro regulamento, destinado aos liceus, onde ressalta a ideia desacetada de que esta EF visa o músculo como seu primeiro fator (Gonçalves, 2010). Devido à influência destas conceções, a EF baseia-se na prática da ginástica, sendo os desportos “proibidos” por serem classificados como um contributo para a deformação física e para a perversão moral. Só em 1942 *“o valor dos jogos, convenientemente dirigidos, como auxiliar da educação física, na conservação da saúde, na formação do carácter, e no desenvolvimento do espírito associativo e de grupo, é universalmente conhecido”* (Pereira et al., 1942, p.5).

Em 1974, a revolução do 25 de abril e mais tarde a entrada de Portugal na União Europeia, constituem um grande marco, não só para a vida dos portugueses, mas também para a “vida” da EF e do Desporto Escolar (DE) (Pereira, 2001). Segundo o mesmo autor, nessa altura, passa a existir uma consciencialização de que a EF deve ser reforçada e que pode complementar a restante formação básica. Neste período o governo reconhece que há muito a fazer e cria uma equipa de trabalho com o objetivo de institucionalizar a EF e o Desporto. Como reflexo deste facto desde 1980 até à presente data criaram-se estratégias nacionais de promoção da EF no ensino primário e secundário, linhas orientadoras para avaliar os alunos em EF, modificaram-se os currículos, aumentou-se a carga horária semanal para a disciplina de EF e foram melhoradas as condições em termos de materiais, equipamentos e instalações (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2013).

A EF atinge um estatuto onde os alunos começam a ser classificados na disciplina, os seus professores passam a participar nas reuniões destinadas à avaliação (Brás, 2000, cit Gonçalves, 2010), bem como a auferir vencimentos iguais aos de outros professores (Viana, 2001), sendo a disciplina equiparada a outras disciplinas da formação geral, com a sua nota a contar para a média de acesso ao ensino superior.

A Desvalorização “Recente”

Apesar de toda a evolução registada, a EF, adorada por muitos, parece continuar a ser renegada (por alguns) e menos valorizada comparativamente com todas as outras disciplinas, sendo que passa por um período onde o seu valor vem sendo fortemente desconsiderado, e o estatuto que acabou por atingir encontra-se agora “ameaçado” (embora tal também possa ser utilizado para uma transformação da EF que a torne um pólo de desenvolvimento da mudança que a escola carece). Parece-nos crucial compreender de que forma a EF vem sendo “ameaçada”, analisando um conjunto de medidas políticas que contribuem para tal, e equacionando ainda, se a nossa intervenção enquanto professores (nomeadamente a forma como se avalia) não poderá ter contribuído para a situação com que agora nos confrontamos.

Recentemente foram tomadas algumas decisões políticas com o objetivo de reduzir a despesa do estado em áreas sociais, nomeadamente na Educação. Como consequência o MEC apresentou um conjunto de medidas que visam alterar a dinâmica da disciplina EF, patenteadas em alguns documentos da sua autoria (Matrizes Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, 2012/13, Projeto de diploma no ano letivo 2012/13, Revisão da Estrutura Curricular, 2012) disponibilizados no *site* da Direção Geral de Educação.

De entre elas, destacamos a redução da carga horária da EF, através da implementação de algumas medidas como a inserção da EF na área “Expressões e Tecnologias” no 3º ciclo, a indefinição de um tempo mínimo por semana que a área curricular de EF deve ter em cada escola, uma redução de trinta minutos na carga horária no ensino secundário, a nota no final do ensino secundário deixar de contar para a média de acesso ao ensino superior, e a atribuição de 3 tempos semanais por grupo em vez de 4 tempos semanais, no caso do DE.

Estas medidas tiveram uma pronta reação por parte da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) e do Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF), que dirigiram uma carta às escolas e grupos de EF, manifestando a necessidade de haver uma resposta contra essas medidas. De entre as reações, destacamos a preocupação perante a ameaça da EF perder o estatuto de área da formação geral, a par de outras disciplinas, a inquietação por estas medidas poderem promover atitudes de pouco investimento na disciplina por parte dos alunos, poderem conduzir a desigualdades das condições físicas e materiais dos diferentes estabelecimentos de ensino, comprometendo

a educação dos alunos e o desenvolvimento da disciplina, limitarem a perspetiva de aumento e garantia de oportunidade de prática desportiva na população jovem, e ainda por permitirem um “desprezo” da carga horária da área curricular EF.

Cabe-nos refletir sobre a causa destas medidas, e mais do que apontar o dedo a “outros”, tentar identificar de que forma algumas das nossas ações enquanto professores podem contribuir para a desvalorização da nossa disciplina. No âmbito dessa reflexão, será também interessante aferir como é que a EF está organizada noutros sistemas educativos europeus, nomeadamente no que diz respeito às estratégias utilizadas, à forma como se organizam os currículos, ao tempo dedicado à EF, e de que forma realizam a sua avaliação.

A Educação Física na Europa

No sentido de percebermos como se processa a EF noutros países europeus, para posteriormente comparar com a realidade portuguesa anteriormente apresentada, analisaremos um estudo publicado recentemente pela European Commission/EACEA/Eurydice, em 2013, intitulado *Physical Education and Sport at School in Europe* onde são expostos um conjunto de dados relativos à importância dada à EF e Atividade Física (AF) pelos diferentes países. Seguidamente apresentaremos alguns dos dados que compõem este estudo, e algumas reflexões sobre os mesmos.

Tendo em conta o pano de fundo das estratégias desenvolvidas e implementadas pelos diversos países constituintes da União Europeia (UE), verificamos que todos eles promovem a EF e a AF. O aumento do número de jovens a participar em atividades desportivas, a consciencialização do valor da EF e motivação dos jovens para a prática ao longo das suas vidas são os principais objetivos apresentados. Isto parece refletir uma vontade política em desenvolver e incentivar a prática de atividades desportivas como uma determinante de bem-estar social e de saúde.

A EF é uma disciplina obrigatória durante o período de escolaridade em todos os países. Na generalidade, todos os currículos patenteiam o valor que a atividade física possui para a saúde e para a melhoria da qualidade da vida, promovendo ainda um estilo de vida saudável.

O tempo que lhe é dedicado varia entre “Não definido” (Inglaterra, Itália, Bélgica e Holanda) e 108 horas (França). Portugal é o 4º país, no que se refere ao mínimo de horas dedicado à disciplina de EF, no ensino secundário, com 90 horas, enquanto no ensino primário a escola possui autonomia para decidir as horas que dedica à disciplina.

Todos os países dizem reconhecer a importância da EF na escola, contudo, o mínimo de horas que recomendam para a EF é inferior a 10% do tempo total de ensino, representando, por exemplo, metade do tempo dedicado à Matemática. Em metade dos países, a EF representa cerca de 9-10% do tempo total de ensino. Na Hungria, Eslovénia e Croácia, chega aos 15%, no ensino primário enquanto que no ensino secundário traduz cerca de 6-8% do tempo total de ensino. A França ressalta pelos 14% do tempo total de ensino dedicado à EF. Ao invés, Espanha Malta e Turquia dedicam-lhe apenas 3-4%.

Os diversos sistemas educativos optaram por definir as metas de aprendizagem ao nível dos conhecimentos, aptidões e competências em EF, em cada um dos níveis em que os alunos se encontram. A maioria define, de uma forma geral, as metas qualitativas como o principal foco existente. Há, no entanto, um grupo restrito que define metas quantitativas (Eslovénia - apenas para as corridas, natação e caminhada; Suécia e Islândia – apenas para a natação; Inglaterra – apenas para a natação e só no ensino primário).

Cerca de um terço dos países planeiam realizar reformas relevantes na disciplina curricular de EF. Portugal, por exemplo, irá implementar a disciplina de EF em todos os anos do ensino primário e agrupá-la, no 3º ciclo, à área das “Expressões e Tecnologias”. Na Finlândia foi proposto o aumento do tempo dedicado ao ensino da EF, passando de 57 horas para 63 horas por ano enquanto na Grécia esse tempo será duplicado nas escolas primárias.

Considerações Finais

A disciplina de EF poderá ser utilizada como um instrumento, no sentido de provocar transformações (difíceis de operacionalizar noutras disciplinas do currículo) nos alunos, tendo em conta o tipo de Homem que pretendemos formar.

Em Portugal a EF afirmou-se, ganhando importância e valor, ao longo de, sensivelmente, 70 anos. Muitas lutas foram travadas até à disciplina adquirir um determinado estatuto que agora corre o risco de “perder”.

Um conjunto de medidas políticas, a serem postas em prática no próximo ano letivo, representa o que muitos consideram um “retrocesso” no processo de evolução da EF, colocando em causa a sua importância e valor.

Há um conjunto de questões que consideramos importante equacionar: Como chegamos a este ponto? Que responsabilidade temos nesta “perda” de importância? Será que desenvolvemos uma praxis que permite a consecução dos objetivos? Será que temos avaliado a consecução dos objetivos para a EF, ou temos avaliado objetivos colaterais? O que é importante avaliar em EF? Como devemos fazê-lo?

Consideramos que a tentativa de responder de forma séria e fundamentada a estas questões poderá ajudar a perspetivar uma intervenção da EF mais eficaz, no futuro.

Referências Bibliográficas

- Crespo, J. (1978). As Instituições de Educação Física e desportos e a ideologia em Portugal no período de 1926-1942. Revista trimestral do Instituto Superior de Educação Física de Lisboa, Ludens, vol 2, nº 3 Abril.
- Crespo, J. (1977). História da Educação Física em Portugal, os antecedentes da criação do INEF, Revista trimestral do Instituto Superior de Educação Física de Lisboa, Ludens, vol 2, nº 1, pp. 45-51.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice (2013). Physical Education and Sport at School in Europe Eurydice Report. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Retirado a 25 de março de 2013, de <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Gonçalves, F. (2010). A Educação Física em Portugal: Contributo da obra pedagógica de Manuel Sérgio no âmbito do ensino da Educação Física no Ensino Básico, Secundário e Superior. Tese de Mestrado. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.
- Instituto do Desporto de Portugal (2009). Orientações da União Europeia para a Actividade Física: Políticas Recomendadas para a Promoção da Saúde e do Bem-Estar. Retirado a 25 de março de 2013, de http://www.idesporto.pt/ficheiros/File/Livro_IDPfinalJan09.pdf
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º ciclo. Retirado a: 19 de março de 2013, de: <http://www.dgidec.minedu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=54&ppid=3>.
- Lopes, H. (2012). O Futebol: uma ferramenta educativa. Universidade da Madeira.
- Parlamento Europeu (2009). Relatório sobre o papel do desporto na educação. Documento da sessão A6-0415/2007. Retirado a: 25 de março de 2013, de <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2007-0415+0+DOC+PDF+V0//PT>
- Pereira, A. (2001). Excelência profissional em Educação Física e desporto em Portugal. Tese de doutoramento da Faculdade de Ciências e Desporto e Educação Física. Universidade do Porto.
- Pereira, A., Andrade, C., Conceição, J., Cunha, A., Varejão, A., (1942). Manual de Jogos da M.P. Mocidade Portuguesa.
- Pires, G. (2007). A Educação Física em Portugal deve mudar de paradigma, Revista Página da Educação, vol 16, nº 166. Retirado a: 25 de março de 2013, de <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=166&doc=12257&mid=2>
- Sérgio, M. (2003). Um Corte Epistemológico: Da educação física à motricidade humana (2ª Ed.). Lisboa: Instituto de Piaget.
- Soares, J. (2012). A Educação Física deixa de contar para a media: preciso da vossa ajuda... Porto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Retirado a: 25 de março de 2013, de <http://www.josesoares.pt/2012/06/educacao-fisica-nas-escolas-uma-ajuda.html>
- UNESCO (1978). Carta Internacional da Educação Física e do Desporto da Unesco. Paris: Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Retirado a: 25 de março de 2013, de <http://www.acm.pt/pdf/documentos/CarlantEduFisicaDesportoUnesco.pdf>
- Viana, L.(2001). A Mocidade Portuguesa e o Liceu (1936-1974): Educa história. Lisboa pp. 50-59.

Avaliar em Educação Física – A Necessidade de um Quadro Conceptual

Joana Simões^{1,2}, Catarina Fernando^{1,2}, Helder Lopes^{1,2},
¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira, ² CIDESD

Resumo

A avaliação é considerada parte integrante do processo educativo, imprescindível em qualquer proposta de educação. Esta encontra-se ligada ao processo ensino e aprendizagem, contudo sabemos que na prática pedagógica esta fica muitas vezes desvinculada neste processo.

Muitas vezes a avaliação é apenas vista como uma mera atribuição de notas, dando aos alunos um “rótulo” e não como um meio de o mesmo orientar a sua prática indo deste modo ao encontro das reais necessidades dos seus alunos.

Consideramos que este tema é bastante complexo, contudo pretendemos compreender como a mesma pode ser um instrumento facilitador e de reflexão das práticas, buscando assim progredir na construção do conhecimento. A avaliação feita nos moldes tradicionais e sem qualquer objetivo parece-nos estar descontextualizada, estamos em crer que a mesma deve ser inovadora que leve o aluno a assimilar informações e utilizá-las em contextos adequados, de modo a que possa tomar decisões autónomas e criativas.

O importante é a aprendizagem efetiva que existe. Mas se pensarmos na origem deste tema podemos compreender este pensamento, contudo está desatualizado e descontextualizado na nossa realidade. O mais importante é saber o que avaliar? Quem? Como? Porquê? E com que resultados.

Neste sentido com esta comunicação procuramos mostrar a necessidade de um quadro conceptual, de modo a que todos possam saber qual o caminho a seguir e que opções tomar.

Palavras-chave: Avaliação; Educação Física; Processo Pedagógico

Introdução

Com este trabalho procuramos a eficiência da educação. Sabemos que este não é um trabalho fácil, pois vivemos numa época que é caracterizada por uma diversidade de pensamentos, que nos levam a diferentes formas de atuar.

Será necessário um esforço permanente para perceber os processos que a mesma implica, pois encontramos-nos num mundo que está sempre a mudar, onde nem sempre é fácil compreender e saber como intervir.

Sabemos que os problemas que hoje enfrentamos na educação, ou numa perspetiva de operacionalização no sistema educativo, necessitam de respostas em diferentes vertentes, coerentes e exequíveis.

Para compreendermos os fenómenos temos de saber integrar um conjunto vasto de temas, assim como de dominar um conjunto de ferramentas, que através destas se possa formar um Homem melhor.

Assim sendo, consideramos de extrema importância compreender como a educação pode ser um fator de produção, pois ela não é nem pode ser inócua tem de ter uma intencionalidade e devemos poder medir a sua produtividade, nomeadamente se produz aquilo que se propõe produzir e com que rentabilidade.

Enquadramento Teórico

Sabemos que a educação deve ter uma intencionalidade. Tendo em conta o Homem que queremos formar. Fernando, Lopes, Vicente, Prudente, (2010) afirmam que a educação deve ser *“pensada como um despertar para o conhecimento e o domínio de metodologias de estudo e trabalho e não como a aquisição de informação normalmente já desatualizada”* (p.225).

Na educação deve de existir uma busca constante dos meios adequados para se atingir os objetivos visados, a educação deveria ter como fim mudanças que favoreçam o desenvolvimento integral do Homem e da sociedade.

No âmbito do atual sistema educativo, as soluções e opções utilizadas não parecem ser promotoras de mudanças e facilitadoras de uma aprendizagem personalizada.

O sistema educativo é *“um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”* (LBSE, 2005, p.1).

Como afirma Mairena (s/d) citado por Morin (2000), *“a finalidade da nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a 'des-saber' o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa”* (p.21). Assim, torna-se cada vez mais importante o professor mobilizar um maior número de competências.

No que se refere à Educação Física propriamente dita e segundo o Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF, 2007), Educação Física é uma *“atividade curricular eclética (com diferentes tipos de atividade física – jogos desportivos coletivos, ginástica, atletismo, danças, exploração da natureza, natação, etc.); atividade curricular inclusiva (adaptada às necessidades do aluno), visando o desenvolvimento multilateral do aluno (promover saúde, no presente e no futuro, desenvolver a aptidão física e a cultura motora, as competências sociais e a compreensão dos processos de exercitação, refletir criticamente o fenómeno desportivo)”* (p.3). Já no início deste século, Bento (2001, citado por Pina 2002) refere-se à Educação Física enquanto área disciplinar, como estando em crise, pois diz que está *“no declínio acentuado do seu estatuto, em reduções de tempo no horário escolar, em inadequação de recursos materiais e pessoais, em erosão dos padrões de qualidade e profissionalismo”* (p.26).

Enquanto disciplina curricular, a Educação Física encontra-se abrangida pelo Programa Nacional. De acordo com o CNAPEF (2002), o Programa Nacional está organizado na lógica de um projeto curricular aberto e dinâmico. O fundamental do Programa é a definição das Finalidades e dos Objetivos de Ciclo, isto é, as Competências que representam o compromisso de todas as escolas em relação ao desenvolvimento de cada aluno.

Através do PNEF (2001), sabemos que *“estes programas foram concebidos como um instrumento necessário para que a educação física das crianças e jovens ganhe o reconhecimento que carece, deixando de ser vista, por um lado, como mera catarse emocional, através do exercício físico vigoroso, ou, por outro lado, como animação/orientação de (alguns) jovens «naturalmente dotados» para se tornarem artistas da performance desportiva”* (p.4).

Abordaremos também as competências essenciais da Educação Física expostas no CNEF (2001), elaboradas por intermédio do Ministério da Educação. Os pontos apresentados de seguida foram retirados precisamente deste extenso currículo, onde procuramos destacar quais as competências e finalidades fundamentais que enformam todo o plano curricular e garante de orientação, equilíbrio e interdependência.

Os princípios são muitas vezes confundidos com objetivos. Mas os objetivos na Educação Física são tangíveis, quando executados, resultam em atributos vitalmente necessários ao completo desenvolvimento dos jovens, ajudam os profissionais a compreenderem o lugar da Educação Física no programa educacional global, dão ao professor a sua compreensão e direção profissional.

Avaliação

A avaliação é considerada parte integrante do processo educativo, imprescindível em qualquer proposta de educação. Esta encontra-se ligada ao processo ensino e aprendizagem. Muitas vezes a avaliação é apenas vista como uma mera atribuição de notas, dando aos alunos um "rótulo" e não como um meio de o mesmo orientar a sua prática indo deste modo ao encontro das reais necessidades dos seus alunos.

Quanto às modalidades ou momentos de avaliação, existem três momentos de avaliação, sendo eles a diagnóstica, formativa e sumativa. No que se refere à avaliação diagnóstica faz um prognóstico sobre as capacidades de um determinado aluno em relação a um novo conteúdo a ser abordado e identifica algumas características do aluno.

Quanto à avaliação formativa, esta tem a finalidade de proporcionar informações acerca do desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem. É uma avaliação que contribui para melhorar a aprendizagem. Finalmente, a avaliação sumativa é normalmente uma avaliação pontual, já que, normalmente, acontece no final de uma unidade de ensino. Esta visa determinar o grau de domínio de alguns objetivos previamente estabelecidos. A avaliação sumativa procede a um balanço das aprendizagens e competências adquiridas no final de um período.

No que se refere aos tipos de avaliação, esta pode ser criterial ou normativa, a primeira procura situar cada aluno em relação ao atingimento ou não de um dado objetivo pré-fixado, quanto à segunda é aquela que compara o rendimento de um aluno com o rendimento do grupo.

No que se refere às técnicas e instrumentos de avaliação Kirkpatrick e Hawk (2006), apresentam sugestões para definir o tipo de avaliação e para a construção do instrumento a utilizar, sendo elas, o ter presente o conteúdo de ensino, condições de avaliação e suas finalidades, a cada objetivo atribuir uma ponderação, selecionar o melhor instrumento para cada objetivo, escolher a dificuldade de cada item em função da finalidade desse, verificar a validade, se mede o que propôs medir e aplicar em boas condições e analisar os resultados.

Os professores para avaliarem devem ter a noção que existem quatro tipos de instrumentos de avaliação de desempenho: instrumentos centrados na personalidade (valorizam aspetos centrados na personalidade como a responsabilidade, simpatia e pontualidade por exemplo), centrados nos comportamentos (comportamento do aluno foi significativo, incidentes críticos, situações de decisão complicada), centrados na comparação com outros (comparar desempenho entre si), e centrados nos resultados (avaliar o impacto que o comportamento do professor teve na aprendizagem dos alunos) (Silva, 2005, p.336).

Especificamente na Educação Física os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam três focos principais de avaliação na Educação Física: a realização das práticas, a valorização da cultura corporal de movimento e a relação da Educação Física com saúde e qualidade de vida.

Existe uma grande dificuldade em criar um sistema de avaliação único, isto acontece porque esta disciplina é completamente diferente das demais, em que é possível mensurar o conhecimento do aluno por meio de avaliações teóricas. O conhecimento é construído pela apropriação de técnicas corporais e pela criação de movimentos, o que dificulta muito a avaliação por parte do professor. Depois do modelo tecnicista, nunca houve um consenso quanto à avaliação. Contudo não existe uma resposta de modelo ideal, tem de se continuar a procurar o caminho que melhor responda a cada situação.

Tendo em consideração que a Educação Física deve desenvolver diferentes capacidades nos nossos alunos, as mesmas devem ser desenvolvidas e avaliadas de modo a verificar se tiveram algum efeito. A Educação Física escolar proporciona contextos favoráveis à aprendizagem, pois engloba diferentes espaços e contextos que favorece o desenvolvimento da criatividade, autonomia e o processo de tomada de decisão. Assim, tendo em consideração a necessidade de avaliar na escola, foram criadas algumas situações que são passíveis de medir alguma coisa. Estas situações podem ser consultadas na tese de mestrado intitulada a *“A problemática da Indisciplina num processo não centrado no docente”*.

Conclusões

Pensamos que não existem soluções únicas, estanques e completamente corretas, cada resposta tem de ser adaptada à situação específica em causa. Todo este processo pode ser alterado caso existam circunstâncias que o levem a tal. Daí a importância do processo de avaliação. Não basta solicitar determinados comportamentos, temos de avaliar para ver se estes foram induzidos.

Consideramos que ao aprofundar estas questões poderemos melhorar e rentabilizar o trabalho e daí obter resultados mais efetivos no desempenho e, por extensão, no sucesso do processo ensino-aprendizagem, sendo que para isso temos de contextualizar o processo num quadro pedagógico atual, questionando-nos sobre o que se faz, como se faz e como se avalia.

A avaliação exige uma coerência entre os objetivos visados e os instrumentos utilizados. Isto só se consegue se utilizarmos um quadro conceptual que rentabilize o conhecimento e os meios que hoje existem de modo a dar respostas aos desafios que nos vão sendo colocados.

Referências Bibliográficas

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória Miguel. (2008). A Rotura- A Sistemática das Atividades Desportivas. Edição VML.
- CNAPEF (2002). “ Dez anos após a reforma – Perspetivas para a Educação Física e o Desporto Escolar, ”. Carta Aberta – abril.
- CNAPEF e SPEF (2007) “Parecer sobre o Programa de Educação Física do Ensino Secundário”. Retirado a 1 de dezembro de 2011, de http://www.appefis.org /noticias_detalhes.asp?codnoticia =1371.
- Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Prudente, J. (2010). O Desporto como fator de desenvolvimento regional, o caso concreto da RAM- compreender o instrumento desporto. 16º Congresso da APDR (pp. 210-228). Funchal: Universidade da Madeira.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, e 49/2005, de 30 de agosto.
- Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas. Ministério da Educação, 4ª Edição.
- Pina, M. (2002). “Desporto Escolar – estado atual e prospetiva”. Revista Horizonte. Vol. XVII, nº 101, janeiro – fevereiro, pp. 25-35.
- Programa de Educação Física- Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico 2º ciclo (3º ed.). (1998). Ministério da Educação.
- Kirkpatrick, J. e Hawk, L. (2006). Curricula and Evaluation: Maximizing Results. Measuring and Evaluating – EBSCO, junho, vol.6º, nº6.
- Silva, E. (2005). A avaliação na Supervisão Pedagógica. Horizonte – Revista de educação Física e Desporto, vol XX (outubro/novembro), nº 120 – Dossier.
- Simões, J. (2010). A problemática da Indisciplina num processo não centrado no docente. Tese de Mestrado. Universidade da Madeira.

Paradigmas da avaliação no Ensino Secundário: ao Serviço da Excelência ou da Aprendizagem?

Lúcio Fernandes¹, Ricardo Brito¹, Deodato Rodrigues³, Ricardo Alves^{1,2}

¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ²Escola Secundária de Francisco Franco, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Resumo

A avaliação é normalmente tida como um instrumento de medida que cria desigualdades no mundo escolar, esta foi sempre controversa e é difícil chegar a um consenso sobre qual a melhor forma de avaliar e quais os níveis de exigência a ter em consideração.

Procuramos abordar a avaliação na Educação Física (EF) no Ensino Secundário como meio de aprendizagem, analisar o papel do professor “avaliador” como agente de ensino e equacionar a avaliação enquanto um meio (processo) e um fim (produto).

Com o propósito de conhecermos a ação predominante dos professores no processo de avaliação dos alunos, realizamos um questionário a 50 professores de 5 escolas da Região Autónoma da Madeira. Verificámos a existência de alguma incongruência entre a forma como os professores referem avaliar e a classificação atribuída às aprendizagens dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem, Avaliação, Educação Física, Processo- Produto

Introdução

A avaliação como integrante do processo educativo torna-se importante na medida em que pode definir o futuro dos alunos. A literatura apresenta constrangimentos quanto à função efetiva da avaliação; assim, enquanto alguns a consideram como forma de controlo, outros procuram mostrá-la como forma de reconhecimento (Ketele, 2011).

É entendido que a função da avaliação predomina na escola sobre a da aprendizagem devido à frequência das avaliações, pelo seu “carácter normativo e pela grande importância que lhe é atribuída pelos pais, pelos professores e pela sociedade em geral” (Crahay, 1999; citado por Ferreira, 2007, p.12).

O ponto de partida do processo educativo deverá ser a avaliação, o nível de competências do aluno no início do ano letivo e não apenas os conteúdos curriculares. Deverão ser avaliados juntamente com os resultados os processos de aprendizagem, permitindo aos professores dedicar aos alunos um apoio pedagógico sistemático e ajustado às suas possibilidades de aprendizagem.

A Educação Física (EF) no ensino secundário assume especial relevância no que diz respeito ao cumprimento das suas finalidades, já que este representa o final do ciclo de estudos de carácter obrigatório. Mais concretamente no que diz respeito ao “reforço do gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social.” Partindo da premissa que a avaliação poderá ditar o envolvimento presente e futuro do aluno na matéria de ensino, cremos que esta se assume como meio fundamental no sucesso da obtenção desta finalidade.

Problemática da Avaliação

“A avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros” (Perrenoud, 1999, p. 9). A avaliação é encarada, frequentemente, como “dar notas, atribuir uma classificação, integrada numa escala, equivalendo a uma medida” (Pacheco, 1996, p. 129; citado por Ferreira, 2007, p. 13). É considerada como um juízo de qualidade sobre dados relevantes para uma tomada de decisão do professor relativa ao desempenho do aluno (Luckesi, 1995).

“Não se avalia por avaliar, mas para fundamentar uma decisão” (Perrenoud, 1999, p. 13) o autor enfatiza que avaliar é sobretudo criar hierarquias de excelência, sendo determinante na progressão escolar e profissional, uma forma de valorizar normas e critérios de excelência na definição de um aluno modelo.

A avaliação tem muitas vezes uma função estática de classificar um objeto ou um ser humano num padrão determinado. Esta ao ser realizada da mesma forma para todos os alunos, não considera os diferentes ritmos, tempos e condições de aprendizagem (Luckesi, 2001, citado por Xavier & Fernandes, 2011).

São múltiplas as variáveis e as forças presentes no processo de avaliar, o que o torna complexo. As relações entre escola e família; a organização das aulas; os métodos de ensino; a relação pedagógica; o controlo e as políticas das escolas; os programas de ensino; o sistema de seleção e as satisfações pessoais e profissionais dos professores; constituem um “octógono de forças” que interagem e influenciam a avaliação (Perrenoud, 1999).

A avaliação como Meio de Aprendizagem

“A avaliação (...) é frequentemente entendida como um fim em si mesma, e não como um meio para atingir um fim” (Simons, 1998; citado por Nabuco, 2000). A avaliação que não contribui para a aprendizagem escolar não tem sentido na sua prática (Sacristán, 1998, citado por Oliveira, 2009). A aprendizagem é a chave para a compreensão de qualquer processo avaliativo (Oliveira, 2009). A avaliação tem o intuito de identificar o que o aluno já aprendeu, o que precisa aprender e quais as suas dificuldades. Assim, a mesma terá um carácter identificador das falhas no processo de ensino-aprendizagem, permitindo delinear, repensar e reformular estratégias que permitam a evolução e a aprendizagem dos alunos, não podendo ser realizada num momento isolado sem continuidade (Xavier & Fernandes, 2011).

Esta deverá ser um meio de regular a ação pedagógica, constituindo um instrumento na regulação das aprendizagens e individualizada à medida das necessidades dos alunos, sendo essencial num processo de pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1999).

A avaliação deverá ser contínua e englobar os domínios cognitivo, afetivo ou emocional, social e motor; atendendo às capacidades motoras condicionais e coordenativas, às atividades físicas e desportivas, às atividades rítmicas expressivas, à qualidade dos movimentos apresentados pelo

aluno e os conhecimentos a ele relacionados, aos conhecimentos científicos relacionados à prática das atividades corporais de movimento e aos objetivos específicos propostos pelos programas de ensino (Xavier & Fernandes, 2011).

Este tipo de avaliação visa combater o fracasso e as desigualdades, promover o ensino centrado no aluno de modo a otimizar a sua aprendizagem. A avaliação contínua de caráter individual confronta a avaliação predominante do nosso sistema de atual de ensino, a avaliação tradicional ou normativa.

O cerne da problemática está centrado entre duas lógicas da avaliação: ao serviço da excelência ou da aprendizagem. A avaliação deverá centrar-se na aquisição de competências e na produção de conhecimento, estando ao serviço do aluno e não do sistema (Perrenoud, 1999).

As ações de educar e avaliar são tidas como momentos distintos e não relacionados, estas são realizadas de forma diferenciada, sendo a avaliação sobrevalorizada no processo de aprendizagem (Hoffmann, 1996). Deste modo, a avaliação não faz parte do processo contínuo integrado no processo de ensino-aprendizagem, a qual possibilitaria a recolha de dados de modo a reorganizar ou reorientar o processo, a tomada de decisão sobre o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido e a desenvolver, possibilitando aferir o conseqüente progresso do aluno. A mesma, muitas vezes, constitui-se como um fim absoluto do processo de ensino-aprendizagem.

O ênfase da avaliação na EF ainda se situa na “medição” das aprendizagens das técnicas dos desportos, dos movimentos padronizados, em detrimento dos movimentos criativos, da expressão corporal individual, o que ocasiona muitas vezes a exclusão de alunos considerados não aptos para a prática desportiva (Xavier & Fernandes, 2011).

O Papel do Professor "Avaliador" enquanto Agente de Ensino

A avaliação deverá ser vista numa perspetiva de construção do conhecimento, permitindo ao professor um acompanhamento contínuo dos alunos na trajetória do processo educativo. Deverá proporcionar ao professor informações referentes à aprendizagem dos alunos verificando a necessidade de reorientar estratégias ou metodologias de ensino-aprendizagem (Teixeira, s/d).

O professor assume um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem. Os progressos e aquisições, bem como as estratégias de superação deverão ser sublinhados e não apenas assinaladas as lacunas ou dificuldades. É importante suscitar nos alunos o espírito pela procura autónoma de conhecimentos, estimular o espírito crítico e construtivo, torná-los aptos na estrutura da sua própria formação (Raseth, 1990).

A intencionalidade do professor “avaliador” é de grande importância, se a intenção for meramente classificatória poderá ser motivo de exclusão ou desmotivação. A avaliação deverá assumir um carácter integrador e os alunos que não chegam a um nível satisfatório de aprendizagem não deverão ser punidos, mas (re)orientados pelo professor. A principal finalidade da avaliação deverá ser a de acompanhar e (re)ajustar o processo de aprendizagem (Teixeira, s/d).

O professor poderá recorrer a diversos e diferenciados instrumentos de avaliação para verificar os conhecimentos adquiridos, respeitando as capacidades de cada aluno. Para tal, é necessário haver uma sintonia entre os instrumentos e o ensino com o nível de desenvolvimento dos alunos e com os conteúdos de aprendizagem (Xavier & Fernandes, 2011).

Estudo Exploratório

Com o intuito de i) aferir a tendência da ação dos professores no processo de avaliação dos alunos, referente ao processo e/ou ao produto; ii) comparar a congruência entre a opinião e a prática efetiva; e iii) determinar a principal função da avaliação na prática docente foi realizado um estudo exploratório em 5 Escolas da RAM. A amostra foi constituída por 50 Professores de EF do Ensino Secundário. O instrumento de recolha de dados foi baseado num questionário de resposta fechada, pré-validado por um grupo de 6 professores. A análise dos dados procedeu-se qualitativamente.

Partindo dos pressupostos que o Processo diz respeito à evolução/aprendizagem verificada ao longo das aulas e o Produto à performance ou prestação motora, no momento da avaliação formal. Verificamos que a maioria dos professores refere avaliar os alunos “predominantemente pelo processo”, o que revela que a avaliação não se define apenas num momento final/formal. No entanto, alguns referem que a avaliação decorre “predominantemente pelo produto”.

Foi solicitado aos professores avaliar dois alunos (A e B) no domínio psicomotor na escala de 1 a 20 valores. O aluno A na avaliação inicial cumpria com 75% dos objetivos estipulados e na avaliação final não revelava qualquer aprendizagem. O aluno B na avaliação inicial cumpria com 20% dos objetivos e na avaliação final revelava uma evolução considerável cumprindo com 70% dos objetivos.

Aferimos que o aluno A foi o melhor classificado pela maioria dos professores, o que poderá indiciar a valorização do produto. No entanto, há uma grande representatividade de respostas que indicam notas iguais para os dois alunos, o que poderá indicar a valorização do processo e do produto.

Existe alguma incongruência entre a forma como os professores referem avaliar os alunos e as notas atribuídas, visto que os alunos que apresentam menor rendimento, e que evidenciam uma maior evolução nas suas aprendizagens, foram classificados com notas inferiores pela maioria.

Especulámos que tal poderá dever-se à exigência dos programas e ao número de alunos por turma e por professor, ao facto dos professores não utilizarem instrumentos facilitadores da avaliação, à valorização do produto e da performance evidenciados nos momentos de avaliação formal e eventualmente à indefinição de critérios que promovam a avaliação do processo de aprendizagem.

A maioria dos professores refere que no decorrer das suas aulas utiliza a avaliação para redirecionar as estratégias de aprendizagem. O que vai ao encontro da avaliação das aprendizagens e evidencia a existência de ajustamentos no processo de aprendizagem centrado nos alunos.

A maioria dos professores assume que no processo de ensino-aprendizagem utiliza o diagnóstico, a prescrição e o controlo de uma forma contínua ao longo do mesmo e a avaliação assume especial importância na regulação das aprendizagens.

Considerações Finais

Ao refletir sobre a avaliação escolar surge na nossa memória diversas situações que marcaram significativamente a nossa vida enquanto alunos. Algumas dessas experiências estão associadas a momentos gratificantes e construtivos, outras, estão intimamente ligadas a situações de tristeza, mágoa e frustrações. No meio escolar são frequentes os comentários sobre a justiça ou injustiça das avaliações atribuídas pelos professores.

Ao considerarmos o processo avaliativo deparamo-nos com algumas questões emergentes, advindas de grande parte das práticas de avaliação escolar. Partilhamos algumas das dúvidas:

- Dever-se-ia dar mais importância ao desempenho do aluno em todo o seu percurso, ou apenas à sua prestação no momento de avaliação formal?
- É possível e positivo chegar a um consenso sobre o conteúdo e formas de avaliação?
- A avaliação deverá ser considerada como parte integrante e fundamental na orientação do processo de ensino-aprendizagem?
- O papel do professor “avaliador”, enquanto agente de ensino, deveria ser classificar e/ou otimizar aprendizagens?

O professor enquanto gestor de um processo que se pretende contínuo e abrangente deverá ser conhecedor da importância que as escolhas em termos de avaliação representam neste mesmo processo.

Para que a avaliação seja efetivamente mais justa na “mensuração” dos resultados dos alunos deverá ser realizada de uma forma holística, considerando o aluno como um todo, e traduzir os resultados em termos de processo, assumindo um carácter individual e personalista.

Consideramos algumas propostas de operacionalização que poderão contribuir para uma avaliação ponderada e centrada no processo de aprendizagem. A utilização de um quadro de referência, que permita definir um conjunto de comportamentos solicitados indicadores de um conjunto de aprendizagens; centrar a avaliação no incremento de competências e não nas técnicas específicas dos desportos; utilizar instrumentos que permitam avaliar adequadamente o processo de aprendizagem como: o diagnóstico, a prescrição e o controlo num processo contínuo na regulação das aprendizagens, a observação e o registo sistemático do comportamento dos alunos, a utilização de meios de registo audiovisual que permitam a observação e o controlo mais eficaz das aprendizagens, a criação de uma “caderneta” de competências que permita o registo das aquisições e aprendizagens do aluno e o acompanhamento no seu percurso escolar, o planeamento mais eficiente e centrado no incremento de competências e, a autoavaliação constante dos alunos de modo a desenvolver uma maior consciência das competências adquiridas e a adquirir.

Referências Bibliográficas

- Alves, M. P. & Machado, E. A. (2011). O sentido do currículo e os sentidos da avaliação. In M. P. Alves & J. Ketele (Eds.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 59-70). Porto: Porto Editora.
- Hoffmann, J. (1996). "Avaliação: Mito e Desafio -Uma Perspectiva Construtivista." 18ª Ed. P. Alegre: Mediação.
- Ketele, J. (2011).As abordagens por competências (APC) analisadas do ponto de vista das políticas em educação. In M. P. Alves & J. Ketele (Eds.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 11- 40). Porto: Porto Editora.
- Luckesi, C. (1995). "Avaliação da Aprendizagem Escolar." São Paulo: Cortez.
- Mendonça, A. (2007). Sucesso/insucesso: percursos da organização escolar. In J. Sousa & C. Fino (Eds.) *A Escola sob Suspeita* (pp. 397 - 414). Porto: Edições ASA.
- Nabuco, M. E. (2000). A avaliação como processo central da intencionalidade educativa. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, 1, 81-90. Recuperado de http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/inv/2000/04_a_avalicao.pdf.
- Perrenoud P. (1999). *Avaliação – Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pires, O. (1991). Motivar um grupo. *Formar*, 2, 35 – 37. Recuperado de http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%201991/FORMAR_2.pdf.
- Raseth, A. J. (1990). Ser formador. *Formar*, 1, 26 – 28. Recuperado de http://www.iefp.pt/iefp/publicacoes/Formar/Documents/Formar%201990/FORMAR_1.pdf.
- Tardif, J. & Dubois, B. (2011).Da necessária coerência entre as práticas de avaliação e de formação nos programas centrados no desenvolvimento de competências. In M. P. Alves & J. Ketele (Eds.), *Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo* (pp. 159-176). Porto: Porto Editora.
- Xavier, C. e Fernandes, C. (2011). Algumas ponderações sobre avaliação em educação física escolar. *Diálogos Educacionais*, Campo Grande, MS, v. 2, n. 1, p. 59-67, maio 2011 –ISSN: 2179-9989.

Educação Física – Avaliar o quê?

Rui Cunha ¹

¹ Escola Dr. Ângelo Augusto da Silva, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Em primeiro lugar congratular-me pela importância do tema, a sua pertinência nos tempos que correm e a urgente necessidade, no meu entender, de se discutir profundamente o problema. O facto de sermos uma “pequena” Região com um bom nível de Autonomia, facilita sobremaneira este repensar a Educação Física, por parte de todos os intervenientes neste processo.

De forma a tentar situar a questão principal e alguns dos meus pontos de vista, começo por fazer uma pequena e rápida retrospectiva histórica, não só no que diz respeito à formação de técnicos da área da Educação Física, bem como toda a problemática à volta do tema. Socorri-me de variadas e diversificadas fontes e de muitos dos meus apontamentos de estudante, que guardo com grande carinho, para além da minha experiência, fruto da felicidade de quem já viveu o suficiente para vivenciar alguns desses acontecimentos. Deparamo-nos pois, com 100 anos de história, num período que vai desde a implantação da República, passando pela criação do INEF em 1940 e chegando até aos nossos dias. Assim temos:

- Por volta dos anos 20 aparecem os primeiros projetos e experiências realizadas com o intuito de formar professores de Educação Física em Portugal;
- É uma fase ainda muito rudimentar e de muitos projetos; a maioria deles ficaram na gaveta;
- A Escola de Educação Física do Exército queria assumir a vocação da formação de Professores civis e militares;
- O Curso Normal de Educação Física viria a ser integrado na Escola Normal Superior;
- “Desaparece” o curso da Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia;
- A Escola de Ciências Pedagógicas substitui as Escolas Normais Superiores, onde existia o curso Normal de Educação Física;
- É um mesclado da patente militar, médica e reveste-se inicialmente numa conceção anti desporto.

Procura-se a doutrina de *Ling* para a salvação do problema da raça. O desejo é o de instituir um centro de estudos científicos e de prática racional da Educação Física, como instrumento de unidade didática e de orientação geral e com finalidade profissional de formar os respetivos agentes de ensino oficial ou particular, tendo-se em vista o revigoreamento da raça no plano da educação integral e os interesses da defesa da Pátria.

Nesta fase, a formação de professores assenta numa matriz única (Educação Física), embora bifurcada e hierarquizada (Professores e Instrutores) Hermética e doutrinária (*Ling*), a formação evolui pouco ou nada ao longo do tempo. Por volta de meados dos anos 50 começa-se a sentir alguma instabilidade, resistência e necessidade de mudança. Fase em que a disciplina e a própria formação são marginalizadas pela política educativa, por questões doutrinárias e muito também pelo próprio e acentuado isolamento na Cruz Quebrada

Celestino Marques Pereira, autor dos Programas de Educação Física para a Juventude em Idade Escolar (1946), concebidos, segundo afirmou, de acordo com as normas da Mocidade Portuguesa, do Instituto Nacional de Educação Física e da Direção Geral de Educação Física, Desportos e Saúde Escolar, programas esses que eram para o sexo masculino e feminino, não significando isso, até pelo contrário, a admissão do regime de coeducação.

Numa simples análise, é fácil verificar que estes programas dispensavam muito mais espaço e atenção à ginástica, do que aos jogos, desportos e outras atividades. Vendo a arrumação da matéria por capítulos, os dois primeiros de natureza geral, conceptual e normativa, seguiam-se quatro capítulos dedicados à ginástica e só no último se contemplam os conteúdos referentes aos jogos e ao desporto. Este não era mesmo indicado para todos, deveria ser dirigido apenas para aqueles que tivessem dezasseis anos e para os que se mostrassem com robustez adequada, sendo, portanto, afastados os mais débeis e os deficientes. Mais do que no desporto, a esperança do revigoreamento físico estava na ginástica de *Ling*, entendida como atividade analítica constituída por exercícios que possuíam sempre um objetivo definido, de natureza psicofisiológica.

Nos finais dos anos 50 (1957) e estendendo-se até ao 25 de Abril de 1974, houve uma alteração efetiva dos planos curriculares, que trouxeram uma mudança significativa, com a abertura ao Desporto e também à Dança. É o tempo do Fundo de Fomento do Desporto. O Fundo de Fomento do Desporto, criado pelo Decreto-Lei n.º 46 449, de 23 de Julho de 1965, goza de personalidade jurídica e de autonomia administrativa e financeira.

Com os objetivos gerais de prestar apoio financeiro às atividades oficiais de promoção da Educação Física e do Desporto, incluindo a concessão de subsídios e bolsas, bem como auxiliar financeiramente a realização de iniciativas privadas naqueles domínios, tem por atribuições o aparecimento em força de uma corrente de Professores cuja tônica fundamental era entre outras, a Psicologia, a Pedagogia, o Desportivismo o Expressionismo...é uma época demasiado importante em termos de formação com nomes que marcaram e marcam ainda muitos dos nossos professores, como são o caso de Nelson Mendes, Vítor da Fonseca, Moniz Pereira, Noronha Feio, Mário Lemos...e outros que me posso estar a esquecer.

Para fazer face à enorme escassez de professores há a implementação do Curso de Instrutores, que funciona até 1975.

A contestação, o descontentamento e as reivindicações que vinham do final do antigo regime beneficiou com a dinâmica política e com o novo enquadramento provocado pela mudança social, registando-se um salto qualitativo considerável.

O contexto de mudança saído do 25 de Abril de 1974, foi a pedra de toque para se assinalar a qualificação da formação.

A criação de novas instituições do ensino superior integradas na universidade, a extinção e reconversão dos antigos cursos (E.I.E.F./INEF), correspondeu inteiramente à grande aspiração do sentir coletivo.

Foi o tempo de renovar, de relançar, de reafirmar a Educação Física, para além de “unir” a classe pela integração na mesma via de formação. Nesta fase dá-se a criação do ISEF – Lisboa, hoje denominada Faculdade de Motricidade Humana, bem como a criação no Porto de idêntico ISEF, hoje com a denominação de Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Os princípios organizativos que regulavam a formação de professores de Educação Física foram totalmente revistos.

Na fase seguinte, verifica-se uma orientação que vem pôr em causa o que tinha sido conseguido à custa de uma luta encetada durante várias décadas por muitos dos professores de Educação Física.

A formação dos professores deixa de ser uma competência exclusiva das universidades, com a possibilidade das Escolas Superiores de Educação, integradas no ensino Politécnico poderem formar professores, assim como escolas e faculdades privadas, o que teve como consequência a “pulverização” na formação de professores, em modelos e locais, alguns dos quais permitam-me dizer, de idoneidade duvidosa. Mais de 40 locais funcionam hoje de formação inicial que conferem habilitação para a docência da disciplina de Educação Física.

Por outro lado, a ideia de Educação Física é questionada, confundida, deturpada e difamada.

Seguramente que este pequeno e talvez “leviano” percurso histórico, mostra-nos não só os aspetos pouco pacíficos e nada consensuais acerca do assunto e talvez nos leve a pensar a necessidade urgente em repensar toda a formação nesta área, para além de muitos outros aspetos que considero de urgente revisão, ou no mínimo, de ser repensado.

Num regresso às origens, a escola, fui encontrar uma escola do MAIS. Em todos os aspetos (positivos e francamente negativos); o mais quer dizer: mais escolas, mais alunos, mais professores, mais instalações, mais material, mais “oferta”, mais deveres, mais papel, mais “burocracia”...mais mais, mais...mas cujo produto final, e esta é a minha perspetiva, mais alunos incapacitados motores, mais obesos, mais desmotivados, mais de tudo aquilo que é contrário, no meu entender, ao principal objetivo da disciplina.

Se “pegarmos” naquilo que (repito...no meu entender e por isso vale o que vale) é o grande contributo da Educação Física para a formação dos jovens, temos o seu valioso contributo no desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas e afetivas.

Ao analisar o Programa Nacional de Educação Física (PNEF), que foca a avaliação da disciplina nos mesmos moldes das restantes disciplinas, que regula as atividades físicas (matérias), muitas delas obrigatórias mas com abertura a outras opções, que foca os conhecimentos e as aptidões físicas a adquirir, mais o Decreto-Lei n.º 94/2011, Anexo II, Artigo 12º & Decreto-Lei n.º 50/2011, Anexo II, Artigo 10º, que se referem à avaliação da disciplina, por muito discutíveis que os mesmos sejam, não colocam nunca em causa, os tais contributos, da Educação Física, que entendo determinantes na formação de um qualquer jovem.

Então olhemos de forma mais clara, alguns exemplos do levantamento efetuado num conjunto de escolas, ao acaso, referentes à ponderação na avaliação, dos estudantes, segundo os 3 domínios/dimensões: - Psicomotor, Cognitivo e Afetivo.

Quadro 1 – Quadro de avaliação das Escolas do 2º e 3º Ciclos

	Número de Escolas	% Máxima	% Mínima
Domínio Psicomotor	19	75%	50%
Domínio Sócio Afetivo	19	30%	5%
Domínio Cognitivo	19	30%	10%

Quadro 2 – Quadro de avaliação das Escolas Secundárias

	Número de Escolas	% Máxima	% Mínima
Domínio Psicomotor	16	85%	50%
Domínio Sócio Afetivo	16	25%	5%
Domínio Cognitivo	16	30%	5%

Continuando a análise segundo o meu ponto de vista e analisando apenas este fator, num conjunto bem mais alargado de variáveis, coloco desde logo a questão da pouca valorização daquilo que é único (ou quase) da Educação Física: o aspeto psicomotor. O inquestionável contributo nos outros domínios é apenas o de mais um contributo, a juntar ao total de todas as disciplinas. O aspeto psicomotor é no meu entender, único e determinante num conjunto de aquisições que julgo determinantes no desenvolvimento e “crescimento” dos jovens.

Muitos são os exemplos que poderia aqui deixar para complementar a minha visão sobre o assunto, mas basta-me deixar o desejo, que se pense no assunto.

Analisando alguns documentos de várias escolas, acerca deste assunto, não resisto a partilhar com todos, alguns “critérios” de avaliação, deixando ao V. critério, as interpretações:

O aluno nas atitudes específicas do domínio sócio afetivo é avaliado em 15%, num item que se chama – EMPENHO!

Passo a transcrever, o que o referido documento entende por EMPENHO: Ato de se empenhar nas tarefas da aula, demonstrando interesse, esforço físico e intelectual e intenção de aprendizagem relativamente a um objeto pré-definido. Maior tempo de empenho nas tarefas. Maior tempo de prática efetiva;

Num outro qualquer lugar, neste caso numa escola de 2º e 3º ciclo, o aluno é avaliado em 5%, pelo seu EQUIPAMENTO DESPORTIVO;

Para finalmente numa escola Secundária, o equivalente ao domínio Psicomotor, tem um item denominado Domínio Processual, que no 10º ano tem uma valorização de – 55%, no caso do aluno:

- Utiliza corretamente a língua Portuguesa;
- Compõe esquemas individuais e em grupo na ginástica e na dança.

Em alguns dos casos recuso-me no mínimo a perder tempo na sua discussão. O equipamento?

Mas o quê? A marca? A cor....o nº de riscas??....ou terá de ser todo branco, de alças e com o emblema do....à frente ??

O empenho? A pontualidade ou a assiduidade? Mas será que estamos a falar das mesmas coisas? Ou estas não serão, entre muitas outras, obrigações dos estudantes? Tempo de empenho? Mais tempo de prática? E estas não serão.....”obrigações” dos professores?

Natural será que estas e muitas outras questões, mais ou menos pertinentes, deverão no meu entender, ser colocadas, discutidas e repensadas, senão por todos, no mínimo escola a escola.

Várias são as atitudes possíveis. Agir em conformidade com as diretivas estabelecidas; Aceitar passiva e alegremente o que está institucionalizado, livrando-se de correr o risco de ser considerado um velho tonto, um “careta” desatualizado, um bota abaixo, um corporativista, um verde, um vermelho... Despoletar um debate sério e saudável com todos os intervenientes no processo, por forma a salvar o que ainda é possível.

Mas repensar ou alterar o quê?

Da minha parte e resumidamente....TUDO. E este tudo não quer dizer o vulgar “terra queimada”, pois há muita coisa que está bem. Há no entanto que sentar todos os verdadeiros interessados e falar entre muitas coisas, da formação dos Professores, dos conteúdos da disciplina, da carga horária, dos horários escolares, da avaliação dos estudantes e dos professores, do Desporto na escola, dos Clubes escola, etc, etc....

O contributo de todos será seguramente determinante, para conseguir coisas tão simples como:

- Acabar com as aulas de Educação Física às 14:00h;
- Acabar com horários em que os alunos têm a Educação Física por exemplo à Quinta e à Sexta;
- Tempos escolares com 5,6 ou 7 turmas a trabalhar em simultâneo, havendo horas em que não existe ninguém a trabalhar;
- A proliferação de aulas de apoio, de outras disciplinas, nas horas do Desporto Escolar ou das atividades desportivas internas da escola;
- Conteúdos programáticos completamente desinseridos da realidade da escola, do meio ou dos gostos e interesses dos alunos;
- Carga horária desajustada não só para as necessidades da disciplina, mas fundamentalmente para a importância da mesma, no presente e muito mais em termos do futuro.

Todos nós, interessados de verdade, nos aspetos que tornam a nossa disciplina, senão a mais, no mínimo uma das mais importantes na formação dos jovens, temos válidos contributos para que a mesma, venha a ter o espaço e a importância que merece. Os exemplos que aqui deixei, são apenas um indicador dos muitos problemas que os profissionais da nossa área se queixam e encontram no seu dia-a-dia na escola.

Vejam esta apresentação como algo que procura ser um contributo para que todos nós pensemos em todas estas questões. Da minha parte continuarei a dar de muito boa vontade, empenho e convicção, todos os contributos para os quais for chamado, sem medos de dizer aquilo que penso e como sempre com a capacidade de “engolir”, quando me mostram que estou errado.

Um sentido obrigado, pelo honroso convite par estar presente nesta acção.

Palavras-Chave: Avaliação; Educação Física; Mudança; Reflexão

Relação entre os Estilos de Liderança e a Avaliação dos Alunos em Educação Física

Gonçalo Castanha¹, Gilberto Prioste¹, Elda Gomes², Ricardo Alves¹

¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ² Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos dos Louros, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Resumo

No âmbito da ação científico-pedagógica coletiva do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Universidade da Madeira, tentámos abordar várias temáticas referentes à avaliação dos alunos em Educação Física.

A escola e os professores desempenham um papel extremamente importante no processo ensino-aprendizagem e têm como missão potenciar as competências e as capacidades dos alunos em contextos específicos com novas exigências.

Considerando que os professores devem focar-se no processo e não exclusivamente no produto, a avaliação em Educação Física torna-se assim complexa e suscita muitas dúvidas, sendo alvo de muitas incertezas, visto que contempla vários domínios a serem avaliados.

Este trabalho tem como objetivo clarificar a temática dos estilos de liderança utilizados e a sua relação com o sucesso/insucesso dos alunos. Para isso, recorreremos a uma recolha bibliográfica e desenvolvemos um trabalho de campo com o objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre esta temática, o que torna este tema pertinente e oportuno.

Palavras-Chave: Alunos, Avaliação, Estilos de Liderança, Educação Física, Sucesso/Insucesso

Introdução

A atuação dos professores em contexto escolar apresenta, nos nossos dias, novas exigências educacionais que derivam do sistema cultural e da própria evolução do sistema educativo. O crescente desânimo, a má educação e comportamentos desviantes são cada vez mais comuns no quotidiano escolar. Estas ocorrências devem-se ao facto da escola passar de um espaço cómodo, agradável e com ambiente de aprendizagem saudável para um lugar desinteressante, repressor e desmotivante para alguns alunos (Jordão, 2003).

Assim, o professor de Educação Física (EF) tem um papel preponderante no sucesso/insucesso escolar e inclusão de hábitos de atividade física para toda a vida. Deste modo, o estilo de liderança que cada professor assume na gestão das aulas de EF e a forma como realiza a avaliação dos seus alunos parece condicionar os resultados e, conseqüentemente, o sucesso/insucesso dos alunos ao longo do trajeto escolar.

“Percecionada politicamente como uma solução ótima para a resolução dos problemas de indisciplina, do abandono e do insucesso, a liderança emerge paulatinamente como uma variável de controlo da excelência escolar...” (Torres & Palhares, 2009). Os estilos de liderança são a forma como os professores/líderes gerem a sua relação com os seus alunos, sendo que a liderança é uma forma de gestão/educação extremamente importante para a obtenção de resultados e para a promoção de um clima de trabalho baseado no respeito e produtividade. O professor enquanto gestor/líder escolar pode assumir diferentes estilos na liderança dentro da sua organização escolar (Bento, s/d). As atitudes e comportamentos do professor devem primar por condutas que permitam que os alunos sejam capazes de desenvolver estratégias e desenvolvimento de capacidade de analisar e questionar. Não é uma tarefa fácil, pois existem muitas variáveis que devem ser equacionadas de modo a ajustar uma boa liderança, no sentido de promover a maior rentabilização do processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 1999).

Existem evidências na literatura que relatam a influência, em vários contextos, que o estilo de liderança com características autocráticas é inadequado ao contexto escolar (Jordão, 2003). O estilo *laissez-faire* apresenta também algumas limitações, nomeadamente na ausência de uma liderança mais rígida podendo despoletar ambientes com pouca organização e desordem (Chiavenato, 2000). Por outro lado, a liderança democrática, segundo o mesmo autor, parece apresentar características e condições mais favoráveis para a promoção de um ambiente de ensino-aprendizagem favorável ao maior sucesso por parte dos alunos.

Ainda de acordo com um outro estudo, realizado por Martinelli (2006), existem evidências que uma liderança democrática promove maior aproveitamento nas aulas de EF, fazendo, deste modo, com que os professores alcançassem os seus objetivos e, por outro lado, com que os alunos apresentassem maiores taxas de sucesso escolar.

Pereira, Mesquita e Graça (2005), salientaram que os professores que fornecem mais *feedbacks* informacionais positivos, revelando um estilo de liderança democrático, ensinavam alunos com maiores níveis de percepção de competência e, conseqüentemente, níveis mais elevados de motivação intrínseca. Tendo em conta que pessoas com medo do fracasso evitam situações em que possam vir a ter sentimentos de frustração pelo erro ou pela derrota, é importante que as atividades possibilitem êxitos e fracassos, mas que haja uma valorização maior dos êxitos e seja dada uma importância menor aos fracassos, daí a importância da adoção do estilo democrático.

Fatores Situacionais

Atendendo ao facto de existirem diversos estilos de ensino, será que os professores devem usar sempre o mesmo estilo, independentemente do contexto ou aluno?

Existe literatura que defende que um líder deve adequar os seus comportamentos de acordo com o contexto, fatores situacionais e objetivos. Assim, pode ser considerada uma liderança eficaz quando é utilizado um estilo adequado a cada contexto (Alves, 2000). Torres e Palhares (2009), defendem que um professor, para além de ser líder, deverá possuir formação e capacidades para se adaptar aos múltiplos contextos em que poderá estar inserido. Alves (2000), também refere que os fatores situacionais referem-se ao tipo de modalidade (exigências organizacionais e atendendo ao carácter da modalidade individual/coletiva), ao nível de participação (níveis de desenvolvimento que os alunos apresentam) e ao tamanho do grupo e tempo disponível para a prática. Nenhum destes fatores podem ser equacionados isoladamente, pois todos fornecem um contributo importante para a compreensão das características determinantes para adotar um estilo de liderança eficaz.

Por outro lado, as características dos alunos também são determinantes para aferir a eficácia do processo de liderança (Weinberg & Gould, 1995). O mesmo autor refere que atendendo a algumas variáveis tais como: a idade (atletas mais jovens apresentam preferência por lideranças mais democráticas); o sexo (o género feminino tem maior preferência por estilos de liderança mais democráticos); nível de capacidade (os alunos com

mais habilidades preferem uma liderança orientada para o sujeito/relação); personalidade alunos com melhor capacidade cognitiva preferem as lideranças com carácter mais autocrático) e o nível de experiência (alunos com maior maturidade evidenciam preferência por estilos mais democráticos, tendo deste modo mais autonomia e responsabilização).

Deste modo, pode ser constatado que alguns alunos mostram maior preferência por assumir responsabilidades e autonomia, enquanto que outros sentem-se mais cómodos quando são totalmente orientados (Alves, 2000). Amado (1989) afirma que a importância das relações interpessoais varia ao longo da escolaridade, ou seja, os alunos começam por privilegiar as competências interpessoais no professor, para gradualmente, valorizarem mais a competência profissional.

É a partir desta relação interpessoal, que se pode criar um clima positivo na sala de aula, o qual favorece o sucesso em termos académicos, contribuindo para um clima de confiança e de cooperação, promovendo a auto-estima e reduzindo as tensões, as angústias e os problemas disciplinares dos jovens. Promover o envolvimento dos alunos, torná-los cúmplices e responsáveis pelas suas decisões são importantes estratégias de aprendizagem.

Metodologia

O objetivo deste trabalho foi o de analisar a relação existente entre os estilos de liderança e a avaliação e, conseqüentemente o sucesso/insucesso dos alunos no percurso escolar. A recolha de dados foi efetuada através de um questionário com alternância de perguntas dicotómicas, com recurso a uma escala de *Likert* e respostas abertas.

A amostra foi composta por 30 professores, pertencentes a 3 escolas distintas da Região Autónoma da Madeira, onde são lecionados os 2º, 3º Ciclos e Secundário.

Posteriormente foi realizado o tratamento dos dados recolhidos, através de uma análise quantitativa e qualitativa, com o apoio do *software* Microsoft Office Excel 2010.

Resultados e Discussão

Atendendo aos dados obtidos pelo questionário, grande parte dos professores entende que a forma como o professor cativa e estimula os alunos tem influência direta/indiretamente na motivação, comportamento, desempenho e conseqüente sucesso.

A revisão de literatura realça que a liderança adotada pelos professores/líderes condiciona a sua relação com os seus alunos e que a forma de gestão/educação é extremamente importante para a obtenção de resultados e para a produtividade.

A maioria dos inquiridos afirmaram que quando assumimos uma liderança de envolvimento no processo e proximidade aos alunos, a probabilidade de sucesso aumenta, realçando também que o estilo de liderança têm relação direta com a avaliação ou no sucesso/insucesso dos alunos. Esta afirmação vem ao encontro do que defende Jordão (2003), pois este considera que em vários contextos o estilo de liderança com características autocráticas é inadequado ao contexto escolar.

Chiavenato (2000), corrobora de que a liderança democrática, apresenta características e condições mais favoráveis para a promoção de um ambiente de ensino aprendizagem favorável a maior sucesso por parte dos alunos. Martinelli (2006), confirma que existem evidências que uma liderança democrática promove maior aproveitamento nas aulas de Educação Física. Existem, no entanto, alguns professores que entendem que alguns alunos dificultam a adoção de um estilo democrático, pois estes não têm regras nem respeito. Nessas situações é necessário adotar um estilo mais interventivo (autoritário) mas que seja acompanhado de uma “lição” pedagógica à posteriori.

Relativamente às condições, alunos e contexto e a sua relação com o estilo de liderança, os professores inquiridos afirmaram que existem sempre alunos diferentes, logo têm que ser utilizadas estratégias diferentes. Foi unânime que existe relação entre as variáveis apresentadas e o estilo de liderança, pois 73% dos inquiridos afirmaram que os resultados são influenciados pelas mesmas, enquanto somente 23% referiram que os resultados não dependem dos estilos de liderança.

Quanto ao estilo de liderança, este pode afetar os resultados de forma positiva ou negativa, havendo necessidade de adaptar estratégias que permitam que os alunos “desmotivados” tenham melhores resultados. Assim, atendendo aos dados, podemos concluir que os professores devem adotar estilos de liderança distintos, considerando o nível dos alunos, objetivos e dependendo também do contexto.

Alves (2000), também defende que um líder deve adequar os seus comportamentos de acordo com o contexto. Assim, pode ser considerada uma liderança eficaz quando é utilizado um estilo adequado a cada contexto. Alguns dos professores afirmaram que o estilo de liderança proporciona maior/menor criatividade, disciplina e responsabilidade, tendo uma relação direta com o ambiente da aula e respetivo comportamento dos alunos. Quanto ao estilo de liderança adotado e a sua relação com sucesso/insucesso dos alunos em diferentes contextos, a grande maioria dos professores (86%), afirmaram que não utilizam sempre o mesmo estilo de liderança.

Alguns professores consideram que a liderança não depende dos conteúdos programáticos, depende sim do comportamento dos alunos e dos níveis que apresentam. Outros já defendem que contextos/modalidades diferentes exigem atitudes diferentes, havendo mesmo inquiridos que afirmam que existem modalidades que exigem do aluno maior criatividade, logo deve ser utilizado um estilo liberal. Alves (2000), refere que os fatores situacionais referem-se ao tipo de modalidade (exigências organizacionais), se é individual ou coletiva, ao nível de participação, ao tamanho do grupo e tempo disponível para a prática e que nenhuns destes fatores podem ser equacionados isoladamente.

Por outro lado, as características dos alunos são determinantes para aferir a eficácia do processo de liderança (Weinberg & Gould, 1995). Relativamente ao tipo de comportamentos que devem ser solicitados aos alunos, de modo a que estes alcancem o sucesso, houve uma grande abrangência de opiniões, mas as que mais foram consensuais foi aquela que refere que devemos potenciar comportamentos que aumentem a capacidade de criatividade, capacidade de sugerir alternativas e competências para a resolução de problemas e autonomia.

Considerações Finais

Este estudo permitiu aferir que existe alguma relação entre os estilos de liderança adotados com o sucesso/insucesso dos alunos na EF. Concluímos que não é consensual a utilização de um único estilo de ensino, deve sim ser utilizado um estilo de acordo com o contexto e com as características dos alunos e que a utilização de uma liderança democrática apresenta condições favoráveis ao sucesso dos alunos.

Em suma, 86% dos professores afirmaram não utilizar sempre o mesmo estilo de liderança, declarando que o estilo utilizado depende dos alunos e do nível que apresentam, assim como, o contexto/modalidade influencia na adoção de um estilo de liderança.

Referências Bibliográficas

- Alves, J. (2000). Liderança e Clima Organizacional. Revista de Psicologia do Desporto, v. IX, nº 2
- Bento, A. (s/d). Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira.
- Chiavenato, I. (2000). Introdução à Teoria geral da Administração. 6ª Edição, Rio de Janeiro: Campus.
- Jordão, G. (2003). Professor, um líder na arte de educar. Maringá, v.25, nº1, Acta Scientiarum: Human and Social Sciences.
- Ferreira, H.; Souza, C.; Costa, F.; Cavalgante, J.; Assunção, J.; Bezerra, K. (2009). Avaliação em Educação Física escolar: um estudo com professores da disciplina na cidade de Fortaleza. EFDeportes.com, Revista Digital - Buenos Aires (2013). Acedido Fevereiro 22, 2013, em <http://www.efdeportes.com/efd133/avaliacao-em-educacao-fisica-escolar.htm>
- Oliveira, J.; Oliveira, A. (1999). Psicologia da Educação Escolar II professor-ensino. Coimbra: Livraria Almedina.
- Rodrigues, C. (2008). Avaliação na Educação Física escolar. EFDeportes.com, Revista Digital - Buenos Aires – 13(127), 1-3. Acedido Fevereiro 22, 2013, em <http://www.efdeportes.com/efd127/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>
- Pereira, F.; Mesquita, I.; Graça, A. (2010). A Investigação sobre a Eficácia Pedagógica no Ensino do Desporto. Maringá, v.25, nº1. R. da Educação Física/UEM
- Torres, L. & Palhares, J. (2009). Estilos de Liderança e Escola Democrática. Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea. Universidade do Minho.
- Weinberg, R. e Gould, D. (1995). Foundations of Sport and Exercise Psychology. Champaign, Illinois, Human kinetics.

Educação Física - Estilos De Ensino, Sucesso dos Alunos e Avaliação: Relações (Im)Prováveis

Deodato Rodrigues¹

¹Escola Secundária de Francisco Franco, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

É do conhecimento geral que a grande maioria dos alunos alcança classificações positivas em Educação Física (EF) e que, por consequência, nos diversos ciclos de ensino, o número de retenções é residual. Tudo indica que a avaliação em EF traduz a conquista das competências expressas no Programa Nacional de Educação Física, o que faz pressupor um envolvimento significativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem (E-A).

Sendo paradigmático na generalidade dos enfoques pedagógicos que os estilos de ensino contribuem significativamente para o envolvimento dos alunos no processo de E-A, importa, no âmbito desta apresentação, situar até que ponto tal consideração pode ser considerada válida em EF. Para operar tal exercício, revisita-se o espectro dos estilos de ensino, proposto por Muska Mosston (1925-1994).

Para Mosston, o ensino é um complexo de tomadas de decisões antes, durante e após o processo de E-A (decisões de pré-impacto, de impacto e de pós-impacto). Estas decisões integram-se em dois *clusters* distintos, o reprodutivo e o produtivo, os quais estão separados pela barreira da descoberta. Aquém desta barreira o professor assume um papel central e além dela esse papel esbate-se progressivamente, até ser completamente dispensável.

Um leque tão vasto de possibilidades de intervenção pedagógica parece particularmente ajustado às características intrínsecas e específicas da EF, sendo certo que, independentemente do nível de consciência que o professor possa ter sobre tal facto, as suas decisões de organização, gestão e avaliação do processo de E-A determinam o seu posicionamento num determinado ponto desse espectro e influenciam a relação que estabelece com o aluno, e consequentemente o envolvimento deste nas tarefas a cumprir.

Ao professor incumbe a opção por um estilo de ensino em bases lógicas e racionais. Importa que tal opção ultrapasse as preferências pessoais e se baseie no conhecimento, de modo a ser possível otimizar o processo de E-A. Neste sentido, importa ainda ter a noção de que cada um dos estilos integrantes do espectro de Mosston constitui um marco de referência e não uma versão acabada das possibilidades da interacção professor – aluno.

Por outro lado, e precisamente porque a finalidade última da opção por um determinado estilo de ensino é a optimização do processo de E-A, não é aceitável que se considere um determinado posicionamento no espectro (ie, um determinado estilo) como melhor ou mais desejável, mas tão-somente como o mais adequado ao conjunto de condições objectivas e subjectivas que caracterizam o ambiente em que se desenha a relação professor-aluno.

A pesquisa efetuada, não constituindo uma revisão exaustiva da bibliografia, permitiu concluir que há poucos estudos em EF sobre a relação entre os estilos de ensino adotados e o sucesso dos alunos. Esta circunstância (i) não permite evidenciar a robustez de tal relação, (ii) desvaloriza a experiência dos professores nesta área e (iii) obsta à disponibilização de conhecimento crítico sobre a matéria.

Palavras-chave: Avaliação, Estilos de Ensino, Educação Física, Sucesso

A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: Um Estudo em Escolas do Concelho do Funchal

Marco Pereira¹, Nelson Jardim¹, João Carvalho², Élvio Gouveia^{1,3}

¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ² Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos; ³ Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Resumo

As práticas de avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) têm estado em consonância com os modelos de ensino utilizados. Numa fase inicial, deu-se uma maior preponderância ao modelo analítico. Porém, a necessidade de compreender um jogo caracterizado pela sua imprevisibilidade e instabilidade, tem assumido uma grande importância nas práticas de avaliação.

O objetivo deste estudo foi caracterizar as metodologias utilizadas pelos professores de Educação Física (EF) na avaliação do processo ensino-aprendizagem dos JDC em escolas do concelho do Funchal. Neste estudo de natureza transversal, participaram 71 professores. Após uma revisão da literatura em livros da especialidade e em bases de dados eletrónicas (SportDiscus; B-on; RCAAP), foi construído um questionário composto por 11 questões de resposta fechada.

Na avaliação das aprendizagens nos JDC, os professores afirmaram valorizar mais as ações tático-estratégicas (utilizando os jogos reduzidos, jogos condicionados e jogo formal) em detrimento do gesto técnico, embora atribuam relativa significância aos exercícios analíticos. A maior parte dos professores inquiridos não consideram os princípios gerais comuns aos JDC na sua avaliação nem a utilização de instrumentos de avaliação específicos.

Ações de divulgação sobre a avaliação e controlo do processo ensino-aprendizagem nos JDC, assim como a introdução de novas ideias metodológicas para o ensino dos JDC, devem ser consideradas no seio da classe dos professores de EF da Região Autónoma da Madeira.

Palavras-chave: Avaliação, Ensino-Aprendizagem, Jogos Desportivos Coletivos Modelos de Ensino

Introdução

Os jogos desportivos coletivos (JDC) são jogos situacionais caracterizados por uma grande imprevisibilidade nas ações de cooperação *versus* oposição entre os seus intervenientes (Garganta & Gréhaigne 1999; Garganta, 2006). Isto significa que, no decurso dos jogos, os jogadores são confrontados com problemas de elevada complexidade para cuja resolução não existem respostas únicas ou predefinidas. As respostas dos jogadores ocorrem em função da tarefa a realizar, do envolvimento e dos atributos pessoais.

Neste contexto, o ensino dos JDC deve atender a estas características, ou seja, têm de ajudar os jogadores, a, em contextos de elevada incerteza, estarem constantemente a fazer escolhas, a tomar decisões e a executar ações de forma ajustada às condições do “instante”. Segundo Garganta e Gréhaigne (1999), jogar bem significa escolher as ações certas nos momentos certos. Neste contexto, o problema fulcral do sucesso dos jogadores em situação de jogo situa-se no plano decisório, ou seja no plano tático-estratégico (Garganta, 2006).

Todavia, a abordagem pedagógica dos JDC em contexto escolar ainda têm por base os métodos tradicionais, onde os conteúdos são abordados de forma isolada, procurando desenvolver um gesto técnico específico. Este método baseia-se no princípio da simplicidade, de análise e de progressão. Dois processos fundamentais participam em toda a aquisição: a memorização e a repetição, que permitem moldar o aluno ao rigor do adulto (Bayer, 1994). O desconhecimento de novos modelos de ensino mais ecológicos e centrados no aluno que aprende, assim como a influência das metodologias utilizadas nos desportos individuais (métodos mais tradicionais), poderão explicar a utilização dos modelos mais analíticos e descontextualizados da realidade do jogo (Garganta, 1994). As incongruências entre a tipologia dos problemas presentes nos JDC, e as respostas apresentadas pelos modelos tradicionais, têm levado a que muitos investigadores tenham procurado outros modelos conceptuais de abordagem dos JDC. Assim, outros métodos alternativos, (métodos ativos), que levam em conta os interesses presentes do aluno e que solicitam a partir de situações vividas, a iniciativa, a imaginação para favorecer a aquisição de um saber adaptado, têm-se apresentado com maior pertinência na resolução dos problemas colocados nos JDC.

No quadro do ensino dos JDC, o processo de avaliação do indivíduo que aprende, não poderá estar dissociado dos modelos de ensino utilizados ao longo do processo, pois funciona como um processo regulador, orientador e certificador, onde se verifica se os objetivos que foram traçados, estão

a ser cumpridos. O presente estudo tem por objetivo, caracterizar as metodologias utilizadas pelos professores de Educação Física (EF) na avaliação do processo ensino-aprendizagem dos JDC nos seguintes aspetos: (1) valorização atribuída aos gestos técnicos e às ações tático-estratégicas; (2) tipologia dos exercícios mais utilizados; e (3) tipo de observação e instrumentos utilizados.

Metodologia

Neste estudo de natureza transversal, participaram 71 professores (39 masculinos e 32 femininos) de EF, o que corresponde a 51% da população de professores que lecionam em escolas com núcleos de estágio em EF no Concelho do Funchal.

Após uma revisão da literatura em livros da especialidade e em bases de dados eletrónicas (SportDiscus; B-on; RCAAP) sobre a temática em estudo, foi construído um questionário. As palavras-chave utilizadas nas pesquisas foram: ensino-aprendizagem dos JDC; avaliação nos JDC; modelos de ensino dos JDC. Este questionário foi previamente validado através da realização dum estudo piloto com 8 professores de EF.

O questionário era composto por 11 questões de resposta fechada que tinham como objetivo, caracterizar as metodologias utilizadas pelos professores de EF na avaliação do processo ensino-aprendizagem dos JDC. As questões centraram-se na caracterização da amostra, na tipologia das ações mais valorizadas pelos professores na avaliação dos JDC, na forma e organização da avaliação e na utilização de instrumentos de observação específicos na avaliação. O questionário foi entregue a todos os professores de EF nas escolas com núcleos de estágio, e o tempo de preenchimento médio foi de 8 minutos.

A estatística descritiva foi utilizada para descrever as metodologias de avaliação no processo ensino-aprendizagem dos JDC. Os dados foram inseridos inicialmente numa folha de cálculo do Microsoft Office Excel 2007 e transferidos para o *IBM Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, onde se procedeu a análise e tratamento dos dados.

Resultados

Da totalidade da amostra de professores de EF avaliados, 48% leciona apenas ao ensino secundário, 30% apenas ao 3º ciclo e 10% leciona o 2º ciclo, sendo que 10% da amostra leciona a mais do que um dos ciclos anteriores. Cerca de 51% da amostra situa-se entre os 35 e 45 anos, sendo que

33% têm mais de 45 anos e 16% têm idade inferior a 35 anos. Relativamente ao tempo de serviço, 47% da amostra situa-se entre os 21 e os 30 anos, seguindo-se 40% com menos de 20 anos de serviço e apenas 13% com mais de 30 anos. Em termos da ligação a uma modalidade, 79% da amostra referiu estar ligada aos JDC, 13% aos Desportos Individuais e 8% aos Desportos de Confrontação Direta.

Da totalidade da amostra, 85% dos professores afirmaram valorizar mais as ações tático-estratégicas em detrimento do gesto técnico (14%), aquando da avaliação o processo de aprendizagem dos JDC. Quando questionados sobre o grau de importância atribuída aos exercícios analíticos na avaliação dos JDC, 82% da amostra referiu atribuir alguma importância a este tipo de exercícios. Relativamente aos jogos reduzidos, jogos condicionados e jogo formal, 94% a 100% dos professores atribuíam importância a este tipo de exercícios na avaliação dos JDC.

Relativamente à forma de avaliação dos JDC, 75% dos professores fazem uma avaliação específica por modalidade antes de iniciar a sua abordagem, enquanto 20% opta por uma avaliação dos princípios gerais dos JDC. Cerca de 59% dos professores organizam os seus alunos no momento da avaliação apenas pelo nível de proficiência, enquanto 17% fá-lo de forma aleatória. No entanto, a maioria dos professores de EF inquiridos (53%), não utiliza qualquer instrumento específico na avaliação dos JDC. O tipo de observação mais utilizada na avaliação dos JDC é a observação direta com registo de ocorrências (61%), enquanto o tipo de observação menos utilizado é a filmagem com apenas 6%.

Discussão dos Resultados

No presente estudo, a maioria dos professores de EF inquiridos estavam ligados ao treino dos JDC. Na avaliação das aprendizagens nos JDC, afirmaram valorizar mais as ações tático-estratégicas em detrimento do gesto técnico e embora atribuam relativa significância aos exercícios analíticos, dão mais importância aos jogos reduzidos, jogos condicionados e jogo formal. A maior parte dos professores inquiridos não consideram os princípios gerais comuns aos JDC na sua avaliação nem a utilização de instrumentos específicos.

Existem duas grandes correntes pedagógicas, opostas, e que se encontram no cerne do ensino dos JDC (Bayer, 1994): (1) os métodos tradicionais ou métodos didáticos, que se baseiam num princípio de simplicidade, de análise e de progressão – onde dois processos fundamentais participam em toda a aquisição: a memorização e a repetição; e (2) os métodos ativos, que levam em conta os interesses presentes da criança e que solicitam a partir de situações vividas, a iniciativa, a imaginação e a reflexão pessoal para favorecer a aquisição de um saber adaptado.

A incongruência entre as características dos modelos de ensino tradicionais e as teorias mais recentes do ensino e da aprendizagem tem impulsionado investigadores e treinadores a desenvolver e explorar novos modelos de ensino: modelo de ensino para a compreensão (Bunker & Thorpe, 1982); modelo de educação desportiva (Siendentop, 1994); e modelo desenvolvimental das tarefas e do jogo (Rink, 1985). Valoriza-se então o jogo como um espaço de resolução de problemas, atribui-se maior importância à compreensão, à tomada de decisão e da consciência tática. Nesta perspetiva, o aluno ocupa uma posição central ao ser considerado o construtor ativo das suas próprias aprendizagens (Graça e Mesquita, 2007). O fato dos professores reportarem uma maior valorização das ações tático-estratégicas em detrimento do gesto técnico na avaliação dos JDC revela uma evolução no pensamento e organização do processo de ensino-aprendizagem dos JDC.

Embora este estudo revele que os professores atribuem grande importância aos jogos reduzidos, jogos condicionados e jogo formal, também utilizam, com algum relevo, o recurso a situações analíticas na avaliação dos JDC (modelo mais tradicional). Perante estes dados, parece existir alguma necessidade dos professores, decompor a matéria a ensinar em elementos. Todavia, entendemos que uma abordagem da técnica através de situações que ocorrem à margem dos requisitos táticos, adquirem um *transfer* diminuto para o jogo (Bunker & Thorpe, 1982).

Segundo Bayer (1994) a formação tática individual, ao nível da defesa e do ataque representa uma ponte entre os JDC. O mesmo autor refere que no ensino dos JDC existem denominadores comuns que permitem encarar um ensino baseado numa prática transferível. São princípios comuns no ataque: (1) marcar no ataque; (2) progredir para a baliza(alvo) adversária; e (3) conservar a bola; na defesa são princípios comuns os seguintes: (1) recuperar a bola; (2) perturbar a progressão do adversário; e (3) proteger a baliza ou alvo. No nosso entendimento, em termos de rentabilidade pedagógica, parece-nos pertinente a organização de um ensino assente nos princípios gerais dos JDC em contexto escolar. No entanto, os resultados no presente estudo, revelam que a maioria dos professores ainda utiliza uma avaliação específica por modalidade.

A utilização de instrumentos de observação específicos para análise dos alunos em situação de jogo é uma das tarefas fundamentais para poder-se organizar e fundamentar o processo de ensino/treino (Quina et al. 2001). O objetivo do professor/treinador deverá ser o de utilizar instrumentos de avaliação que permitam observar e avaliar as diferentes componentes da competência tática dos jogadores em jogo (tomada de decisão, eficiência motora, eficácia motora, comunicação entre jogadores) e não enumerar a ocorrência de ações técnicas isoladas. Um exemplo de um instrumento de avaliação da performance no jogo é o GPAI (*The Game Performance Assessment Instrument*) (Oslin et al., 1998). Este é um sistema

de observação multidimensional concebido para medir os comportamentos de performance no jogo que demonstrem a compreensão tática, bem como a capacidade do aluno em selecionar e aplicar as habilidades técnicas. Porém, no presente estudo, cerca de 53% da amostra de professores afirmou não utilizar instrumentos de observação para a avaliação dos JDC.

Em jeito de conclusão, no presente estudo verificou-se que, embora o que se valorize mais na avaliação dos JDC seja as ações tático-estratégicas, uma percentagem muito elevada de professores continuam a atribuir importância às situações analíticas. A maioria dos professores não considera importante avaliar os seus alunos pelos princípios gerais dos JDC o que, poderia trazer alguns benefícios em termos de rentabilidade de tempo. Finalmente, mais de metade dos professores de EF que participaram neste estudo, não utilizam nenhum instrumento específico para a avaliação das aprendizagens nos JDC.

Ações de formação e divulgação científica sobre a avaliação e controlo do processo ensino-aprendizagem nos JDC, assim como a introdução de novas ideias metodológicas para o ensino dos JDC, devem ser consideradas no seio da classe dos professores de EF da Região Autónoma da Madeira.

Referências Bibliográficas

- Bayer, C. (1994) O Ensino dos Desportos Colectivos. Dinalivro. Colecções do Desporto. Lisboa
- Bunker D, Thorpe R (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. In: Bulletin of Physical Education. p 5-8
- Garganta, J. (1994) Para uma teoria dos Jogos Desportivos Colectivos: In O Ensino dos Jogos Desportivos Colectivos. 11-25, A. Graça, J. Oliveira (Eds), Porto CFJD, FCDEF-UP.
- Garganta, J., Gréhaigne, J. (1999) Abordagem Sistémica do jogo de futebol: moda ou necessidade? Movimento, 4, 10, 40.
- Garganta, J. (2006). Ideias e Competências para “Pilotar” o Jogo de Futebol. In G. Tani, J. Bento & R. Peterson. (Eds), Pedagogia do Desporto. (pp.313-326). Rio de Janeiro; Guanabara Koogan.
- Graça, A., Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos . Rev. Port. Cien. Desp. 7, 3, 401-421.
- Oslin, J.L., Mitchell, S.A., & Griffin, L.L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. Journal of Teaching in Physical Education, 17, 231–243.
- Quina, J. N., Camões, M., Graça, A. (2011) - Desenvolvimento e validação de um instrumento de avaliação da competência tática em futebol. In 3º Congresso Internacional de Jogos Desportivos. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.
- Rink J (1993). Teaching physical education for learning. St. Louis: Mosby
- Siedentop D (1994). Sport education: Quality PE through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics.

A Avaliação nos Jogos Desportivos Coletivos: um Instrumento de Gestão no Processo de Ensino/Aprendizagem. Um Exemplo Prático Através do Andebol

João Prudente^{1, 2}

¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ² CIDESD

A avaliação coloca-nos desde logo a necessidade de respondermos à questão: Avaliar para quê? Se pensarmos a avaliação apenas como uma forma de classificar, atribuindo um valor ao resultado/produto final, estamos a esquecermo-nos do papel essencial da avaliação no processo ensino-aprendizagem, que permite conduzir o processo pedagógico e a intervenção do docente de modo a garantir que todos tenham sucesso na aprendizagem.

Tal facto é referido no despacho normativo nº30/2001, de 22 de Junho, sobre avaliação, que refere: *“utilizar a avaliação como elemento integrante e regulador da prática educativa...”*; visando *“apoiar o processo educativo e sustentar o sucesso de todos os alunos...”*; *“Certificar as diversas competências adquiridas pelo aluno...”*, de modo a *“contribuir para a melhor qualidade do sistema educativo”*.

Na escola todos os docentes realizam três diferentes tipos de avaliação com funções distintas: a avaliação diagnóstica; a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

Assim parece-nos claro que se torna necessário avaliar:

- Para diagnosticar a situação inicial, de modo a poder definir metas, meios e métodos adequados à realidade;
- Para controlar o processo educativo, recolhendo dados que permitam reorientar o processo adequando-o a cada momento e fase de aprendizagem;
- Para no final se poder realizar um balanço do que foi feito e das aprendizagens conseguidas e também classificar.

Para avaliar é necessário conhecer o que pretendemos avaliar, neste caso, o andebol, tendo em conta os objetivos a alcançar, que devem ser definidos e estar de acordo com a realidade e com a matéria de ensino.

O andebol é um jogo desportivo coletivo (JDC), pelo que se caracteriza pelo confronto entre dois grupos, que têm de cumprir um regulamento, o que condiciona os seus comportamentos, que se dispõem de uma forma particular no terreno de jogo, movimentando-se de modo a atingir a vitória no confronto (Garganta,1998).

Decorrendo num contexto onde impera a instabilidade e a incerteza, e onde emergem constantes apelos às capacidades decisórias dos atletas, no andebol, todos os problemas surgidos são de solução múltipla (Ribeiro & Volossovitch, 2004).

O andebol caracteriza-se pela relação de cooperação/oposição e pela interação. Os elementos de uma equipa agem, executam ações, tendo em vista os objetivos a atingir pela sua equipa, em cada momento do jogo, não de forma isolada mas em interação com os companheiros e adversários, dentro de uma realidade (contexto) em constante modificação, com a qual interagem igualmente (Prudente, 2006). É um JDC de invasão em que duas equipas se confrontam num espaço comum, atuando em simultâneo sobre a bola e procurando marcar mais golos que o adversário (Prudente, 2006).

Para percebermos o jogo e assim podermos ensiná-lo e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, é importante saber que no andebol a lógica interna do jogo é construída pela interação dos elementos Espaço, Tempo, Alvo (baliza), Bola, Companheiros, Adversários e Regras do jogo e que os comportamentos dos jogadores emergem desta lógica interativa.

Assim, podemos afirmar que são as ações tático-técnicas que expressam a natureza do andebol, um jogo em que os jogadores se defrontam continuamente com a necessidade de tomadas de decisão em cooperação com os companheiros e em oposição aos adversários, num ambiente em que ocorrem diversas alterações contextuais.

Deste modo, observar e analisar o jogo, para avaliar o nível de domínio de jogo demonstrado pelos alunos, deve incidir sobre as ações e comportamentos dos jogadores e das equipas, devidamente integradas no contexto em que ocorrem.

Observando o jogo o professor consegue perceber o domínio que os alunos têm do JDC e deve identificar o problema que é pertinente. Seguidamente, deve encontrar formas de consciencializar os jogadores desse mesmo problema e conduzi-los à descoberta da solução (Oliveira, 2001).

Para realizar essa observação e análise é evidentemente necessário que o professor possua conhecimento do próprio jogo e tenha capacidade de diagnosticar o nível de jogo demonstrado pelos praticantes, enunciando os comportamentos que favorecem ou prejudicam a sua evolução, para assegurar a qualidade da intervenção pedagógica.

Para essa tarefa, o professor pode utilizar quatro critérios (Garganta, 1998), dirigindo a observação para obter dados que lhe permitam perceber como os alunos se comportam relativamente à ocupação do espaço (em função da bola; em função dos colegas e adversários; de forma racional; de forma estratégica), como fazem a progressão no terreno (em função da bola; em função da baliza; em função dos colegas, adversários, bola e baliza; se progredem de forma estratégica), qual o domínio que possuem da bola (domínio insuficiente; domínio instável; domínio estável; domínio estável e criativo), e se realizam ações de cooperação (não cooperam; cooperam de forma “oportunista” e intermitente; cooperam de forma consciente; existe uma cooperação subconsciente).

Mitchell & Oslin (1999) desenvolveram igualmente um instrumento para avaliar o JDC que permite observar três componentes do jogo: a tomada de decisão (toma decisões apropriadas acerca do que fazer durante o jogo- lê o jogo); a execução da habilidade (a execução eficiente da habilidade escolhida - reage); a realização de ações de suporte (o praticante garante um apoio apropriado ao portador da bola durante o jogo, movimentando-se para uma posição que lhe permita receber o passe ou cria um espaço para o portador da bola aproveitar - responder e recuperar).

Considerações Finais

Sendo o andebol um JDC de invasão, onde os comportamentos no jogo têm uma natureza tático-estratégica e as ações de jogo ocorrem no contexto interativo do jogo, o ensino-aprendizagem e a avaliação devem privilegiar o desenvolvimento da compreensão do jogo e das suas dinâmicas, percebendo que a execução tem também uma dimensão tática. Assim, a avaliação deve suportar o processo de ensino e ser realizada em contexto de jogo.

Palavras-Chave: Andebol, Avaliação, Dimensão Tática, Jogos Desportivos Coletivos

Referências Bibliográficas

- Garganta, J. (1998). Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: Graça, A; Oliveira, J. (Eds). O ensino dos jogos coletivos. 2. ed. Lisboa: Universidade do Porto.
- Mitchell, S., & Oslin, J. (1999). Assessment in Game Teaching. [Electronic Version) from www.uwadmweb.uwyo.edu/WYhpenet/MarkAssessment/AssessingGameTeaching.doc.
- Oliveira, V. (2001). O processo do desenvolvimento do talento: O caso do basquetebol. XII Congresso Brasileiro de Ciência do Desporto, 2001, Caxambu
- Prudente, J. (2006). Análise da performance tático-técnica no Andebol de alto nível: estudo das ações ofensivas com recurso à análise sequencial. Tese de Doutoramento. Universidade da Madeira, Funchal.
- Ribeiro, M. & Volossovitch, A. (2004). O ensino do Andebol dos 7 aos 10 anos. Edições FMH/FAP. Cruz Quebrada.

A Avaliação da Performance dos Alunos nos Jogos Desportivos

Isabel Mesquita¹

¹Universidade do Porto, Faculdade de Desporto

O Conceito de Instrução Alinhada

O facto da iniciação aos JD ter estado, durante largos anos, fortemente centrada no ensino das habilidades técnicas repercutiu-se, consequentemente, no cariz da avaliação das aprendizagens. Tomando as habilidades como produto mais facilmente objetivável do ensino do jogo, a investigação pedagógica elegeu os testes de habilidades como os instrumentos mais seguros de avaliar a capacidade do jogo. Testes normalizados de habilidades, como por exemplo os testes de AAHPERD, inspiraram muitas escalas de apreciação e listas de verificação, concebidas pelos professores, para avaliar aspetos realizados à forma ou produto das habilidades. As habilidades ganhavam por esta via uma creditação autojustificada, ensinavam-se as habilidades porque a avaliação se reportava à avaliação das habilidades, mas ao mesmo tempo perdia-se a conexão com as necessidades do jogo. As aprendizagens, se por um lado se consolidavam minimamente, por outro, arriscavam-se a permanecer como produtos inertes de uma prática desportiva dos jogos, desprovida de contexto, de intencionalidade, ou seja de jogo. Mesmo na investigação realizada, a maior parte dos estudos realizados, mesmo os que incluíam nos programas de instrução situações de jogo ou próximas dele (Rink et al., 1992; Pellett & Harrison, 1995a,b), recorriam a testes analíticos como forma exclusiva de avaliar as habilidades técnicas.

No contexto dos JD a natureza aberta das tarefas, consubstanciada nas múltiplas opções colocadas ao aluno, reclama que a avaliação das aprendizagens replique o conteúdo desenvolvido no processo de instrução. Daí que se apresente como lógico e consequente a congruência entre as características das experiências de aprendizagem e o figurino assumido pelas situações de avaliação, de forma a ser garantido o círculo de validade ecológica reivindicado pelas aprendizagens autênticas e contextualizadas (Mesquita, 2000; Mesquita, 2005).

O surgimento de novas abordagens do ensino do jogo, como o *ensino do jogo para a compreensão* (Bunker & Thorpe, 1982), o *modelo de educação desportiva* (Siedentop, 1987; 1994) ou o *modelo de competência nos jogos de invasão* (Musch, et al, 2002) impôs-se face à necessidade de procurar outras prioridades para o ensino e outras portas de entrada para a aprendizagem e, por consequência, outras formas de avaliação, alternativas aos

testes de habilidades isoladas. A ideia de que a competição é um meio privilegiado de aplicação e de avaliação das aprendizagens foi abraçada, de forma concludente, pelo modelo de educação desportiva, com base na asserção de que apenas com resultados autênticos (em referência às exigências do jogo) a avaliação poderá ser verdadeiramente autêntica (Siedentop, 1996).

O conceito de instrução alinhada, o qual preconiza o alinhamento entre os objetivos enunciados, a instrução e a avaliação, apontado pelo modelo de educação desportiva (*Sport Education*, Siedentop, 1994) confere às tarefas de aprendizagem um significado contextualizado, expresso em resultados autênticos (capacidade de realizar uma tarefa até ao fim, onde está presente a ideia de completude) e numa avaliação autêntica (remete para o desempenho contextualizado das tarefas). Tal significa que se o aluno desenvolve tarefas, durante o processo de instrução, nas quais sobressai o uso estratégico das habilidades em situações de jogo adaptadas, não faz sentido na avaliação serem utilizados testes analíticos nem, tão pouco, o jogo formal.

Neste sentido, as práticas de avaliação não suspendem o processo de aprendizagem, são, antes de mais, oportunidades para os alunos aprenderem e exercitarem os resultados desejados e para obterem feedback sobre o desenvolvimento das aprendizagens.

Do mesmo modo, no *modelo de competência nos jogos de invasão* preconiza-se uma avaliação autêntica da performance dos alunos no jogo, enquanto jogadores e enquanto participantes em funções de apoio e coordenação. A avaliação dos alunos decorre sempre em contexto real e incide sobre aspetos essenciais da atuação, nomeadamente, nas formas básicas de jogo e do desempenho de papéis de apoio e coordenação. Através do uso de listas de verificação, apropriadas ao nível da forma básica de jogo praticada, alunos e professores poderão observar e avaliar as diferentes componentes da *performance* de jogo.

O GPAI – Instrumento de Avaliação da Performance no Jogo

Instrumentos de avaliação no jogo como o "*Game Performance Assessment Instrument*" (GPAI) (Griffin et al., 1997; Oslin et al., 1998) ou o "*Team Sport Assessment Procedure*" (TSAP) (Gréhaigne et al., 1997) deslocam o centro de gravidade do foco da instrução e da avaliação das técnicas descontextualizadas, para o centrar na dinâmica do jogo, nomeadamente a componente estratégica, usualmente, negligenciada.

É fundamental compreender-se que as categorias de observação destes instrumentos pretendem-se alinhadas com os objetivos de instrução e com os processos e conteúdos, focados nas experiências de aprendizagem, revisitando o conceito de instrução alinhada de Siedentop (1996).

O GPAI (*The Game Performance Assessment Instrument*) (Oslin et al., 1998) é um sistema de observação multidimensional concebido para medir os comportamentos de performance no jogo que demonstrem a compreensão tática, bem como a capacidade do aluno em selecionar e aplicar as habilidades técnicas. Em síntese, as medidas recaem na análise da capacidade de jogo e no índice de participação de cada aluno. A possibilidade dos alunos serem avaliados num envolvimento de jogo autêntico e ainda possibilitar o controlo da participação dos alunos, mesmo que não obtenham desempenhos elevados, faz do GPAI um instrumento de avaliação robusto, pois atende, não só, à componente qualitativa da performance, como também à quantitativa, expressas na participação no jogo.

Conforme proposta de Oslin et al., (1998) o GPAI é composto por sete categorias (Quadro 1).

Quadro 1 – Categorias do GPAI- Componentes observáveis da performance no jogo (Oslin, et al., 1998) adaptado para os jogos de invasão

- ❶ Retorno à Base: retorno apropriado do executante a casa ou a posição de recuperação entre tentativas da habilidade.
 - ❷ Ajustamento: movimento ofensivo ou defensivo, conforme exigência do fluxo do jogo.
 - ❸ Tomada de decisão: fazer escolhas acerca do que fazer com a bola durante o jogo.
 - ❹ Execução da habilidade: performance da habilidade selecionada.
 - ❺ Ação de apoio (*Support*): movimentos sem bola para receber um passe.
 - ❻ Cobertura: apoio defensivo ao jogador com bola, ou que se movimenta para a bola.
 - ❼ Defesa/Guardar/Marcar: defender um adversário que esteja ou não de posse da bola.
-

Baseado no modelo original do GPAI para o Voleibol, proposto por Griffin et al., (1997) Mesquita (2006) apresenta 5 categorias:

- Envolvimento no jogo: Somatório do total das ações realizadas
- Tomada de decisão: Realização de opções apropriadas acerca do que fazer
- Ajustamento: Movimento do jogador, tanto ofensivo como defensivo, requerido pelo fluxo do jogo.
- Execução das habilidades: Forma de realização e resultado obtido. Esta categoria foi dividida em duas subcategorias, Eficiência e Eficácia. Em virtude do Voleibol ser um JD no qual, a proficiência técnica influencia, sobremaneira, o resultado obtido, a sua distinção nos sistemas de observação é essencial para se compreender e avaliar as causas de possíveis erros cometidos na aplicação das habilidades técnicas.
- Performance: Desempenho global no jogo que resulta da média aritmética dos quocientes de cada uma das categorias.

O Quadro 2 apresenta as medidas da performance e de envolvimento dos praticantes no jogo de Voleibol, atendendo à sua natureza específica enquanto jogo desportivo de não-invasão.

Quadro 2 – Medidas da performance e envolvimento no jogo de Voleibol

Envolvimento no Jogo = n.º de decisões apropriadas + n.º de decisões inapropriadas + n.º de execuções eficientes das habilidades + n.º de execuções ineficientes das habilidades + n.º de execuções eficazes + n.º de execuções ineficazes + n.º de ajustamentos apropriados + n.º de ajustamentos inapropriados.
Índice de Tomada de Decisão (ITD) = n.º de tomadas de decisão apropriadas / n.º de tomadas de decisão inapropriadas.
Índice de ações de Ajustamento (IAJ) = n.º de movimentos apropriados de ajustamento / n.º de movimentos inapropriados de ajustamento.
Índice de Execução Eficiente de Habilidades (IEE) = n.º de execuções de habilidades eficientes / n.º de execuções de habilidades ineficientes.
Índice de Execução Eficaz de Habilidades (IEF) = n.º de execuções de habilidades eficazes / n.º de execuções de habilidades ineficazes.
Performance em Jogo = (ITD + IAJ + IEE + IEF) / 4

O GPAI é um instrumento flexível, moldável às necessidades de instrução e avaliação dos contextos e condições particulares em que o professor trabalha. Pode-se fazer variar quer a abrangência (número de categorias a incluir na grelha de observação) quer a profundidade (o grau de detalhe das componentes da grelha).

É utilizado para fins didáticos ou de investigação. Na perspetiva didática, para além de permitir recolher dados fiáveis e úteis sobre a quantidade e qualidade da participação dos alunos no jogo, com evidente interesse para a avaliação formativa e sumativa, a apresentação do instrumento pretende adicionar-se de forma poderosa e concreta aos argumentos a favor da reconceptualização do ensino dos JD. O GPAI constitui um instrumento muito útil para auxiliar o professor na avaliação da performance em jogo dos alunos, alicerçada numa conceção de ensino de jogo que privilegia a componente tática e a realização contextualizada das habilidades fundamentais. A flexibilidade que o GPAI comporta pode dar lugar a um uso muito diversificado em nível de abrangência e profundidade, que pode ir desde registos muito simples que os próprios alunos podem fazer, até a um uso mais controlado e sistematizado para fins de investigação. Em todo o caso, o GPAI deve ser operacionalizado sempre em função do grupo que se pretende avaliar e dos objetivos preconizados para a instrução.

As categorias que compõem o GPAI são extensíveis à generalidade dos JD e carecem de uma operacionalização concreta em referência às circunstâncias da avaliação e às características particulares da modalidade em questão. Tendo presente o necessário alinhamento entre a instrução e a avaliação, a definição em concreto dos parâmetros da avaliação nas categorias do GPAI, resultará dos objetivos e conteúdos essenciais relevados no ensino do jogo.

Palavras-Chave: Avaliação, *Game Performance Assessment Instrument*, Jogos Desportivos

Referências Bibliográficas

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Gréhaigne, J.F., Godbout, P. & Bouthier, D. (1997): Performance assessment in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16: 500-516.
- Griffin, L; Mitchell, S. & Oslin, J. (1997): Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach. Human Kinetics Publishers. Champaign, Illinois.
- Mesquita, I. (2000): Modelação do treino das habilidades técnicas nos jogos desportivos. In J. Garganta (ed.), *Horizontes e órbitas no treino dos jogos desportivos*, pp.: 73-90. Centro de Estudos dos Jogos Desportivos. FCDEF-UP. Porto.
- Mesquita, I. (2005). A contextualização do treino no Voleibol: a contribuição do construtivismo. In Araújo, D. (Ed), *O contexto da decisão tática. A ação tática no desporto*, pp.355-378.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de Voleibol. In G. Tani, J. Bento, R. Petersen (Eds), *Pedagogia do Desporto*, pp. 327-343. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan.
- Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Graça, A., Taborsky, F., Remy, C., De Clercq, D., Multael, M. & Vonderlynck, V. (2002). An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball, presented on cd. Paper presented at the 7th Annual Congress of the European College of Sport Science, Athens. Greece.
- Oslin, J.L.; Mitchell, S.A. & Griffin, L.L. (1998): The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and Preliminary Validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17: 231-243.
- Pellett, T. & Harrison, J. (1995a): The influence of a teacher's specific, congruent, and corrective feedback on female junior high school students' immediate Volleyball practice success. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15: 53-63.
- Pellett, T.L. & Harrison, J.M. (1995b): The influence of refinement on female junior high school students' Volleyball practice success and achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15: 41-52.
- Rink, J. (1993). *Teaching physical education for learning* (2nd ed.). Mosby. St. Louis.
- Rink, J.; French, K.; Werner, P.; Lynn, S. & Mays, A. (1992): The Influence of Content Development on the Effectiveness of Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11: 139-149.
- Siedentop, D. (1987). *The theory and practice of sport education. Myths, models and methods in sport pedagogy*.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics. Champaign, IL.
- Siedentop, D. (1996). Physical education and educational reform: The case of sport education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education* (pp. 247-267). Champaign, Ill.: Human Kinetics.

Avaliação da Condição Física

Diogo Neves¹, Carlos Vieira¹, Maria L. Carvalho², Ana L. Correia^{1,3}

¹ CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ²Escola Secundária Jaime Moniz, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, ³ Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Resumo

A avaliação da condição física (CF) possui caráter complexo e subjetivo, não obstante os propósitos de motivação dos jovens para a atividade física e aptidão física.

A CF no PNEF possui um programa comum para cada ciclo de escolaridade, tendo como finalidade a elevação das capacidades condicionais e coordenativas, privilegiando a zona de aptidão “saudável” para os jovens.

Embora a avaliação da CF seja associada à promoção da saúde e atividade física, os autores alertam para a fraca fiabilidade dos resultados e os constrangimentos nos alunos.

Dados recolhidos de docentes de 6 escolas, de 2º e 3º ciclos e Ensino Secundário do Funchal, permitiram aferir que, para a maioria, a carga letiva de Educação Física não é suficiente para um trabalho harmonioso da CF, devendo esta ser avaliada como matéria de ensino. A avaliação da aptidão física continuará a constituir um veículo promotor da atividade física, saúde e bem-estar.

Urge questionar o modelo de avaliação isolado da CF, porém é necessário encontrar modelos operacionalizáveis, no sentido de atuar de forma mais eficaz na promoção da aptidão e atividade física dos jovens, sendo a Educação Física um meio privilegiado para o efeito.

Palavras-chave: Avaliação, Atividade Física, Condição Física, Escola, Saúde

Introdução

É possível encontrar na literatura referências às primeiras avaliações da condição física realizadas a nível internacional, por volta do século XIX, tendo os jovens como população-alvo.

Segundo Wiersma e Sherman (2008), o princípio inerente à avaliação da aptidão física e à atividade física deve ser a promoção da prática regular e recreativa de atividade física que conduza à participação em atividades físicas ao longo da vida. Os autores afirmam que a avaliação da aptidão física pode ser uma experiência positiva e divertida, quando aplicada numa perspetiva de compreensão do currículo de Educação Física (EF) e dinamizada num ambiente positivo. No entanto, os mesmos realçam que esta tem vindo a ser caracterizada negativamente, ao longo das últimas cinco décadas, devido à importância atribuída aos resultados dos testes como motivo único de categorização do nível de condição física dos alunos.

Com a crescente urbanização, característica do mundo contemporâneo, a sedentarização originou a diminuição dos níveis de aptidão física dos jovens (Rodrigues, Bezerra, & Saraiva, 2005). Sabemos que a condição física geral desta faixa etária deve ser trabalhada nas escolas, sendo a disciplina de EF um meio privilegiado para promover a prática da atividade física e, por conseguinte, atitudes e comportamentos responsáveis concordantes com hábitos de vida saudável.

Desenvolvimento

Segundo Aranha (2004a, citada por Gonçalves, Albuquerque, & Aranha, 2010, p.17) a avaliação é um processo de excelência que permite regular todo o processo ensino-aprendizagem.

A condição física “é uma medida integrada de todas as funções e estruturas envolvidas no desempenho de atividade física e/ou exercício. Estas incluem as funções músculo-esquelética, cardiorrespiratória, de pressão e circulação sanguíneas, endócrina e metabólica e ainda psiconeurológica” (Arday, Fernández-Rodríguez, Ruiz, Chillón, España-Romero, Castillo, & Ortega, 2011, p.485).

Relativamente à aptidão física, Ratamess (2012, p.S-1) define este termo como “um estado que reflete a capacidade de uma pessoa para desempenhar exercícios ou funções específicas e que está relacionado com o seu estado de saúde presente e futuro”. Este autor especifica que as

componentes da aptidão física podem ser classificadas de duas formas: componentes de aptidão física numa ótica da saúde e componentes numa ótica da habilidade/performance, sendo as componentes relacionadas com a saúde a força muscular, a resistência muscular, a resistência cardiovascular, a flexibilidade e a composição corporal.

Aptidão física, saúde e bem-estar

O termo “aptidão física” tem vindo a ser definido de forma mais restrita, devido ao crescente interesse sobre tópicos como a inatividade física, a aptidão cardiovascular e a obesidade nos jovens, registando-se uma maior atenção sobre medições da resistência e da composição corporal e menor sobre outras dimensões de condição física ligadas ao desenvolvimento motor e às atividades diárias, como sejam a força, coordenação motora e a flexibilidade (Haugen, et al., 2013).

Para além dos benefícios para a saúde, Chomitz, Slining, McGowan, Mitchell, Dawson e Hacker (2011) defendem que um aluno que apresente uma boa condição física será mais propício a apresentar níveis superiores de saúde em geral, o que, por sua vez, tem sido comprovado como contributo para o desempenho académico.

Arday et al. (2011) salientam que estudos recentes apontam a condição física como importante preditor de morbilidade e mortalidade nos adultos e um indicador do estado da saúde nas crianças e adolescentes, pois esse conceito está intimamente relacionado com o problema da obesidade.

Condição física na escola

Arday et al. (2011) destacam que 220 minutos semanais de EF representam um estímulo suficiente para melhorar a condição física, sobretudo a componente da capacidade aeróbia que está fortemente relacionada com a saúde cardiovascular nas crianças e adolescentes.

O estudo permite-nos refletir acerca da importância do cumprimento da carga letiva da disciplina de EF, mas não só. É igualmente importante garantir que a carga letiva semanal estabelecida seja suficiente e a sua distribuição seja congruente com o alcance dos benefícios da prática da atividade física para a saúde e elevação da condição física. No entanto, deixamos a dúvida sobre se essas condições se verificam atualmente.

A condição física enquanto conteúdo da disciplina de Educação Física

A condição física no PNEF possui um programa comum para cada ciclo de escolaridade, que inclui o desenvolvimento das capacidades condicionais e coordenativas (resistência, força, flexibilidade e destreza geral) e a aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001).

Uma das finalidades do PNEF no ensino secundário refere-se à aptidão física dos alunos, numa ótica de melhoria da saúde e do bem-estar, implicando a elevação e manutenção das capacidades motoras, e o aumento da performance energético-funcional e sensoriomotora em trabalho muscular diversificado com variações de duração, intensidade e complexidade.

No que concerne ao processo de avaliação, os valores referentes à Zona Saudável de Aptidão Física para cada capacidade motora devem ser considerados como referência, sendo fundamental que em cada ano de escolaridade os alunos atinjam essa mesma zona saudável.

Vantagens e inconvenientes da avaliação da aptidão física na disciplina de Educação Física

Silverman, Keating e Phillips (2008) apontam duas razões pelas quais os testes de avaliação da aptidão física poderão ser valiosos na escola: a primeira consiste na compreensão dos conceitos atividade física e aptidão relacionada com a saúde, por parte dos alunos (deve constar no currículo), e a segunda, é que os professores podem ensinar aos alunos várias formas de atividade física existentes e como melhorar cada componente da aptidão relacionada com a saúde.

Lloyd et al. (2010) contra-argumentam expondo que um dos principais motivos contra os testes de aptidão física em crianças e jovens é o facto da aptidão física estar dependente de vários fatores que não podem ser controlados nas aulas de EF.

Para Wiersma e Sherman (2008), como alguns alunos não praticam atividade física regularmente, não estão habituados a realizar determinado tipo de esforço físico, podendo os testes constituir desconforto, para além de poderem originar desmotivação em caso de comparações com os resultados dos colegas.

Forma de otimização/avaliação da condição física na Educação Física

Silverman et al. (2008) sugerem uma unidade didática de educação para a condição física nas escolas secundárias, referindo que, após os testes de aptidão física, os alunos podem realizar uma análise dos seus pontos fracos e fortes, e posteriormente, desenvolver um plano de desenvolvimento da condição física. Os autores continuam a sua proposta metodológica divulgando a reflexão do professor como outra forma de avaliação, sendo exemplo a utilização de ensino recíproco pelo professor.

Por sua vez, Lloyd et al. (2010) propõem um modelo multidimensional e interativo com o principal propósito da “alfabetização física”, algo que os programas e as iniciativas efetuadas na disciplina de EF deveriam possuir.

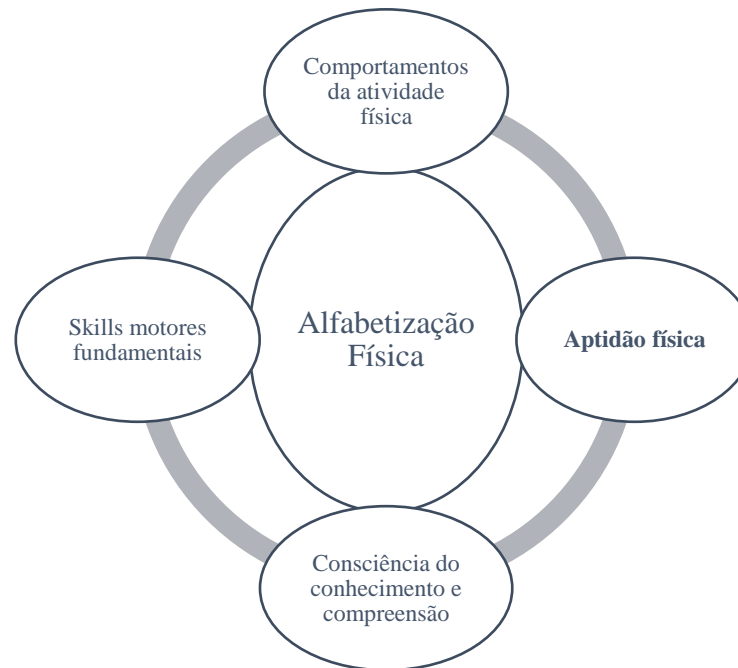


Figura 1 – Domínios da alfabetização física (adaptado de Lloyd et al., 2010).

A prática de avaliar única e exclusivamente a aptidão física dos jovens não tem tido as repercussões desejadas por esta ser apenas uma das peças do puzzle da “alfabetização física”, por isso propõe-se que não se excluam os testes de aptidão física em crianças, mas não se deverá proceder à sua avaliação de forma isolada dos outros domínios (Lloyd et al., 2010). Segundo estes autores, há necessidade de um modelo de avaliação mais robusto e integrado da aptidão física na EF.

Exemplos de Instrumentos de Avaliação

De acordo com Meredith e Welk (2007, p.1), o Fitnessgram é uma bateria completa de testes de aptidão física relacionados com a saúde (aptidão cardiovascular, força, resistência, flexibilidade e composição corporal), que são pontuados segundo referências *standard*.

Por outro lado, o EUROFIT foi o esforço europeu para estabelecer uma forma de avaliação em vários países, em conjunto com o *Council of Europe*, de modo a construir, avaliar e promover em grande escala uma bateria de testes de aptidão física para crianças com idade escolar (Kempler & Mechelen, 1996).

Conclusões

Estudos e investigações recentes têm revelado a importância da avaliação da condição física na escola, pois alguns autores defendem que esta é essencial para a promoção hábitos de atividade e aptidão física, outros alertam para o seu carácter redutor e para os constrangimentos físicos/psicológicos decorrentes da sua aplicação inadequada. Os professores que efetuam o trabalho e avaliação da condição física deverão seguir uma metodologia específica, de modo a que não se utilizem os resultados dos testes de aptidão física somente para apurar os mais aptos ou menos aptos, mas também promover e estimular uma “educação” para uma boa condição física.

A avaliação da aptidão física no meio escolar é um tema que não reúne consenso na literatura. Porém, os atuais programas curriculares de EF são unânimes ao considerar o trabalho das várias componentes da condição física como uma das principais finalidades da disciplina e intrínseco à atividade motora, tendo como grande argumento a elevação das capacidades condicionais numa ótica de saúde e bem-estar. O programa refere igualmente que esta avaliação deverá realizar-se utilizando a bateria de testes do Fitnessgram.

Os dados recolhidos junto dos respondentes indicaram-nos que a carga letiva semanal necessária para o trabalho harmonioso da condição física dos alunos deveria ser de 4,5-6 horas. A maioria dos respondentes concorda com a aplicação do Fitnessgram para avaliar a aptidão física, apontando as normas de aplicação como a principal dificuldade, o que poderá originar resultados pouco fidedignos. Apesar de alguns docentes considerarem que a condição física não deve ser avaliada como matéria de ensino, a maioria defende que esta avaliação continuará a ser pertinente mesmo se a nota da disciplina deixar de ser ponderada na média dos alunos.

A forma da avaliação da aptidão física implementada nas escolas, até à data, não tem as repercussões desejadas na promoção de estilos de vida saudável, pelo que urge questionar o formato atual de avaliação caracterizado por ser uma aferição isolada das restantes componentes. É necessário maior investigação no sentido de atuar de forma mais eficaz na promoção de hábitos de vida saudável, saúde e bem-estar dos jovens, sendo a disciplina de EF um meio privilegiado para o efeito.

Referências Bibliográficas

- Arday, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Ruiz, J. R., Chillón, P., España-Romero, V., Castillo, M. J., & Ortega, F. B. (2011). Improving Physical Fitness in Adolescents Through a School-Based Intervention: the EDUFIT Study. *Revista Española de Cardiología (English Edition)*, 64(6), 484-491.
- Cale, L., & Harris, J. (2009). Fitness testing in physical education - a misdirected effort in promoting healthy lifestyles and physical activity? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(1), 89-108.
- Chomitz, V. R.; Slining, M. M.; McGowan, R.J.; Mitchell, S.E.; Dawson, G.F. & Hacker, K.A. (2009). Is there a relationship between physical fitness and academic achievement? Positive results from public school children in the North eastern United States. *Journal of School Health*, 29(1): 30-37.
- Gonçalves, F., Albuquerque, A. & Aranha, A. (2010). Avaliação. Um caminho para o sucesso no processo de ensino e aprendizagem, Maia : Edições Ismai.*
- Haugen, T., Ommundsen, Y., & Seiler, S. (2013). The Relationship Between Physical Activity and Physical Self-Esteem in Adolescents: The Role of Physical Fitness Indices. *Pediatric Exercise Science*, 25(1), 138-153.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física para o 10º, 11º e 12º anos: Cursos gerais e cursos tecnológicos. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação
- Kemper, H. C. G., & Mechelen, W. V. (1996). Physical Fitness Testing of Children: A European Perspective. *Pediatric Exercise Science*, 8(3), 201-214.
- Lloyd, M., Colley, R. C., & Tremblay, M. S. (2010). Advancing the Debate on 'Fitness Testing' for Children: Perhaps We're Riding the Wrong Animal. *Pediatric Exercise Science*, 22(2), 176-182.
- Meredith, M. D., & Welk, G. J. (2007). FITNESSGRAM/ACTIVITYGRAM test administration manual. (4th ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Ratamess, N. Jr. (2012). ACSM's Foundations of Strength Training and Conditioning. Indianapolis: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.
- Rodrigues, L. P., Bezerra, P., & Saraiva, L. (2005). Influência do meio (urbano e rural) no padrão de aptidão física de rapazes de Viana do Castelo, Portugal. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5, 77-84.
- Silverman, S., Keating, X., & Phillips, S. R. (2008). A Lasting Impression: A Pedagogical Perspective on Youth Fitness Testing. *Measurement In Physical Education & Exercise Science*, 12(3), 146-166.
- Wiersma, L. D., & Sherman, C. P. (2008). The Responsible Use of Youth Fitness Testing to Enhance Student Motivation, Enjoyment, and Performance. *Measurement in Physical Education & Exercise Science*, 12(3), 167-183.
- World Health Organization (2010). Global Recommendations on Physical Activity for Health. Retirado a 21 de março de 2013, de http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf

Aptidão Física na Escola

Ana J. Rodrigues^{1,2}

¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ²Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Resumo

Durante a última década, tem-se assistido a um crescente interesse no estudo da aptidão física pela comunidade científica, tal é indissociável da sua íntima relação com diversos indicadores de saúde. Da diversidade de métodos de avaliação da aptidão física, a bateria de testes motores *Fitnessgram*, pelo seu carácter prático, por permitir uma análise normativa e por orientações programáticas do PNEF, tem predominado como protocolo de avaliação da aptidão física no meio escolar. Com este trabalho, pretende-se refletir sobre a avaliação da aptidão física no meio escolar, nomeadamente através da bateria de testes *Fitnessgram*, bem como apresentar algumas estratégias e instrumentos complementares.

Pretende-se deste modo, abordar questões metodológicas, organizacionais, de análise e divulgação de resultados associadas a avaliação da aptidão física, muitas vezes referenciadas pelos docentes de Educação Física como limitações a aplicação da bateria de testes *Fitnessgram*. Neste contexto, várias estratégias e ferramentas têm sido desenvolvidas no seio da comunidade escolar, das quais são exemplo a conceção e desenvolvimento de bases de dados, criação de sites e de relatórios individuais através de funcionalidades do Word, soluções com um custo reduzido e enquadradas com a atual conjuntura.

No entanto, mais do que um indicador de saúde e um instrumento de planificação, a bateria de testes *Fitnessgram* afirma-se como um instrumento de promoção de um estilo de vida ativo através do desenvolvimento de competências de avaliação, interpretação e planificação de programas de atividade física entre os adolescentes e jovens.

Palavras-chaves: Adolescentes, Aptidão Física, Crianças, Escola.

Introdução

O crescente interesse na aptidão física pela comunidade científica tem sido evidente durante a última década, não só entre a população adulta, bem como entre crianças e adolescentes, sendo esta realidade inerente à associação desta com a atividade física e diversos indicadores de saúde (Adegboye et al., 2011; Artero et al., 2011; Eisenmann et al., 2011; Moreira et al., 2012).

O estudo da aptidão física em jovens possui a sua génese no início do século XIX, com o desenvolvimento de estudos sobre o desempenho atlético e preparação militar (Pate & Pillsbury, 2012), tal ocorreu devido ao grande número de conflitos durante este século, com particular destaque na europa para as guerras Napoleónicas (entre 1803 e 1815) e para a guerra Civil Americana (entre 1861 e 1865) nos Estados Unidos da América.

Com o desenvolvimento da Revolução Industrial, e às inerentes transformações tecnológicas ocorre uma alteração do estilo de vida, nomeadamente ao nível de atividade física laboral e de lazer. Neste contexto, na década 60/70 assistimos a um aumento na incidência de doenças cardiovasculares e um estilo de vida cada vez mais sedentário, o que se traduziu no aumento dos custos económicos associados a estas patologias. É neste cenário que surge a necessidade de promover um estilo de vida ativo e que surgem diversas publicações neste âmbito, com especial destaque para o livro “Aerobics” da autoria de Cooper (1968), em 1970 surge *The Cooper Institute*. Atualmente *The Cooper Institute*, afirma-se como uma instituição líder na investigação na área da educação para saúde e bem-estar, em populações adultas bem como pediátricas, com o desenvolvimento de diversas baterias de testes motores, bem como de diverso material didático.

Face a este contexto, entidades do pelouro da educação, delinearam instruções direcionadas para a promoção da saúde, como o Despacho 2506/2007 de 20 de Fevereiro, que salienta a necessidade de “Adoção de medidas que visem a promoção da saúde da população escolar tem sido um dos objetivos do Ministério da Educação, o qual considera que a educação para a saúde, para a sexualidade e para os afetos, se incluem entre as múltiplas responsabilidades da Escola atual”. Esta orientação é refletida nos programas curriculares da disciplina de Educação Física, bem como no Plano de Desenvolvimento Económico e Social 2007-2013, que alertam para a necessidade de promover hábitos e estilos de vida saudáveis (Direção Regional de Planeamento e Finanças, 2006).

Desenvolvimento

A aptidão física define-se como a condição ou estado que permite ao sujeito executar as suas atividades quotidianas, sem que tal provoque fadiga excessiva (Malina et al., 2004). A aptidão física é constituída por três componentes: (i) força muscular; (ii) flexibilidade e (iii) aptidão cardiorrespiratória (Malina et al., 2004). A aptidão aeróbia define-se como a capacidade do organismo fornecer oxigénio aos músculos para a produção de energia (Armstrong, 2006), ou seja, a capacidade do sistema cardiovascular e respiratório sustentar exercícios prolongados. A capacidade aeróbia é determinada por fatores genéticos e influenciada por fatores ambientais e comportamentais (Chillón, Ortega, Ferrando & Casajus, 2011), nomeadamente os níveis e padrões de AF (Gutin, Yin, Humphries & Barbeau, 2005; Hussey et al., 2007).

Das componentes que compõem a aptidão física, a aptidão aeróbia é reportada pela literatura como a que apresenta uma associação mais intensa com indicadores cardiovasculares (Moreira et al., 2010). Estudos longitudinais, abrangendo a adolescência e início da vida adulta indicam uma associação entre os indicadores cardiovasculares e a aptidão aeróbia, sendo que a diminuição da aptidão aeróbia, está associada a um aumento do risco cardiovascular (Hasselstrøm, Hansen, Froberg & Andersen, 2002). Um nível elevado da aptidão aeróbia durante a adolescência apresenta um efeito protetor no desenvolvimento de patologias como dislipidémias, hipertensão, diabetes e obesidade na idade adulta (LaMonte et al., 2005).

Diversos estudos de carácter transversal reportam, igualmente, uma relação entre a aptidão e indicadores cardiovasculares (Adegboye et al., 2011; Artero et al., 2011; Eisenmann et al., 2011; Ekelund et al., 2007; Moreira et al., 2012; Rizzo, Ruiz, Hurtig-Wennlöf, Ortega & Sjöström, 2007b), estando uma boa aptidão aeróbia associada a um melhor perfil metabólico (Adegboye et al., 2011; Ekelund et al., 2007; Lobelo, Pate, Dowda, Liese & Daniels, 2010; Ruiz et al., 2007).

Existem diversos métodos de avaliação da aptidão física, como métodos laboratoriais, que embora tenham maior grau de fiabilidade, são inviáveis como ferramenta direcionada para a monitorização da população. Deste modo, foram desenvolvidas diversas baterias de testes motores, que apesar de ser um método indireto, é válido e de uso frequente entre a comunidade científica (Allen et al., 2007). Diversas baterias de avaliação da aptidão física associada à saúde foram desenvolvidas, das quais são exemplo a ALPHA (2010), EUROFIT (1988), AFEA (1996) e a bateria de testes

Fitnessgram (2010). A bateria de testes motores *Fitnessgram*, pelo seu caráter prático, permitir uma análise normativa e por orientações programáticas do PNEF, tem predominado entre os docentes de Educação Física.

Diversos estudos que recorrem a bateria de testes *Fitnessgram*, alertam para uma realidade preocupante particularmente na aptidão aeróbia. Powell (2009) constatou que 52% das crianças e adolescentes do 5º e 7º anos de escolaridade do estado da Geórgia (EUA), classificavam-se abaixo da zona saudável de aptidão aeróbia. No contexto nacional, estudos alertam para uma realidade similar, constatando-se que sensivelmente mais de metade dos adolescentes avaliados, classificam-se abaixo da zona saudável de aptidão física (Machado-Rodrigues et al., 2011; Moreira et al., 2012; Rodrigues, 2010). Na Região Autónoma da Madeira, através da avaliação de 6775 crianças e adolescentes de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 10 e os 17,9 anos, constatou-se que aproximadamente 1 em cada 2 classifica-se abaixo da zona saudável da aptidão física na aptidão aeróbia (figura 1).

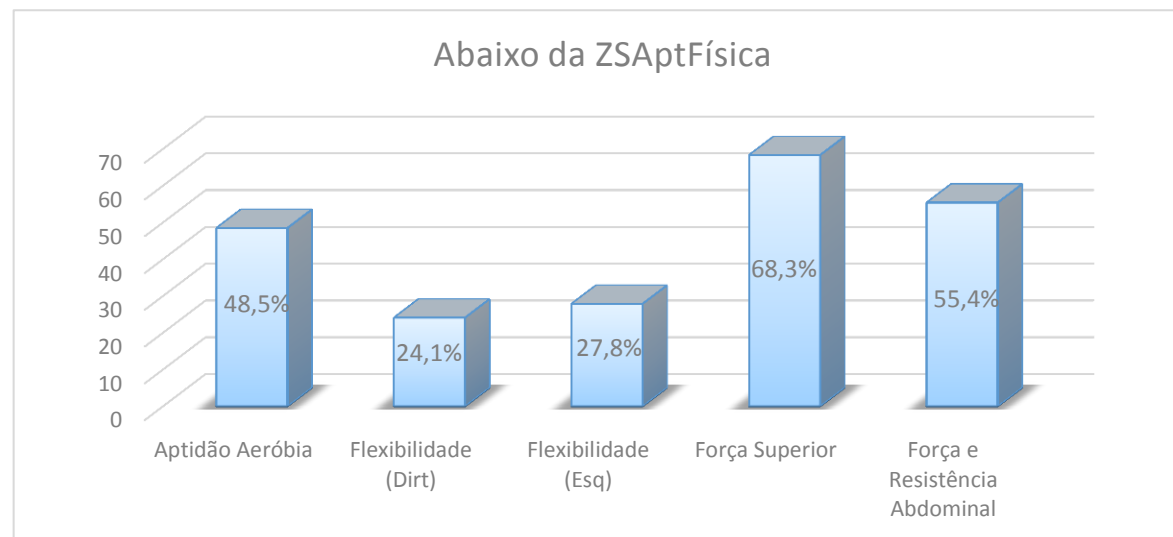


Figura 1 – Prevalência de sujeitos classificados abaixo da ZSAptFísica, na bateria de testes *Fitnessgram*.

No entanto, diversos professores alertam para algumas dificuldades ao nível da aplicação desta bateria de testes motores, nomeadamente: (i) aspetos metodológicos (compreensão e aplicabilidade do programa protocolar; decisões protocolares – opção por teste; limitações de recursos materiais e humanos); (ii) aspetos organizacionais (organização da turma para a avaliação e durante a avaliação; organização do conteúdo pelas aulas); (iii) análise e interpretação dos dados e (iv) divulgação dos resultados.

De modo a ultrapassar estas limitações, diversas estratégias têm sido desenvolvidas, como por exemplo elaboração de parcerias, coordenação de avaliações entre os docentes, semanas temáticas, projetos escolares e redução do número de parâmetros avaliados. O recurso e desenvolvimento de instrumentos, como bases construídas do Excel e funções do Word como os *Mailing*, permitem igualmente ultrapassar dificuldade inerentes a ausência do *software* específico.

No entanto, o carácter educacional da bateria de testes *Fitnessgram* deve ser sempre valorizado, em que a curto prazo pretenda-se uma aprendizagem de conceitos e proporcionar aos alunos oportunidades de prática de atividades físicas como forma de potencializar a aptidão física. A longo prazo, esta bateria de testes pretende estimular nos alunos o desenvolvimento de competências para serem ativos, e possuírem a capacidade de avaliar, interpretar e planear programas de atividade física. Neste contexto, a avaliação e diagnóstico da aptidão física em populações pediátricas, não só como um importante indicador de saúde (Carrel & Allen, 2009; Froberg & Andersen, 2005), mas também um auxiliar na planificação e uma ferramenta educacional.

Evidências científicas demonstram associações específicas entre a aptidão física e indicadores de saúde em adultos, no entanto são ainda escassos os estudos em crianças e adolescentes. A escolha dos testes motores de avaliação da aptidão física em crianças e adolescentes é ainda um tema controverso. A avaliação da aptidão física nas escolas permitirá estabelecer e alcançar metas e prioridades da aptidão para a saúde pública a nível individual, bem como ao nível nacional. No entanto, as escolas e os professores devem selecionar os testes motores para as suas escolas, equacionando aspetos como: (i) recursos materiais; (ii) espaço físico; (iii) recursos humanos, bem como fatores relacionados com o custo de equipamentos e a privacidade dos alunos.

A interpretação e comunicação adequada dos resultados dos testes é um elemento importante dos testes de aptidão física nas escolas, pois fornecem uma oportunidade para: (i) auxiliar os alunos na compreensão do conceito de aptidão física, melhoria da sua saúde e prevenção de doenças, (ii) motivá-los para a prática de atividade física e desportiva fora do contexto das aulas de Educação Física e orientada por objetivos.

Referências Bibliográficas

- Adegboye, A. R., Anderssen, S. A., Froberg, K., Sardinha, L. B., Heitmann, B. L., Steene-Johannessen, J., . . . Andersen, L. B. (2011). Recommended aerobic fitness level for metabolic health in children and adolescents: a study of diagnostic accuracy. *Br J Sports Med*, 45(9), 722-728.
- Aires, L., Pratt, M., Lobelo, F., Santos, R. M., Santos, M. P. & Mota, J. (2011). Associations of cardiorespiratory fitness in children and adolescents with physical activity, active commuting to school, and screen time. *J Phys Act Health*, 8 Suppl 2, S198-205.
- Allen, D. B., Nemeth, B. A., Clark, R. R., Peterson, S. E., Eickhoff, J. & Carrel, A. L. (2007). Fitness is a Stronger Predictor of Fasting Insulin Levels than Fatness in Overweight Male Middle-School Children. *The Journal of Pediatrics*, 150(4), 383-387.
- Armstrong, N. (2006). Aerobic fitness of children and adolescents. *J Pediatr (Rio J)*, 82(6), 406-408.
- Artero, E. G., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Espana-Romero, V., Vicente-Rodriguez, G., Molnar, D., ... Gutierrez, A. (2011). Muscular and cardiorespiratory fitness are independently associated with metabolic risk in adolescents: the HELENA study. *Pediatr Diabetes*, 12(8), 704-712.
- Carrel, A. L. & Allen, D. B. (2009). The influence of fitness on insulin resistance in obese children. *Rev Endocr Metab Disord*, 10(3), 189-196.
- Chillón, P., Ortega, F. B., Ferrando, J. A. & Casajus, J. A. (2011). Physical fitness in rural and urban children and adolescents from Spain. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 14(5), 417-423.
- Despacho 2506/2007 de 20 de Fevereiro, Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Ministério da Educação.
- DRPF (2006). Plano de Desenvolvimento Económico e Social 2007-2013. Funchal. Direcção Regional de Planeamento e Finanças. pg 33-41
- Eisenmann, J. C., Laurson, K. R. & Welk, G. J. (2011). Aerobic Fitness Percentiles for U.S. Adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, 41(4, Supplement 2), S106-S110.
- Froberg, K. & Andersen, L. B. (2005). Mini Review: Physical activity and fitness and its relations to cardiovascular disease risk factors in children. *Int J Obes Relat Metab Disord*, 29(S2), S34-S39.
- Gutin, B., Yin, Z., Humphries, M. C. & Barbeau, P. (2005). Relations of moderate and vigorous physical activity to fitness and fatness in adolescents. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 81(4), 746-750.
- Hasselstrøm, H., Hansen, S. E., Froberg, K. & Andersen, L. B. (2002). Physical Fitness and Physical Activity During Adolescence as Predictors of Cardiovascular Disease Risk in Young Adulthood. Danish Youth and Sports Study. An Eight-Year Follow-Up Study. *Int J Sports Med*, 23(S1), 27,31.
- Huotari, P. R., Nupponen, H., Laakso, L. & Kujala, U. M. (2010). Secular trends in aerobic fitness performance in 13-18-year-old adolescents from 1976 to 2001. *Br J Sports Med*, 44(13), 968-972.

- LaMonte, M. J., Barlow, C. E., Jurca, R., Kampert, J. B., Church, T. S. & Blair, S. N. (2005). Cardiorespiratory Fitness Is Inversely Associated With the Incidence of Metabolic Syndrome. *Circulation*, 112(4), 505-512.
- Lobelo, F., Pate, R. R., Dowda, M., Liese, A. D. & Daniels, S. R. (2010). Cardiorespiratory Fitness and Clustered Cardiovascular Disease Risk in U.S. Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 47(4), 352-359.
- Machado-Rodrigues, A. M., Coelho-e-Silva, M. J., Mota, J., Cumming, S. P., Riddoch, C. & Malina, R. M. (2011). Correlates of aerobic fitness in urban and rural Portuguese adolescents. *Ann Hum Biol*, 38(4), 479-484.
- Malina, R. M., Bouchard, C. & Bar-Or, O. (2004). *Growth, Maturation, and Physical Activity: Human Kinetics*.
- Moreira, C., Santos, R., Moreira, P., Lobelo, F., Ruiz, J. R., Vale, S., . . . Mota, J. (2012). Cardiorespiratory fitness is negatively associated with metabolic risk factors independently of the adherence to a healthy dietary pattern. *Nutr Metab Cardiovasc Dis*.
- Powell, K. E., Roberts, A. M., Ross, J. G., Phillips, M. A. C., Ujamaa, D. A. & Zhou, M. (2009). Low Physical Fitness Among Fifth- and Seventh-Grade Students, Georgia, 2006. *American Journal of Preventive Medicine*, 36(4), 304-310.
- Rodrigues, M. (2010). *A Influência da Participação Desportiva, Sedentarismo, Comportamentos Alimentares e Envolvimento Físico na Aptidão Física: Um estudo Comparativo entre alunos de uma Escola Privada e uma Pública*. Mestrado, Universidade da Madeira, Funchal.
- Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Rizzo, N. S., Villa, I., Hurtig-Wennlof, A., Oja, L. & Sjostrom, M. (2007). High Cardiovascular Fitness Is Associated with Low Metabolic Risk Score in Children: The European Youth Heart Study. *Pediatr Res*, 61(3), 350-355.

Avaliação da Condição Física

Gualdino Freitas¹

¹Escola da APEL, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Desenvolver uma avaliação individualizada, sistemática e integrada da condição física só pode ser feita se tivermos em conta os objectivos, necessidades e capacidades/limitações dos nossos alunos. A informação necessária para criar um programa adequado para um indivíduo específico ou um grupo, só acontece através de uma avaliação adequada da condição física.

Avaliação da condição física é uma ferramenta que nos permite encontrar soluções para uma tomada de decisão fundamentada para o tipo de exercício a prescrever a cada aluno. As avaliações proporcionam uma contínua recolha de informação, permitindo ao professor modificar e progredir o treino de forma personalizada.

É importante ter noção de que a avaliação da condição física não é para despiste de nenhuma condição clínica específica, mas sim para avaliar a condição funcional e física do aluno, ou seja, não deverá substituir/dispensar uma avaliação médica.

A avaliação proporciona uma representação tridimensional do aluno. Dá-nos um olhar sobre o passado, presente e talvez o futuro do aluno. A avaliação permite-nos perceber hábitos, passatempos, historial desportivo e médico.

Com esta base de dados criada através da avaliação, conseguimos informações sobre os objectivos, necessidades e condição atual. Permite-nos construir um programa de treino integrado e individualizado. Quando fazemos uma avaliação, é fundamental usar um leque variado de métodos de observação para obter uma visão equilibrada do aluno.

Quadro 1 – Diretrizes para atuação do profissional de Educação Física

Não fazer	Fazer
Diagnóstico	Identificar no aluno possíveis sintomas (ex: dor) Estar alerta para as limitações/dificuldades visíveis e anormais.
Prescrição de dietas e suplementação específica	Encaminhar para um médico. Fornecer informação geral sobre hábitos saudáveis, segundo a pirâmide alimentar. Encaminhar para um nutricionista.
Prescrição de tratamento Serviços de reabilitação	Encaminhar para um médico. Deixar a cargo do fisioterapeuta Prescrever um programa de exercício adequado, complementando a reabilitação e pós-reabilitação

Condição física - Componentes da avaliação:

- Informação subjetiva (História geral ocupações, estilo de vida e informação pessoal)
- Informação objetiva (Avaliação fisiológica, composição corporal, avaliação cardio-respiratória, avaliação da postura estática e dinâmica, avaliação da performance).

A principal função do profissional de Educação Física é guiar o aluno para o sucesso de forma segura e efetiva. Para isso, é preciso perceber o passado pessoal e competências físicas adquiridas ao longo da sua vida, tendo em conta os objetivos do aluno.

A avaliação da condição física é uma ferramenta que nos permite recolher de maneira sistemática informação subjetiva e objetiva de maneira apropriada.

Palavras-Chave: Avaliação, Condição Física, Diretrizes, Prescrição

Ricardo Oliveira¹

¹ Escola Dr. Eduardo Brazão de Castro, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos,

³ Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

De forma genérica, trabalho sempre ou quase sempre a Aptidão Física (ApF) nas aulas porque o PNEF a isso “obriga”; Faço-o com objetivos direcionados para a saúde e nunca para o rendimento desportivo; Utilizo determinadas estratégias e meios que estão ao meu dispor para concretizar esta tarefa; Avalio tentando estabelecer uma relação (mais ou menos direta) entre o que consigo “medir” nos exercícios dedicados de ApF e a classificação do aluno.

Não é novidade que o PNEF coloca-nos o desafio de operacionalizar a disciplina de EF nas áreas das Atividades Físicas, Conhecimentos e ApF. Teremos que transmitir os nossos conhecimentos, formando os alunos nestas três áreas, com o objetivo final de torná-los “cultos”, independentes e praticantes regulares de exercício e saúde – os “consumidores educados de exercício” (Comissão Científica *FITNESSGRAM*® - Portugal, 2012).

Pretender desenvolver a ApF nas aulas de EF pressupõe a confrontação com várias dificuldades, desde:

- A heterogeneidade das turmas;
- A distribuição das horas semanais da disciplina;
- A “transformação” da carga horária da disciplina de 3x45’ para 1x45’ + 1x90’ e também para 1x90’;
- A ausência de controlo do professor, do tempo livre do aluno utilizado por este para ser sedentário ou ativo.

É minha convicção de que é *difícil* desenvolver a ApF nas aulas de acordo com os princípios do treino (nomeadamente o da continuidade, da progressão ou sobrecarga).

A minha experiência comprova no entanto, que a atividade física, mesmo a resultante das aulas de EF no quadro atual das nossas escolas, provoca adaptações benéficas nos alunos. Estudos recentes na área da EF revelam que com uma frequência mínima de duas vezes por semana sobre uma ou mais capacidades motoras, podem-se atingir bons índices de desenvolvimento físico dos alunos (Vargas, 2011). Tudo tem a ver com a *qualidade* da aula, ou seja, que tempo da aula é dedicado a exercícios que induzam adaptações fisiológicas úteis ao organismo. Parece-me então, que apesar

do princípio da reversibilidade possa estar muitas vezes a ser infringido, é de todo o interesse continuar a trabalhar sempre que pudermos a ApF nas nossas aulas.

Os meios utilizados para trabalhar esta área da EF serão os exercícios integrados (jogos condicionados – matérias da aula para trabalho predominantemente de resistência), e exercícios mais analíticos (para trabalho de outras capacidades motoras). O meio para avaliar as progressões registadas nos alunos que utilizo é o *FITNESSGRAM*®, aplicado em dois momentos no ano letivo (início e final).

O PNEF determina que o nível ótimo de ApF dos alunos tem a ver com a sua “colocação” na Zona Saudável de Atividade Física (ZSAF), relativamente a alguns indicadores ou testes normalizados pelo *FITNESSGRAM*®, considerando a sua idade e género.

Assim a necessidade de classificar os alunos leva-me a ter de considerar parâmetros objetivos, que resultam, se bem que fortemente contra indicados atendendo à natureza da EF, dos “scores” obtidos pela aplicação dos testes da bateria do *FITNESSGRAM*®.

Palavras-Chave: Aptidão Física, Estratégias, *Fitnessgram*, PNEF

Duarte Freitas¹

¹Escola Secundária Jaime Moniz, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

A atual responsabilidade da escola, do departamento/grupo disciplinar de Educação Física e o professor de Educação Física devem entender o trabalho da aptidão/condição física numa perspetiva integrada da melhoria da qualidade de vida, saúde e bem-estar dentro das finalidades do Programa Nacional de Educação Física (PNEF).

No caso particular da Escola Secundária Jaime Moniz a aptidão/ condição física é avaliada de duas formas. A primeira é a feita através da aplicação da bateria de testes do *Fitnessgram* (como recomenda o programa) a segunda através do projeto Escola Saudável (baseado na recolha de testes de anamneses).

Ambas funcionam de forma complementar uma em relação à outra proporcionando ao aluno a respetiva informação dos resultados recolhidos possibilitando a comparação/ evolução do trabalho realizado, ao longo das aulas da disciplina de Educação Física.

Esta abordagem deve reforçar e valorizar “o fazer bem” numa perspetiva de ser entendida e recebida de forma divertida onde a aquisição destes hábitos, seja feito de forma alegre, não devendo constituir, de forma alguma, um fator penalizador ou até mesmo desmotivador fruto de um não alcançar de alguns objetivos.

Por isso, entendo que o professor deve, através do seu planeamento e criteriosa seleção de exercícios ao longo das diferentes etapas, despertar uma consciência para que os seus alunos adquiram autonomia e possam ministrar sua própria atividade física de maneira correta fora do ambiente escolar.

As minhas preocupações metodológicas ao nível do desenvolvimento das Capacidades Motoras seguem os mesmos princípios pedagógicos das restantes áreas tais como a inclusividade e a diferenciação dos processos de treino de acordo com as possibilidades e limitações de cada um.

No processo de avaliação formativa, os valores inscritos na Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF – Bateria de testes *Fitnessgram*), para cada capacidade motora, são considerados como uma referência fundamental.

A intencionalidade do desenvolvimento da aptidão física por mim adoptado na maioria das vezes não condiciona a seleção das situações de aprendizagem, visto serem criadas as condições ideais para que esse trabalho seja realizado na forma de jogo reduzido e/ou formal.

Com isto pretendo assegurar que a intensidade do esforço desenvolvido pelos alunos seja relevante, possibilitando a melhoria da aptidão física dos alunos, considerando também os exercícios específicos da bateria de testes a aplicar e os cuidados metodológicos específicos do treino das diversas capacidades motoras.

Assim sendo, existe necessidade de levarmos os nossos alunos/educandos a desenvolver valores, percepções e atitudes positivas, na expectativa que um estilo de vida saudável possa ser incorporado desde a infância e adolescência e permaneça por toda a vida.

Acredito que deste modo a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar, pode encontrar o seu verdadeiro papel, passando a atuar de forma mais efetiva da nossa sociedade.

Palavras-Chave: Aptidão Física, Capacidades Motoras, Educação Física, Qualidade de Vida

Nuno Rodrigues¹

¹Escola dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Atualmente a população juvenil tem cada vez mais solicitações que afastam da prática regular da atividade física. Os problemas de saúde relacionados com a falta dessa atividade física, tais como obesidade, hipertensão, colesterol e diabetes tipo II, que só surgiam em adultos após os 40/50 anos de idade, começam a aparecer nos jovens em idade escolar. Como não podia deixar de ser, estão associados também aos maus hábitos alimentares devido ao alto valor calórico e baixo valor nutricional dos alimentos. Segundo o livro Verde da Atividade Física, “a atividade física diminui durante a adolescência tanto nos rapazes como nas raparigas ... e esta tende em manter-se na idade adulta” (Instituto do Desporto de Portugal, 2011).

A avaliação da aptidão física na escola tem como principal objetivo a promoção de hábitos de vida saudáveis. O programa de Educação Física prevê esta avaliação através de uma bateria de teste do FITNESSGRAM, este “... valoriza a saúde em detrimento do desempenho desportivo. É igualmente importante o desenvolvimento das habilidades motoras e do gosto pela atividade física para que os alunos permaneçam ativos quando adultos.”

A avaliação da aptidão física só faz sentido quando esta tem como objetivo saber onde está o aluno em termos físicos e de que forma podemos melhorar as suas capacidades, isto é prescrever o exercício.

O Programa Nacional de Educação Física define as capacidades físicas que se devem desenvolver: resistência, força, velocidade, flexibilidade e destreza geral, pois essas devem ser avaliadas e prescritas. Esta prescrição do exercício rege-se por princípios que estão bem definidos para o treino princípios do treino.

Dos princípios do treino: Biológicos; metodológicos; e pedagógicos, como define Jorge Castelo em Metodologia do Treino Desportivo, foquemo-nos no biológico: Sobrecarga; especificidade; reversibilidade; heterocronia. A aplicabilidade destes em função da carga horária semanal e em função do calendário escolar está seriamente comprometida.

A Educação Física fica limitada no seu plano de ação em função da prescrição do trabalho da condição física. Contudo, não deve ser posta de parte e deve ser trabalhada sempre que possível de forma integrada e não analítica. E acima de tudo deve ser fomentado o conhecimento dos fatores de aptidão física e dos princípios do treino aos alunos de molde que estes possam ser futuros “consumidores” de exercício físico.

Palavras-Chave: Atividade Física, Avaliação da Aptidão Física, Hábitos de Vida Saudáveis

A Avaliação Diagnóstica em Educação Física: uma Abordagem Prática a Nível Macro

Fátima Gonçalves¹, Marco Fernandes¹, Arcanjo Gaspar², Ricardo Oliveira², Élvio Gouveia^{1,3}

¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ² Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, ³ Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Resumo

A avaliação diagnóstica (AD) é uma ação importante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, pois situa o aluno em relação aos conhecimentos e aptidões objetivados para o seu nível de ensino. Os objetivos deste estudo foram: (1) contextualizar a AD na disciplina de Educação Física (EF), e (2) abordar a sua pertinência no âmbito das aulas de EF, enquanto elemento preponderante no processo ensino-aprendizagem.

Neste estudo de natureza transversal, participaram 83 professores de Educação Física (EF). Após uma revisão da literatura foi construído um questionário centrado na resposta a 5 problemas: (1) O que é a AD?; (2) Qual é a pertinência da AD na EF?; (3) Em que momentos se realiza a AD? (4) Que instrumentos, meios e conteúdos são utilizados na AD? (5) Como são utilizados os dados da AD?.

A maioria dos professores (91,6%) atribui importância à AD e cerca de 67,1% definem a AD como “uma forma de identificar o nível inicial do aluno relativamente às atividades físicas, aptidão física e conhecimentos”. Os professores que valorizam a AD, tendem a avaliar por bloco de matéria, usam fichas de registo ou similares, atribuem classificação ao aluno e repetem o mesmo instrumento de AD e avaliação sumativa.

A AD é defendida pela maioria dos professores de EF, embora hajam diferentes visões sobre os instrumentos, meios e conteúdos utilizados. A sua essência assenta no pressuposto de que uma correta AD conduzirá à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica eficazes no desenvolvimento do aluno.

Palavras-Chaves: Avaliação, Avaliação Diagnóstica, Educação Física.

Introdução

A avaliação em Educação Física (EF) continua a ser um tema controverso, uma vez que, muitas questões são levantadas entre os profissionais da área aquando da sua operacionalização. Atendendo que avaliar é emitir um julgamento preciso ou não, sobre uma realidade quantificável ou não, depois de ter efetuado ou não uma medição (Barlow, 2006), podemos considerar que a avaliação tem um carácter subjetivo, pois depende da interpretação e do conhecimento que o avaliador tem sobre as matérias de ensino.

No início do processo pedagógico, o professor deverá considerar as variáveis de análise (aluno, material e conteúdos a ensinar), definir os objetivos gerais e intermédios e definir as metodologias e os meios pedagógicos mais adequados para balizar a progressão (Barlow, 2006). Neste contexto, a avaliação diagnóstica (AD) assume um papel indispensável, antes da ação, sobretudo para determinar se os alunos já dispõem dos “pré-requisitos”.

Segundo Ferreira (2005), a AD é uma ação importante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, cujo objetivo é dar indicações (precisas) do nível dos alunos de cada turma. O Programa Nacional de Educação Física (PNEF) refere que os níveis de exigência do currículo real dos alunos e a duração e periodização das atividades (matérias) são definidos pelo professor no plano de turma a partir da AD e tendo por referência os objetivos do ciclo de formação (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001). Neste sentido, e de acordo com Ferreira (2005), a AD é um processo decisivo pois permite: (1) orientar e organizar o trabalho na turma; (2) assumir compromissos coletivos, aferindo decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares; (3) adequar o nível de objetivos; e (4) proceder a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário.

A AD não está ligada a momentos temporais estabelecidos, pode realizar-se no início do ano, no início de uma unidade de ensino e sempre que se queira introduzir uma nova aprendizagem, se, se considerar prudente proceder a uma avaliação deste tipo (Ribeiro, 1997; Rosado et al., 2002). Segundo a Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (2011) (SRERH), esta “pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa”. Sobre esta problemática do momento em que se realiza a AD, o Ministério da Educação (2001), faz saber que a AD realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

Os instrumentos, meios e conteúdos a utilizar na AD, devem ser construídos com a participação de todos os elementos do Departamento de Educação Física, sintetizando/aproveitando experiências pessoais e coletivas (Jacinto et al., 2001). As situações de avaliação e procedimentos de observação e recolha de dados deverão considerar ainda os aspetos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação acertados entre todos.

Os principais objetivos deste trabalho foram: (1) contextualizar a AD na disciplina de EF em escolas da Região Autónoma da Madeira; (2) abordar a sua pertinência no âmbito das aulas de EF, como instrumento potenciador do processo ensino-aprendizagem; e (3) sensibilizar os participantes para a aplicação da AD nas suas aulas.

Metodologia

Neste estudo de natureza transversal, participaram 83 professores de Educação Física (EF) de ambos os sexos, que lecionam em escolas do 2º e 3º Ciclo e Secundário da Região Autónoma da Madeira.

Após uma revisão da literatura em livros da especialidade e em bases de dados eletrónicas (SportDiscus; B-on; RCAAP) sobre a temática em estudo, foi construído um questionário. As palavras-chave utilizadas nas pesquisas foram: avaliação, avaliação diagnóstica, Educação Física. Este questionário foi previamente validado através da realização dum estudo piloto com dez professores de EF. Este piloto procurou também fazer um levantamento de dificuldades no seu preenchimento e sugestões para melhoria do questionário.

O questionário era composto por 11 questões de resposta fechada e centradas na resposta a 5 problemas de base identificados na revisão de literatura: (1) O que é a AD?; (2) Qual a pertinência da AD na EF?; (3) Em que momentos se realiza a AD? (4) Que instrumentos, meios e conteúdos são utilizados na AD? (5) Como são utilizados os dados da AD?. O questionário foi entregue a todos os professores de EF nas escolas, e o tempo de preenchimento médio foi de 15 minutos.

Os dados recolhidos foram lançados no programa Microsoft Office 2011 e tratados através do programa SPSS 20.0, realizando-se à posteriori a análise de frequências e a análise de associações entre variáveis através da estatística do Qui-quadrado. O nível de significância foi mantido em 5%.

Resultados

A amostra é constituída por 83 professores de EF da Região Autónoma da Madeira, sendo 57,7% do género masculino e 42,3% do género feminino. Relativamente à idade, a maior percentagem de professores (30,9%) situavam-se entre os 36 e os 40 anos, seguindo-se 21% e 17% para os grupos etários dos 41 a 45 anos e 31 a 35 anos, respectivamente. A maioria dos professores (48%) lecionam o secundário, seguindo-se o 3º Ciclo (23%). Da totalidade dos professores, 68,8% possui o grau de Licenciatura, 29,9% Mestrado e 1,3 o grau Doutoramento. No que respeita ao tempo de serviço, 30,8%, dos professores têm entre 16 a 20 anos, seguindo-se 21,8% e 17,9% para 11 a 15 anos e 5 a 10 anos, respectivamente.

No que respeita ao conceito de AD, a maioria dos professores (67,1%) define-a como “uma forma de identificar o nível inicial do aluno relativamente às atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. Ainda nesta questão, 17,1 % contempla apenas as atividades físicas e aptidão física, 11% as atividades físicas e conhecimentos e 4,9 a aptidão física e conhecimentos na definição de AD.

Relativamente à pertinência atribuída à AD, 91.6% dos professores atribui alguma importância sendo os restantes 8,4% não atribui qualquer tipo de importância à mesma.

No presente estudo AD é realizada por 86,7% da amostra, enquanto 4,8% realiza esporadicamente e 8,4% diz não realizar. Relativamente ao momento de realização da AD, 57,8% respondeu que faz no início de cada bloco de matéria, seguido de 15,7% que faz no início de cada período letivo e 13,3% no início do ano letivo. Na sequência desta questão, 54% dos inquiridos respondeu que dedica menos de 45 minutos por bloco de matéria, seguido de 23% com menos de três aulas de 45 minutos por período letivo.

Os instrumentos mais utilizados pelos professores na AD são as fichas de registo ou similares, com 68,9%, seguido de observação direta e ao vivo da aula, com 23%. Apenas 8,1% utiliza filmagens. Ainda nesta questão, para a avaliação da aptidão física, 68% dos inquiridos respondeu que utiliza baterias de teste, seguido de 24% que respondeu não utilizar.

No caso dos desportos coletivos, 60% dos professores respondeu que utiliza exercícios “analíticos e técnicos” + “exercícios contextualizados”, seguido 33,3% que utiliza apenas “exercícios contextualizados”. Nos desportos individuais, 58,7% dos inquiridos respondeu que utiliza exercícios “analíticos e técnicos”, seguido 36% que utiliza “exercícios idênticos às metas a atingir nessas matérias”.

Relativamente à utilização dos dados da AD, 37,8% dos inquiridos responderam que o principal objetivo é “analisar o nível inicial, aluno a aluno para assim definir as decisões didáticas a tomar no processo ensino e aprendizagem”, seguido de 33,8% que considera que o objetivo é “analisar somente o nível global da turma para assim definir as decisões didáticas a tomar no processo ensino e aprendizagem”. A maioria dos professores (53,3%) não considera importante uma classificação individual, enquanto que 46,7% o considera importante. A aplicação do mesmo instrumento de registo na AD e na avaliação sumativa (AS) é feita por 60% dos professores, seguido de 37,4% que não aplica o mesmo instrumento.

Através do teste qui quadrado, verificámos associações significativas ($p < 0.05$) entre os professores que atribuem pertinência à AD e: (1) fazem a AD por bloco de matéria; (2) utilizam fichas de registo ou similares; (3) assumem que é importante atribuir uma classificação a cada aluno na AD; e (4) utilizam o mesmo instrumento na AD e na AS.

Discussão e Conclusões

No presente estudo, maioria dos professores de EF define a AD como “uma forma de identificar o nível inicial do aluno relativamente às atividades físicas, aptidão física e conhecimentos. A maioria atribui pertinência à AD, no entanto, uma percentagem de 8,4% não atribui qualquer tipo de importância à mesma nem aplica nas suas aulas. Mais de metade da amostra realiza a AD no início de cada bloco de matéria. Os professores que valorizam a AD, tendem a avaliar por bloco de matéria, usam fichas de registo ou similares, atribuem classificação ao aluno e repetem o mesmo instrumento de AD e AS.

Parece-nos consensual que a AD é uma ação importante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem, cujo objetivo é dar indicações (precisas) do nível dos alunos de cada turma (Ferreira 2005). Em concordância com a Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (2011) a AD “conduz à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projeto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional”

Segundo a literatura consultada, a AD não acontece num momento temporal estabelecido. Ela deve ser tida em conta no início de uma unidade de ensino e sempre que se queira introduzir uma nova aprendizagem (Rosado et al., 2002). No entanto, em termos de rentabilidade pedagógica, é importante que os professores ponderem um momento inicial de avaliação no primeiro contacto com os alunos a fim de definir estratégias

pedagógicas rentáveis a longo do ano. Nos desportos coletivos por exemplo, o ensino dos princípios gerais do ataque e defesa poderão ser melhor rentabilizados numa visão transversal dos desportos coletivos.

De acordo com o PNEF, os instrumentos, meios e conteúdos a utilizar na AD devem ser construídos com a participação de todos os elementos do Departamento de EF. Embora esta pareça não ser a prática corrente nas escolas da RAM, entendemos que é fundamental considerar os aspetos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa em função da realidade de cada escola. Neste sentido, os critérios e indicadores de observação deverão ser comuns e acertados entre todos.

Parece-nos consensual que o objetivo da AD é analisar o nível inicial do aluno, para assim definir as decisões didáticas a tomar no processo ensino e aprendizagem. Embora os dados do nosso estudo indiquem que uma percentagem elevada de professores utilizam os dados da AD para analisar somente o nível global da turma, em termos de individualização do processo pedagógico (construção de grupos de trabalho, prescrição orientada para o objetivo) é fundamental centrar este processo no aluno.

Em suma, a AD é defendida pela maioria dos professores de EF, embora hajam diferentes visões sobre os instrumentos, meios e conteúdos utilizados na sua aplicação. A sua essência assenta no pressuposto de que uma correta AD conduzirá à adoção de estratégias de diferenciação pedagógica eficazes no desenvolvimento do aluno.

Referências Bibliográficas

- Barlow, M. (2006). Avaliação escolar: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, D. (2005). Construção de instrumentos de observação de práticas educativas – avaliação diagnóstica – construção de um instrumento de observação comum a andebol e a basquetebol (Dissertação de licenciatura). Recuperado de <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/16626>
- Hadji, C. (1994). A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos. Porto: Porto Editora.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). Programa Educação Física (Reajustamento). Recuperado de <http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=54>
- Ministério da Educação (2001). Decreto Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República, 1 Série – A, 258,265.
- Ribeiro, L. (1997). Avaliação da aprendizagem (6ª edição). Lisboa: Texto Editora.
- Rosado, A., Dias, L. & Silva, C. (2002). Avaliação das aprendizagens em Educação Física e Desporto. In A. Rosado & C. Colaço (Org.), Avaliação das Aprendizagens, (pp. 11-98). Lisboa: Omniserviços.
- Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (2011). Despacho normativo n.º 4/2011. Jornal Oficial, 134, 2-11.

A Avaliação Diagnóstica em Educação Física

Isabel Pascoal¹

¹ Escola dos 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Avaliação Diagnóstica: a primeira etapa da elaboração do Plano de Turma

O PNEF/Metas de Aprendizagem refere, nas suas orientações metodológicas, a avaliação diagnóstica como objeto da primeira etapa de trabalho com a turma, no começo do ano letivo.

Ao longo destes anos de experiência profissional, consideramos esta etapa do processo decisiva pois, para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, responsabiliza os professores nos compromissos coletivos do grupo.

Neste sentido, a avaliação inicial, deverá ter como propósito fundamental a determinação das aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de escolaridade, ou seja, a identificação das prioridades de desenvolvimento.

Assim, o professor face a cada uma das suas turmas, deverá identificar quais os alunos e em que matérias necessitam de maior acompanhamento; as matérias que deverão ser mais “trabalhadas”, na turma; as capacidades motoras que requerem uma especial atenção e os aspectos críticos na organização da turma.

As situações criadas para avaliar os alunos, bem como os procedimentos de observação e de recolha de informações deverão centrar-se nos aspectos críticos do processo de aprendizagem em cada matéria e adaptarem-se ao estilo de cada professor, no sentido desses dados permitirem decisões úteis na preparação do seu trabalho.

Palavras-Chave: Aprendizagem, Avaliação Diagnóstica, Plano de Turma

Daniel Quintal ¹

¹ Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

O Despacho Normativo nº4/2011 de 2011 da Secretaria Regional da Educação e dos Recursos Humanos altera o Despacho Normativo nº4/2010, de 18 de Novembro, que regulamenta a avaliação das aprendizagens do Ensino Básico na Região Autónoma da Madeira e determina três processos de avaliação: a Avaliação Diagnóstica, a Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa (interna e externa no caso dos sextos e nonos anos de escolaridade).

Tal como foi solicitado pelos promotores da ação científica-pedagógica, centraremos a nossa intervenção na análise da Avaliação Diagnóstica. Na parte II – Processo de avaliação - o despacho referido circunscreve no seu ponto 18 que *“A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma, facilitando a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional. Pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa.”*.

O Programa Nacional de Educação Física (PNEF, 2001) faz menção à avaliação diagnóstica como um processo determinante, já que permite a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma e conferir decisões anteriormente tomadas quanto às orientações curriculares. Deste modo, poderão os professores ir adequando o nível de objetivos e procedendo a reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso o considerem imprescindível.

No âmbito da nossa intervenção não pretendemos ser pormenorizados relativamente à análise da Avaliação Diagnóstica relativamente à sua definição, aos seus objetivos, aos seus instrumentos de registo e ao tempo letivo necessário para a sua realização, mas sim relatar a realidade de uma escola da Região Autónoma da Madeira.

Em síntese, na qualidade de Delegado de Grupo de Educação Física procuraremos dar conhecimento dos procedimentos efetuados na operacionalização da Avaliação Diagnóstica na nossa escola, a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior, de forma a partilhar experiências e a melhorar as práticas futuras de intervenção junto dos nossos alunos.

Palavras-Chave: Avaliação Diagnóstica, Avaliação das aprendizagens, Operacionalização

João José V. Carvalho ¹

¹Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

A avaliação diagnóstica, quando realizada nas primeiras aulas, assume um papel relevante, pois, possibilita identificar o nível em que se encontram os alunos, permite um melhor conhecimento dos alunos, ao nível das suas motivações, hábitos, conhecimentos, facilidades e dificuldades nas diferentes áreas a desenvolver. Permite ainda conhecer o aluno individualmente e em interação com o outro, verificando as particularidades, habilidades e conhecimentos sobre as modalidades. Porque com esta avaliação verifica-se se o aluno possui os pré requisitos, que vão servir de base à unidade didática que se inicia.

A avaliação diagnóstica é um grande contributo, para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, porque permite a construção de Unidades Temáticas adequadas aos alunos, tendo por base as suas potencialidades, necessidades e limitações.

Através desta avaliação podemos identificar os alunos que vão necessitar de mais acompanhamento, as matérias em que os alunos apresentam mais dificuldades no cumprimento dos objectivos que vamos abordar, assim como as capacidades motoras que deverão merecer uma atenção especial.

O diagnóstico como processo implica uma primeira observação do desempenho dos alunos, é um instrumento pedagógico que o professor tem na sua intervenção que permite uma melhor avaliação dos alunos, porque quem ensina deverá estar preocupado com a evolução dos seus alunos, a utilização de parâmetros de observação são importantes para todo o processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Esta avaliação deve estar voltada para as capacidades das aprendizagens dos alunos e vai orientar e potencializar toda a função pedagógica do professor, com a criação de situações mais favoráveis às aprendizagens dos alunos, garantindo ao professor, uma melhor planificação dos conteúdos a abordar, com a adequação às necessidades particulares de cada aluno.

No nosso processo de ensino, a avaliação diagnóstica, assume um papel importante, não só porque ajuda-me num melhor conhecimento global da turma, mas também verifico o estado inicial em que o aluno se encontra ao nível dos pré-requisitos. Por outro lado é um grande contributo para a definir as metas para cada turma.

Nas primeiras aulas tentamos ter o maior conhecimento da turma, tendo sempre a preocupação de na primeira semana saber o nome dos alunos, por várias razões: por um lado porque melhora a relação professor/aluno, por outro lado ajuda na colocação de questões individualizadas, que permitem identificar os conhecimentos relativos às atividades físicas e desportivas quanto à forma, organização e regras, assim como a sua prática em atividade física desportiva.

Após três a quatro semanas, depois de um melhor conhecimento dos alunos, observamos e registamos através de uma ficha diagnóstica o desempenho dos alunos nas modalidades a leccionar no ano letivo em referência. A avaliação diagnóstica fica concluída com o preenchimento da ficha observação para cada modalidade. A avaliação das capacidades físicas e das coordenativas é observada em situações estandardizadas.

Nas modalidades coletivas (basquetebol, andebol, voleibol e futebol) privilegiámos as ações técnico-táticas e tático-estratégicas em situação de jogo em vez da observação dos elementos isolados.

Nas modalidades individuais (atletismo e ginástica), realizamos a nossa observação baseadas em elementos técnicos, como por exemplo: passagem do testemunho, rolamento à frente, salto em extensão no mini trampolim etc.

A observação/registo dos comportamentos está de acordo com uma escala de apreciação de sim ou não, que o não corresponde a um comportamento não observado e o sim corresponde a uma execução que respeita todos os comportamentos. Esta ficha permite a diferenciação dos alunos, consoante o nível em que os alunos se encontram; Introdutório, Elementar e Avançado.

Por isso é importante referir que a avaliação diagnóstica de todas as matérias que irão ser abordadas este ano lectivo, foram realizadas nestas 3 a 4 semanas iniciais, para que seja possível realizar uma interligação de conteúdos aquando da planificação, não só tendo em conta o 1º período, mas também incluindo os outros dois períodos, interligando os conteúdos por matéria a leccionar, visando a obtenção dos objetivos estabelecidos, decorrentes da avaliação diagnóstica.

Em todas as aulas fazemos a auto-avaliação dos alunos numa escala de 0 a 10. Os alunos na parte final da aula fazem uma reflexão do seu desempenho e atribuem uma nota.

Com esta avaliação aula a aula, os alunos tomam maior consciência do seu desempenho, levando-os a adoptar comportamentos mais adequados melhorando assim as suas aprendizagens e comportamentos nas aulas. Permite também uma melhor adequação na planificação das aulas assim como um melhor acompanhamento dos alunos com mais necessidades.

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, sobre a avaliação refere: “a avaliação das aprendizagens assenta nos seguintes princípios: consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas; primazia da avaliação formativa; valorização da evolução do aluno; clarificação e explicitação dos critérios adaptados; e, diversificação dos intervenientes no processo de avaliação”. São previstas três modalidades de avaliação, a Avaliação Diagnóstica, a Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa.

Sendo a avaliação diagnóstica de carácter obrigatório, no entanto verificámos que os professores têm um conjunto de atividades que nada favorecem este processo de avaliação que como já foi referido, é de grande importância para a aprendizagem dos alunos. Os professores têm 9 modalidades por ano para ensinar, 10 objetivos por modalidade, 5 componentes críticas para observar por cada objetivo, 2 a 3 níveis por turma, 25 alunos por turma, 7 turmas, isto são muitos aspectos que temos de observar. Que sugestões?

Na nossa opinião, os professores que leccionam o mesmo ano de escolaridade devem reunir-se de modo a estabelecerem um protocolo de observação e recolha de dados, de acordo com os aspectos críticos do percurso de aprendizagem em cada modalidade e definir o grau de exigência de cada nível do programa, os critérios e indicadores de observação, de modo que todos “olhem” da mesma forma para os alunos em atividade.

Organização no final do ano lectivo o *dossier* da disciplina por turma de modo que o professor que irá leccionar no ano seguinte tenha um conjunto de informações que facilitará a avaliação diagnóstica. Registo de auto avaliação por parte dos alunos, em todas as aulas. Registo por aula da avaliação dos alunos no domínio psicomotor e relacional.

Palavras-Chave: Avaliação Diagnóstica, Capacidades dos Alunos, Individualização da Aprendizagem, Registo da Avaliação

Avaliação Formativa/Sumativa: O Paradigma Atual

Helena Gomes¹, Vidal Freitas¹, José Nóbrega², Ricardo Alves^{1,3}

¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ² Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, ³ Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

No âmbito da ação científico-pedagógica coletiva do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pela Universidade da Madeira, vamos abordar a avaliação formativa/sumativa. O presente trabalho tem como objetivo estudar a aplicação dos dois momentos de avaliação supracitados nas aulas de Educação Física em escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM). Vamos procurar apresentar as suas vantagens e desvantagens na aplicação dos momentos de avaliação formativa/sumativa, como também propor alternativas atualmente aplicados nas escolas da RAM.

Para tal foram aplicados questionários aos professores de Educação Física em cinco escolas do Ensino Básico e Secundário na RAM, como também foi realizada uma recolha dos critérios de avaliação das respetivas escolas, com a finalidade de aferir as práticas que são desenvolvidas em ambos os ensinos, Básico e Secundário, na disciplina de Educação Física.

Sendo que a avaliação é um processo regulador das aprendizagens e orientador do percurso escolar (Decreto-Lei n.º 94/2011, Anexo II, Artigo 12º & Decreto-Lei n.º 50/2011, Anexo II, Artigo 10º), a avaliação requer uma aplicação coerente e adequada para que os processos inerentes à mesma sejam eficazes.

“Desde o início da nossa existência que o Ser Humano avalia e é avaliado, diante da vida e perante as circunstâncias à sua volta. Este processo permite submeter e ser submetido a constantes averiguações que muitas vezes condicionam as nossas decisões, desejos e sonhos” (Bratfische, 2003, p. 21). Em termos legais a avaliação é definida como sendo o “processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno” e tem por objeto “aferição de conhecimentos, competências e capacidades dos alunos” de forma a verificar o grau de cumprimento dos objetivos fixados para o ensino (Decreto-Lei n.º 94/2011, Anexo II, Artigo 12º & Decreto-Lei n.º 50/2011, Anexo II, Artigo 10º).

Em todo o processo ensino-aprendizagem, a avaliação tem como base estabelecer o sucesso ou fracasso dos objetivos propostos. Uma boa avaliação mostra ao professor não só o desempenho do aluno, como também o seu (Marques & Lima, 2011, p. 21). Portanto, segundo Bratfische (2003) avaliar é “reconhecer, diagnosticar, desenvolver e valorizar a expressão individual, a cultura própria e a manifestação de afetividade, como um meio para a aprendizagem e formação integral do educando”. A avaliação tem o objetivo de diagnosticar, para que sejam encontradas as dificuldades e as suas causas, desenvolvendo assim meios e estratégias adequadas, promovendo grandes ganhos para a educação e permitindo que os alunos tenham uma aprendizagem mais eficaz.

Saber o que avaliar e como avaliar consta de outro aspeto inerente ao ato de avaliar. Sem dúvida, a avaliação assume elevada relevância no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, nomeadamente no decorrer das aulas de Educação Física, sendo que o agente de ensino deve “adequar as estratégias pedagógicas às necessidades dos alunos, respeitando a individualidade de cada aluno” (Batalha, 2004, p.154).

Assistiu-se nas últimas décadas a constantes mudanças de paradigmas relativamente à avaliação no âmbito da disciplina de Educação Física, conduzindo a alterações de lecionação dos profissionais da área. Schuhli (2008) partilham desta mesma perspetiva, focando a necessidade de uma ruptura avaliativa e desta forma “romper com a cultura da memorização, classificação, seleção e exclusão”.

O processo de ensino e aprendizagem tem por finalidade e essência formar seres humanos íntegros. Nesse sentido, o processo avaliativo deve favorecer a expressão do aluno, para que ele possa (re) transformar o meio que vive e construir seu destino. Para tanto, o professor deve favorecer a autonomia e a reflexão do aluno para que ele seja um ser pensante e crítico, não sendo simplesmente um mero coadjuvante na construção da sociedade na qual faz parte.

Palavras-chave: Avaliação em Educação Física; Avaliação Formativa/Sumativa

Referências Bibliográficas

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). *A Rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas*. Edição VML. Torres Vedras.
- Aranha, A. (2004). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: Série Didática das Ciências Sociais e Humanas n.º 47, UTAD. - Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2008). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Castelo da Maia: Instituto superior da Maia (ISMAI).
- Gonçalves, F., Albuquerque, A., & Aranha, Á. (2008). *Avaliação: Um caminho para o sucesso no processo de ensino e de aprendizagem*. Castelo da Maia: Instituto superior da Maia (ISMAI).
- Marques, A. & Lima, B. (2011). *Os desafios da avaliação na Educação Física*. Revista Sapiencia. Edição III. Volume III. Nº3. Ano 2.
- Schuhli, M. (2008). *Um novo olhar sobre avaliação em educação física escolar: os desafios das construções coletivas*. Porto Amazonas. Programa de desenvolvimento educacional.

Avaliação Sumativa – O erro do avaliador

Helder Lopes^{1,2}

¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ² CIDESD

Quando se fala em avaliação no Ensino Básico e Secundário, um dos aspectos que invariavelmente parece assumir uma grande relevância é o dos exames e o facto do acesso ao ensino superior, na esmagadora maioria dos casos, ser determinado em exclusivo pela nota de candidatura que é função da nota interna e das notas obtidas nos exames das provas específicas, exigidas por cada um dos cursos do ensino superior.

Vejam algumas disfuncionalidades:

A escala 0-20 com discriminação às centésimas (18,15 corresponde a uma escala 0-2000!!!!) o que dá uma falsa objetividade ...; O enorme peso de Exames e Testes escritos que só medem uma parte da aprendizagem dos alunos...; A possível “manipulação” de notas internas...

A este respeito analise-se, a título de exemplo, o Quadro 1.

Quadro 1 – Diferenças entre a nota interna e a nota dos exames.

Posição no Ranking	Escola	Nota Interna	Nota Exames	Diferença
1	a)	16,50	14,69	1,81
2	a)	15,10	14,26	0,84
...				
9	a)	16,50	13,18	3,32
10	a)	17,30	13,18	4,12
....				
31	a)	16,30	11,90	4,40
32	a)	15,30	11,90	3,40
...				

Nota: Não colocamos o ano a que reportam os dados nem nome das escolas uma vez que facilmente seriam associadas a certas regiões do país e ao facto de serem públicas ou privadas, o que poderia distorcer a discussão que nos anima nesta comunicação, embora consideremos que tal análise e discussão não deva ser descurada, antes pelo contrário (até porque estas “disfuncionalidades” se têm perpetuado ao longo dos anos).

Facilmente se compreende que os alunos de certas escolas terão uma nota de candidatura superior à de outros que obtiveram notas muito superiores nos exames nacionais, apenas porque a sua escola, aparentemente, “é mais bondosa” na hora de avaliar os seus alunos internamente. Isto, claro está, sem esquecer que os próprios exames podem ser um foco de instabilidade e disfuncionalidade, não só por aquilo que avaliam, mas também porque, muitas vezes, são mal concebidos e têm critérios de correcção que são focos de discussão e discordância por parte das sociedades científicas e das associações profissionais dessas áreas disciplinares. O que, convenhamos, não é aceitável mais a mais quando o que está em causa é o futuro dos jovens.

Também, a título de exemplo, vejamos o que dizem alguns dos implicados no processo pedagógico no ensino superior (um professor e investigador de enorme prestígio nacional e internacional e uma aluna que obteve das melhores médias de sempre na Faculdade de Medicina da Universidade do Porto):

“Os jovens de agora desenvolveram outras capacidades, como a de ‘controlar o esquecimento’: Os bons alunos são os que esquecem mais facilmente a quantidade monstruosa de informação que têm de absorver, para se prepararem para o próximo exame... O que vejo nos meus alunos é que mesmo que sejam bons, não são miúdos felizes. Há um travo de sofrimento” (Sobrinho Simões, 2012).

Sobre o internato médico: *“A prova de cá era de escolha múltipla, e não faz sentido que a vida de uma pessoa dependa daquilo que é ou não capaz de memorizar. Um médico não é só uma cabeça. Por isso vou fazer o internato em Oxford, onde a prova consiste numa entrevista”* (Ana Gomes, 2012).

Na mesma linha, realizámos um estudo (Lopes, Vicente, Simões, Barros & Fernando, 2013) com o objectivo de identificar as opções de alunos universitários (potenciais professores de Educação Física) sobre a forma como preferem ser avaliados ao nível dos testes escritos tentando daí inferir o tipo de comportamentos que lhes foram solicitados e induzidos ao nível do processo pedagógico (n=147). Os alunos foram questionados sobre quatro possibilidades de realizarem o teste escrito: - 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 (Quadro 2) que a grande maioria (94,6%) optou pelo teste escrito sem consulta, não existindo relação significativa entre o ano de escolaridade e ano de realização do estudo. A opção pelo tipo de teste também não foi influenciada pelo ano de realização do estudo ou pelo ano de escolaridade (1º ou 3º).

Quadro 2 – Preferência pelo tipo de teste escrito (Lopes et al., 2013, p.59)

	2009		2010		2011		Total
	1º Ano n=25	3º Ano n=20	1º Ano n=26	3º Ano n=21	1º Ano n=36	3º Ano n=18	
Sem consulta	24 (96%)	18 (90%)	26 (100%)	20 (95.2%)	33 (91.7%)	18 (94.7%)	139 (94.6%)
Com consulta	0 (0%)	1 (5%)	0 (0%)	1 (4.8%)	2 (5.6%)	0 (0%)	4 (2.7%)
50% consulta	1 (4%)	1 (5%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (2.7%)	1 (5.3%)	4 (2.7%)
Levar para casa	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

As justificações apresentadas, em entrevista, para esta preferência foram, maioritariamente, do tipo: - “não estamos habituados a fazer de outra forma”; - “o teste sem consulta é que verdadeiramente avalia o que cada um sabe”; - “dá menos trabalho, é só estudar”; - “os critérios de avaliação seriam muito mais exigentes com consulta”.

Tendo sido possível concluir que “os alunos inquiridos têm um comportamento mais reprodutor que produtor, que preferem os processos de avaliação que já conhecem e que ficam na sua zona de conforto, recusando claramente os processos que implicam uma outra forma de se relacionarem com o conhecimento.” (Lopes et al., 2013, p.63).

No fundo, continua-se a privilegiar a Escola/Universidade como um local de transmissão de conhecimentos. As dinâmicas parecem continuar centradas no professor e muito pouco no aluno. Ou seja, temos um professor que vende o conhecimento e um aluno que o compra.

No que respeita à percepção das pessoas que não estão diretamente ligadas ao sistema educativo vejamos, a título de exemplo, a opinião de um dos mares empresários portugueses (Dionísio Pestana, 2012), quando lhe perguntaram:

“Se tivesse nascido em Portugal, acredita que teria a mesma visão de negócios e o mesmo sucesso?”

“- É difícil responder ... Provavelmente as prioridades seriam outras. A minha visão em muito se relaciona com o facto de ter nascido e estudado na África do Sul. O espírito de competitividade, de liderança aprendi-o, em grande parte, na escola.” ...“Pelo que vejo, hoje, em Portugal, é o que está a faltar, lamentavelmente. A escola já não prepara, e digo isto vendo o exemplo dos meus filhos e dos filhos dos meus amigos. A escola de hoje prepara para passar nos exames, não prepara para os desafios, para a vida real, para aspetos solidários, humanos ... Hoje, a influência da escola na vida de um jovem tem pouca expressividade. Tenho pena que assim seja.”

O que temos vindo a expor, de forma muito sucinta, parece que nos deve, no mínimo, levar a equacionar se não serão, estes, claros indicadores que o sistema de ensino em Portugal (da “primária à universidade”) não valoriza (não desenvolve e não avalia):

- A autonomia; - O espírito de iniciativa; - A tomada de decisão e a resolução de problemas; - A criatividade; - A montagem de estratégias; - A capacidade de adaptação a diferentes situações e contextos; - O sentido crítico e a capacidade de pesquisa

Ora, a Educação Física é um meio privilegiado para desenvolver as competências que acabamos de referenciar, assumindo como fundamental: - o Domínio de si próprio; - o Domínio de uma relação; - Domínio de um território/contexto.

Sendo que, para rentabilizar a nossa atuação de forma coerente, temos de utilizar uma estruturação do conhecimento que seja funcional e nos permita atuar de forma personalizada, sem perder a noção de conjunto.

Neste sentido, defendemos a utilização do modelo taxonómico proposto por Almada (1992) e Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) onde, em função dos comportamentos solicitados, são considerados seis grupos taxonómicos, a saber: Desportos Coletivos, Desportos de Combate, Desportos Individuais, Desportos de Adaptação ao Meio, Desportos de Confrontação Direta e Desportos de Grandes Espaços. Nestes, as actividades desportivas têm princípios ativos diferentes podendo solicitar diferentes tipos de comportamento que, com a posologia adequada, levam a adaptações e transformações dos alunos.

Devemos então, no sistema educativo, utilizar actividades desportivas de todos os grupos? Devemos deixar algum grupo ou grupos de fora?

Tendo em conta os objectivos expressos para o Ensino Básico e Secundário: desconhecer as potencialidades da utilização das actividades desportivas de todos os grupos taxonómicos é ignorância, conhecê-las e não as saber utilizar é incompetência, conhecer, saber utilizar e não o fazer é desonestidade.

No que respeita ao Programa Nacional de Educação Física (PNEF) há quem critique que são “muitas matérias”, “que os alunos *não sabem jogar porque tiveram muitas matérias e assim não conseguem jogar nenhuma...*”, etc.

O problema não é se são muitas ou poucas matérias, pois o que está em causa não é “dar matérias”, mas sim utilizá-las para desenvolver as capacidades e potencialidades do aluno. Isto é que é Educação (diferente de instrução e de ensino).

Agora não se pode é, tal como alerta o PNEF, continuar na lógica da “ditadura das matérias e das instalações” onde, independentemente das necessidades dos alunos, se utiliza uma “simples sequência de exercitação das ações indicadas em cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando, em cada bloco, a abordagem de uma modalidade num número pré-determinado de aulas”.

O Professor e o aluno têm de ter a perceção dos objetivos a atingir (ponto de chegada ...) para poderem definir o caminho a seguir.

É preciso Avaliar! Não percebemos como é que se pode dizer que trabalhamos ou desenvolvemos “isto e aquilo” (condição física, autonomia, responsabilidade, criatividade...) que, depois, não se avalia!

Se não fazemos diagnóstico como é que prescrevemos e controlamos...? Fazemos “umas coisas”? Animação dos jovens?

Ora a avaliação é uma ferramenta estruturante do processo pedagógico (pela positiva ou pela negativa), sendo necessário não esquecer que tem um custo e que esse custo tem de ser compensado pelos benefícios. Não podemos dizer que avaliamos mas depois não usamos essa avaliação.

Será que, por exemplo, recorreremos “às filmagens para avaliar”? Para quê?

Para o Professor avaliar e ser avaliado? Para o Aluno? Para os Pais? ... Para aumentar a precisão da Avaliação final? Para que os alunos percebam onde têm de chegar, o ponto onde estão, o que evoluíram, ...? E quais são os custos (não só económicos e financeiros)?

Neste momento não há falta de recursos humanos qualificados nas escolas, antes pelo contrário. Temos, pois, obrigação de criar as condições para que cada aluno se transforme e disso tenha consciência.

Devemos buscar “aproximação aos limites” através de um rigoroso e permanente processo de diagnóstico-prescrição-controlo, numa lógica de estímulos-adaptações-transformações, onde atuamos permanentemente ao nível das entradas sensoriais-tratamento central- saídas motoras.

E como avaliar, por exemplo, alunos que:

- Percebem a situação mas não conseguem fazer;
- Não percebem nem conseguem fazer;
- Percebem e fazem (há os que sabem explicar e os que não são capazes de o fazer).

O professor e os alunos têm de perceber estas diferenças e isto deve reflectir-se na Avaliação.

Será que temos a real noção do “tempo” que disponibilizamos para que o aluno evolua?

Utilizamos os trabalhos não presenciais? Utilizamos as tecnologias de informação e comunicação e o apoio laboratorial? Etc.

Até ao 9ºAno a avaliação do aluno, em qualquer disciplina, pode não influenciar directamente o seu futuro. Contudo, é uma fase da vida importantíssima...

Já no secundário a importância da Avaliação é diferente (a não ser em EF...).

Será isto de estranhar quando a dificuldade de avaliar, em EF, é assumida de forma negligente, sem qualquer pudor?

Por outro lado, é possível que cada um de nós também tenha contribuído, direta e indirectamente, para que a dita “desvalorização da EF” tenha voltado a acontecer ...

Terá a avaliação bem como todo o processo pedagógico contribuído, igualmente, para isso (exemplo de turmas com 15 vintes!)? O aluno pode ter gostado das aulas de EF, mas não o valorizar para a sua formação/progressão nos estudos, nos moldes em que esta é feita...

A Avaliação tem de ser feita em relação aos objectivos e, estes, deverão ser bem definidos e estar adequados à situação e contexto em causa, por exemplo:

- Se o objetivo for tornar os alunos reprodutores de conhecimento, sem espírito crítico, sem autonomia, sem criatividade..., o processo pedagógico é um.
- Se, pelo contrário, quisermos que sejam produtores, tenham espírito crítico, sejam autónomos, sejam criativos, ..., o processo pedagógico é outro.

E, seja qual for o processo, teremos sempre: Diagnóstico-Prescrição-Controlo.

Mas como é que avaliamos a autonomia, o espírito de iniciativa, a tomada de decisão e a resolução de problemas, a criatividade, a montagem de estratégias, a capacidade de adaptação a diferentes situações e contextos, o sentido crítico e a capacidade de pesquisa....?

Com conhecimento específico... mas essencialmente sendo coerentes. Tendo consciência daquilo que fazemos. Mesmo que o façamos com objectividade e rigor, mas pouca precisão (escala com pouca precisão). Não pode ser de 0-20. Por exemplo, escala de 1 a 3: “ - Nenhuma criatividade; - Alguma criatividade; - Muita criatividade.”

Temos de ser coerentes. Na conferência de abertura do Prof. Nuno Nunes todos gostaram de ouvir a correlação entre o contexto de tolerância e a criatividade ...

Mas não temos uma Escola pouco tolerante (até há quem defenda que se deve proibir os alunos de sair da escola para fumar ou ir ao café...)? O nosso “contexto” é tolerante ou não?

Será que é difícil trabalhar e desenvolver, por exemplo:

- A capacidade de adaptação, modificando as regras a meio do jogo (favorecendo comportamentos diferenciados), utilizando diferentes “contextos” (equipamentos, materiais, colegas, resultados, condições físicas, etc...)?
- A criatividade ... explorando as regras (do jogo/situação) e criando situações com novas regras?

Mais uma vez, a título de exemplo, vejamos a utilização de duas situações de possíveis “trabalhos não presenciais”: a) 15 minutos a andar de bicicleta; b) 15 minutos com uma bola e um cesto de basquetebol.

Uma não é melhor que a outra, mas uma pode ser mais adequada que a outra, dependendo dos objetivos ... Podemos inclusive utilizar as duas situações para solicitar comportamentos semelhantes ou comportamentos diferentes...

Trabalhar/Avaliar o quê, na 2ª situação:

- Condição física e precisão (monitorizar)?
- Criatividade (explorar diferentes “contextos” e constrangimentos – diferentes objetivos)?
- Capacidade de adaptação (diferentes: distâncias, alturas, bolas, roupas, clima, ... Por exemplo, 50 lançamentos alternando bolas com massas e tamanhos diferentes... registrar a precisão, comparar com ... ver a evolução...)?
- Autonomia (para desenvolver este tipo de trabalho...)?

Não vemos grande problema em Avaliar com objetividade, rigor, mas pouca precisão (escalas e instrumentos), desde que isso seja assumido e a avaliação seja utilizada de forma adequada e não como simples instrumento de seriação.

Há que assumir que evoluímos muito pouco ao nível do que verdadeiramente interessa na avaliação. Algumas das proclamadas “precisões” são “mera aldrabice” para efeitos de investigação “da treta” (relação custo-benefício).

O aluno tem de perceber: - Estou aqui; - Quero ir para ali (posso ter dúvidas e mudar a meio do caminho...); - Tenho de fazer x, y, z (podem existir diferentes opções); - Como avalio para saber se estou no caminho e se cheguei ao destino.

O nível de compreensão do processo também é passível de avaliação.

Se, enquanto aluno, tiver esta perceção talvez, quando for Ministro, Deputado, Pai, Jornalista, Professor, Mecânico, Padeiro, ...valorize a EF.

Mas não depende só disto. Posso reconhecer que se trabalhava na EF, que me divertia nas aulas, sentia prazer, mas que apenas era um recreio “porreiro” ... entre as “aulas que interessavam” ...

O aluno tem de perceber/reconhecer que é/foi importante para a sua formação.

Se apenas perceber que (em muitos casos já não seria mau):

- Não fazia rolamento à frente e depois fazia;
- Fazia um serviço em 10 e depois já fazia 7;
- Fazia 10 flexões e passou a fazer 50;
- Diminuiu o nº de ações erradas em jogo ...;
- Passou a saber a origem e as regras de algumas modalidades desportivas e dos Jogos Olímpicos;
- Etc.

Mas será suficiente?

Por outro lado, se perceber que na EF, utilizando as diferentes Atividades Desportivas:

- Melhorou o domínio de si próprio, o domínio da relação com o(s) outro(s), o domínio do contexto.
- Melhorou a autonomia, a criatividade, a capacidade de adaptação, a tomada de decisão, a montagem de estratégias, o espírito crítico, a capacidade de cooperação, etc.

E que a EF permitiu fazer isso com prazer e satisfação (talvez até muito mais do que as outras disciplinas), então é possível que tenhamos cumprido a nossa função de educadores... e nos tenhamos assumido como catalisadores de processos de amadurecimento.

É fundamental que exista competência, consciência (do que se sabe e do que não se sabe) e humildade (para assumir a competência e a consciência que se tem ou não).

Mas, atenção, é diferente desenvolver a criatividade, a autonomia, a capacidade de adaptação ... em quadros estáticos/fechados ou em quadros dinâmicos.

Mas isso é outra história ...

Palavras-Chave: Avaliação, Disfuncionalidades na Escola/Universidade, Criatividade, Montagem de estratégias, Espírito de iniciativa, Tomada de Decisão

Referências Bibliográficas

Almada, F. (1992). Cadernos da Sistemática das Actividades Desportivas Nº2. Lisboa: Edições FMH.

Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, & Vitoria. (2008). A Rotura. Sistemática das Atividades Desportivas. VML, Ed. Torres Vedras.

Gomes, A (2012). Entrevista à Revista Única. Expresso.

Lopes, H., Vicente, A., Simões, J., Barros, C. & Fernando, C. (2013). A Funcionalidade do Processo Pedagógico. Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto, 1, Nº. 2. 54-65.

Pestana, D. (2012). Entrevista à Revista Mais. Diário de Notícias Madeira.

Simões, S. (2012). Entrevista à Revista Única. Expresso.

PARTE II

A AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O PNEF – Instrumento Facilitador ou Inibidor da Rotura no Processo Pedagógico?

Helder Lopes^{1,2}

¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ² CIDESD

Existe uma crise...

Podemos optar por “mandar umas bocas” ou falar naquilo em que podemos trabalhar.

Das várias alternativas existentes salientaríamos:

1. Reformular o quadro global – ROTURA;
2. Manter o que existe/Regressar ao passado.

Há quem se assuste com a palavra Rotura, porém uma Rotura, não tem de ser uma revolução, pode ser uma transformação em que vão sendo dados pequenos passos.

No que respeita à reformulação do quadro global temos tido a oportunidade de o defender em vários fóruns (Anexo 1).

Consideramos que é necessária uma Rotura no processo pedagógico - “A manta não aguenta mais remendos”.

Continuamos a ter uma Escola:

- Centrada nos Professores e nas matérias de ensino;
- Que predominantemente se preocupa em transmitir e em medir o nível de assimilação;
- Que inibe (e até pune) a pesquisa, a iniciativa, a autonomia, a criatividade, o sentido crítico;
- Centralista, dogmática e determinista ...

A escola (da pré-primária à universidade) continua a treinar os alunos para serem capazes de se subordinar a executar operações – fazer contas, debitar a matéria dos livros, copiar textos da Internet, “fazer uns movimentos”, etc.

A Escola ainda não passou de um mundo onde existia carência, para um mundo onde há abundância de conhecimento (e de fácil acesso).

Basta “pensar/analisar” o que se passa ainda com a divisão cartesiana das disciplinas, com a organização por turmas mais ou menos estanques, com os horários rígidos, com a avaliação a focalizar-se na medição do transmitido, com a organização das salas de aulas, com os programas massificados ...

Tudo isto quando, hoje, o que é fundamental é dominar metodologias e instrumentos bem como ter sentido crítico de modo a rentabilizar o conhecimento que é produzido a uma velocidade vertiginosa. Precisamos de pessoas que saibam decidir e não meramente executar.

Contudo, existe um discurso diferente do percurso. A título de exemplo, no que se refere à coerência das macro decisões ao nível da escola, referenciamos, de seguida, um estudo que apresentámos no III Congresso da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto em 2013:

“Realizámos uma análise comparativa entre o que está plasmado na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) com o Projeto Educativo de Escola, o Programa de Educação Física adaptado pela escola e os respetivos critérios de avaliação.

A amostra foi constituída por 10 escolas do ensino básico e secundário.

Dos Projetos Educativos analisados, 90% tinham afinidades com a maioria dos objetivos expressos na LBSE.

Contudo, 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.

No que respeita à análise comparativa entre o programa definido pela escola e respetivos critérios de avaliação com o PNEF:

- Verificámos que, ao nível das matérias de ensino, 40% das escolas não adotaram o estabelecido no PNEF nem justificaram o porquê das opções tomadas;
- Sendo que ao nível dos critérios de avaliação essa discrepância verificou-se em 70% das escolas.

As disfuncionalidades encontradas (nas escolas analisadas e com os meios utilizados) entre as opções feitas e o definido pela tutela e entre a coerência interna das diferentes opções feitas nas escolas, indiciam que a rentabilização do processo pedagógico pode estar grandemente comprometida”.

No que respeita à Universidade o panorama é “igual” ao da Escola (discrepância entre Discurso e Percurso) ...

Reiteramos que, reformular o quadro global – ROTURA, não tem de ser uma revolução, pode ser uma transformação em que vão sendo dados pequenos passos...

No que diz respeito à melhoria e às pequenas alterações dos processos e estratégias existentes, sugerimos a consulta de alguns Relatórios de Estágio de Educação Física realizados nas escolas da Região no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira, e alguns capítulos dos livros publicados pelo Centro de Investigação em Educação, da Universidade da Madeira (Anexo 2).

Tendo em consideração a implementação do PNEF, os dados que dispomos indiciam que ele permitiu essencialmente: - A introdução de “novas/mais” matérias (há quem esteja contra e proponha por exemplo a Educação Desportiva); - “Novas lógicas” de organização (outras horas e dias, fora da escola, ... - mas a muito custo ...).

Passados que estão mais de uma dúzia de anos da implementação dos Programas, podemos questionar: - Estamos melhor? - Estamos onde queríamos (queriam os programas)? Porquê?

Há várias evidências do não cumprimento dos programas, seja por parte das próprias Escolas seja por parte de professores a título individual.

Algumas hipóteses para este incumprimento:

- Consideram que os programas são maus e não ligam;
- Não reconhecem potencialidades a algumas matérias e recomendações;
- São maus profissionais;

— São incompetentes.

É necessário ter em conta que o processo pedagógico é uma ferramenta cuja utilização poderá ser mais ou menos adequada aos objetivos visados e ao tipo de Homem que queremos formar. E os Programas são meros instrumentos de uma determinada Política.

Se, por exemplo, o objetivo for formar alunos essencialmente reprodutores de conhecimento, sem capacidade de analisar criticamente o que os rodeia, com pouca autonomia e criatividade, o processo pedagógico é um. Se, pelo contrário, quisermos formar alunos que sejam produtores, tenham espírito crítico, sejam autónomos e criativos, o processo pedagógico é outro.

Ou seja, trata-se de um claro processo de Solicitação-Adaptação-Transformação que deve ser coerente em relação aos objetivos visados.

Em síntese, defendemos que não basta:

- Fazer acertos pontuais ...;
- Introduzir novos conteúdos / novas matérias/modalidades;
- Utilizar umas tecnologias
- Impor umas normas e regulamentos ...

É necessário a mudança da base de sustentação/quadro de referência.

Entretanto podemos continuar entretidos com assuntos colaterais pensando essencialmente no nosso “umbigo” ...

Anexo 1

(a título de exemplo)

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). A rotura – A sistemática das actividades desportivas. Torres Novas: Edição VML.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H. & Vicente, A. (2011). A Expedição – Uma Actividade Desportiva dos Grandes Espaços. Edição VML, Torres Novas.
- Lopes, H. & Fernando, C. (2014). A importância do desporto no desenvolvimento das crianças e jovens. Revista Diversidades. Julho-Set, nº41. Ano 11. 6-9.
- 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).
- Lopes, H., Vicente, A., Prudente, J. & Fernando, C. (2013). A (In)Coerência do Processo Pedagógico. III Congresso da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto, CESPU e SCPD, Espinho.
- Lopes, H., Prudente, J., Fernando, C. & Vicente, A. (2013). A Complexidade Epistemológica da Transformação da Escola. Seminário Desporto e Ciência 2013. Funchal: Universidade da Madeira.
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A., Simões, J. & Prudente, J. (2012). O Processo Pedagógico – formas expeditas de apoio laboratorial. Desporto e Pedagogia, Formação e investigação. Edição Coisas de Ler, pp. 83-92.
- Lopes, H., Fernando, C., Prudente, J. & Vicente, A. (2011). O desporto como factor de desenvolvimento regional - o caso concreto da RAM. In A experiência de desenvolvimento socioeconómico regional: uma abordagem multidisciplinar sobre a Madeira. Funchal: APDR/UMa, pp. 101-112.
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A. & Prudente, J. (2011). O Desporto como meio de Saúde. Cap. III – Estilos de Vida Saudável. VI Fórum Saúde e Actividade Física Santana: Câmara Municipal de Santa e Associação Santana Cidade Solidária, pp.103-112.
- Lopes, H., Fernando, C., Vicente, A. & Prudente, J. (2010). A Função do Docente de Educação Física. In Albuquerque, A., Pinheiro, C., Fumes, N., Santiago, L. (Coord.). Educação Física, Desporto e Lazer – Perspectivas Luso-Brasileiras. Maia. Edições ISMAI.
- Simões, J., Lopes, H. & Fernando, C. (2012). O Processo Pedagógico – Condicionamentos ou Adaptabilidades. Desporto e Pedagogia, Formação e investigação. Edição Coisas de Ler, pp. 93-100.

Anexo 2

(a título de exemplo)

- Aguiar, I. Simões, J., Barros, C., Fernando, C. & Lopes, H. (2013). Apoio Laboratorial – Que Importância para o Futuro da Escola Pública? In A. Bento (Org.), O Futuro da Escola Pública. Funchal, CIE-UMa, pp. 282-286.
- Aguiar, I., Fernando, C., Barros, C., Simões, J. & Lopes, H. (2012). A Educação Física e as Evoluções Tecnológicas. In Bento, A. (Org.), A Escola em tempo de Crise. Edição Centro de Investigação em Educação- CIE-UMa, pp 87-94.
- Andrade, P. (2013). Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade da Madeira.
- Barros, C., Lopes, H., Simões, J., Aguiar, I. & Fernando, C. (2012). Oportunidades na Educação Física em tempo de Crise. Bento, A. (Org.), A Escola em tempo de Crise. Funchal, CIE-UMa, pp 95-104.
- Freitas, J (2013). Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade da Madeira.
- Freitas, L. (2011). Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade da Madeira.
- Mendes, J. (2011). Relatório do Estágio Pedagógico na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade da Madeira.
- Pestana, L. (2013). Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos dos Louros. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade da Madeira.
- Pereira, A., Fernando, C., & Lopes, H. (2013). Educação Física numa Escola Pública de Qualidade. In A. Mendonça (Org.), O Futuro da Escola Pública. Funchal, CIE-UMa. pp. 211-217.
- Pereira, A. (2012). Relatório de Estágio de Educação Física realizado na Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia. Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade da Madeira.
- Simões, J., C. Fernando, & Lopes, H. (2013). Criatividade em Educação Física – Que importância para o Futuro da Escola Pública? In A. Mendonça (Org.), O Futuro da Escola Publica. Funchal, CIE-UMa, pp. 202-210.
- Simões, J., Fernando, C., Barros, C., Aguiar, I. & Lopes, H. (2012). Crise da Educação Física. Bento, A. (2012). In Bento, A. (Org.), A Escola em tempo de Crise. Funchal, CIE-UMa, pp 163-171.

Palavras-chave: Disfuncionalidades, Escola, Processo Pedagógico, PNEF, Rotura, Transformação, Solicitação-Adaptação-Transformação

Opções Metodológicas – da Teoria à Prática

Márcia Martins¹, João Carvalho², Ricardo Alves^{1,3}

¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ² Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos; ³ Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

O Programa Nacional de Educação Física (PNEF) pretende ser um guia de ação, tanto das práticas coletivas como individuais, objetivando o desenvolvimento do aluno, através de uma transformação positiva do mesmo e o desenvolvimento da Educação Física (EF) na Escola, através da criação de condições (recursos) para a sua realização.

O PNEF apresenta uma conceção da EF, sustentada no valor educativo da atividade física, pedagogicamente orientada, para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno.

O PNEF está estruturado em:

- Introdução – apresenta as finalidades, objetivos gerais, orientações metodológicas e as normas de referência para a avaliação;
- Áreas e matérias nucleares – apresenta um conjunto de matérias que tem a pretensão de assegurar a homogeneidade do currículo e a atribuição a todas as escolas dos meios necessários à sua operacionalização;
- Áreas e matérias alternativas – apresenta um conjunto de matérias que pretende garantir a parte “alternativa”, a adotar localmente, aproveitando as características próprias ou condições especiais existentes em cada escola e ainda possibilitar os alunos a alcançar aptidões mais elevadas, em determinadas matérias.

O PNEF define os campos ou áreas que integram a EF, organizando os seus conteúdos em objetivos de ciclo (plurianuais) e em objetivos anuais. E alerta, nas recomendações de organização curricular, para a importância de manter grau de homogeneidade na aplicação currículo.

O PNEF sugere uma estrutura coerente, mas diferenciada, de organização (em sentido vertical) do curso de EF (1º e 12º anos). No 1º ciclo propõe o desenvolvimento de competências fundamentais em cada área da EF, através de formas típicas da infância e que preparam para as próximas etapas. No 5º ano, pretende assegurar as bases para o desenvolvimento posterior. Do 5º ano ao 9º ano, recomenda o tratamento das matérias na

sua forma característica, na sequência das atividades do 1º ciclo. No 9º ano, propõe uma revisão das matérias, objetivando o aperfeiçoamento e/ou recuperação dos alunos nas diversas matérias. No 10º ano, recomenda uma revisão e reforço das matérias. E por fim, no 11º e 12º anos, assinala a possibilidade de escolha das matérias por parte dos alunos/turmas, alertando que essa seleção deverá respeitar a variedade, e propõe a seleção de duas matérias do grupo dos jogos desportivos coletivos, a manutenção da matéria Ginástica ou Atletismo e da matéria Dança, e ainda a seleção de duas matérias que deverão pertencer a outros grupos de matérias.

O mesmo (PNEF) ainda salienta que, embora esteja organizado em áreas e subáreas, não pretende um fracionamento de domínios/áreas de personalidade, dividindo as metas gerais e específicas da EF, mas sim um contínuo que permita ao aluno desenvolver competências que integrem os domínios motor, cognitivo e sócio-afetivo e garantir os princípios fundamentais da EF postulados no PNEF, sendo estes:

- Garantir atividade física motivadora, adequada e em quantidade suficiente;
- Promover a autonomia através do reconhecimento e exigência de responsabilidades efetivas aos alunos em termos organizativos e de tratamento das matérias;
- Valorizar a criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos;
- Orientar a sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a não só à melhoria da qualidade das prestações mas também ao clima relacional.

O PNEF também evidencia o papel do Departamento de Educação Física (DEF) na definição de estratégias e orientações, através da sua participação:

- Na elaboração do projeto educativo;
- Na efetivação de um compromisso entre o DEF e a comunidade escolar;
- Nas tomadas de decisão referentes aos eixos de autonomia da escola (exemplos: participação na elaboração dos currículos dos alunos; participação na elaboração de normas; referenciação de necessidades de formação; etc.).

Segundo o PNEF, o DEF deve construir um projeto de Educação Física da Escola, sendo este uma referência para orientação e organização do trabalho do conjunto, à escala anual ou plurianual, no qual deve constar:

- As decisões de composição do currículo dos alunos;
- Os objetivos de desenvolvimento curricular;
- O processo de avaliação dos alunos.

O PNEF alude, igualmente, para a importância da construção do plano de turma, por parte do professor de EF, que deve ter em conta:

- A especificidade da turma e dos seus alunos;
- Os critérios de seleção e operacionalização;
- As prioridades identificadas.

Segundo o PNEF, durante o planeamento e operacionalização, o professor deve ponderar no planeamento anual em integrar períodos de aprendizagem concentrada e períodos de aprendizagem de revisão/aperfeiçoamento. E as atividades devem estar estruturadas em torno da periodização do treino/elevação das capacidades motoras e tendo em conta a diferenciação do processo de treino, de cada aluno. Uma estratégia apontada pelo PNEF como elemento chave, na referida diferenciação do ensino, é a formação de grupos durante as aulas.

As supracitadas orientações e recomendações objetivam garantir que os alunos consigam usufruir em pleno dos benefícios da disciplina de EF.

Durante a comunicação pretendeu-se apresentar uma caracterização do PNEF, aprofundar algumas orientações metodológicas como: a participação na elaboração PEE, PCE e PAA; o ensino por etapas; a possibilidade de interação entre turmas; a seleção de matérias em EF, e levar os docentes a refletir se as referidas opções metodológicas poderão contribuir ao não, para a sua prática pedagógica e para a operacionalização dos princípios fundamentais da EF.

Em relação ao PNEF, podemos ainda referir que o mesmo apresenta propostas de ação mas também dá alguma flexibilidade de deliberação pedagógica. Por sua vez, na escola, a forma como as orientações estão definidas pelo grupo de EF, por vezes, dificulta que se ponha em prática al-

gumas dessas orientações, que se dizem benéficas para o processo de ensino aprendizagem do aluno.

Deste modo, a exequibilidade do PNEF irá depender das condições de realização da escola, da capacidade do departamento de EF e por sua vez do professor de EF, através da seleção e aplicação das opções metodológicas mais vantajosas para o processo de ensino aprendizagem dos seus alunos.

Palavras-chave: Programa Nacional de Educação Física; Guia; Exequibilidade; Opções metodológicas.

Referências Bibliográficas

- Abreu, D. (2010). Relatório de Estágio realizado na Escola dos 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia. Relatório de estágio de mestrado. Universidade da Madeira.
- Gonçalves, D. & Botelho, M. (2011). Modelos de Ensino para a Planificação das Aulas de Educação Física - Potencialidades e Limitações, In Dossier de Estágio realizado na Escola Secundária Jaime Moniz. Universidade da Madeira.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo. Acedido a Setembro, 20, 2012, em <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=54&ppid=3>
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2005). Documento de Apoio à Organização Curricular e Programas de Educação Física. Acedido a Setembro, 20, 2013, em http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Ed_Fisica_Doc_Apoio.pdf
- Martins, A. (2008). Caracterização dos Horários da Disciplina de Educação Física nas Escolas Básica e Secundárias da Região Autónoma da Madeira. Monografia, Universidade da Madeira.

O PNEF e a Heterogeneidade da Prestação Motora dos Alunos: Que Respostas, que Soluções?

Maria Inês Fernandes¹, Cláudio Caires¹, Deodato Rodrigues², Helder Lopes^{1,3}

¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ²Escola Secundária de Francisco Franco, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos; ³CIDESD

Resumo

A heterogeneidade da prestação motora coloca importantes desafios aos professores de Educação Física. Compreender essa problemática afigura-se uma necessidade incontornável face ao desafio de proporcionar a todos os alunos as melhores condições de aprendizagem e consequentemente a conquista de competências úteis e duradouras. Neste esforço de compreensão, procuramos definir o que se entende por heterogeneidade, situar as suas causas e consequências, definir os desafios que os profissionais da disciplina enfrentam neste âmbito e procurar as respostas gerais e específicas para a problemática.

Palavras-Chave: Heterogeneidade, Educação Física, Prestação Motora

Introdução

Este artigo tem por finalidade apresentar o estudo realizado no âmbito do Estágio Pedagógico integrante do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Madeira, realizado no ano letivo 2013-2014, na Escola Secundária de Francisco Franco.

A identificação da heterogeneidade como problemática a estudar resultou da constatação de que ela é uma característica do espaço escolar em geral e destaca-se no contexto da Educação Física de forma bastante específica.

De facto, os alunos apresentam acentuadas diferenças ao nível da prestação motora, circunstância detetada na fase de avaliação diagnóstica e confirmada ao longo das aulas, designadamente nas de abordagem de modalidades coletivas, nas quais a interação para o funcionamento de “exercícios elementares” foi sendo, comprometida no fosso entre indivíduos que não são capazes de manter uma relação consistente com o objeto de jogo e os outros que resolveram os aspetos principais dessa relação.

A ação coletiva que mobilizou todos os núcleos de estágio, intitulou-se “Programa Nacional de Educação Física – da teoria à prática”. O nosso módulo, para além de responder a esse aspeto concreto e a uma problemática específica enquadrável no PNEF, procurou seguir a mesma lógica da ação individual (apresentada em *poster* no “Seminário Desporto e Ciência 2014” e em artigo no respetivo livro de atas).

Optámos sobretudo por rentabilizar contextualizações e procurar responder a uma problemática comum entre os professores de Educação Física, no sentido de tentarmos colmatar as principais dificuldades sentidas durante a prática letiva.

Diagnosticando a Heterogeneidade em Educação Física

Patente desde o momento da realização da avaliação diagnóstica inicial, a heterogeneidade da prestação motora dos alunos colocou desafios operacionais importantes e motivou a busca de respostas para os mesmos.

A manifestação da heterogeneidade da prestação motora foi mais evidente no grupo taxonómico dos Desportos Coletivos, cujas modalidades são caracterizadas pela relação de cooperação/oposição, interação, distribuição de funções específicas, comportamentos de diálogo e dinâmicas de grupo que influenciam diretamente a prestação do outro.

Diagnosticar a heterogeneidade da prestação motora dos alunos é identificar, por exemplo: a) os alunos com maiores capacidades; b) os alunos que revelam maiores dificuldades e necessitam de maior acompanhamento; c) as matérias em que os alunos se encontram mais distantes dos objetivos definidos; d) as capacidades motoras que merecem uma atenção especial (PNEF, Jacinto *et al.*, 2001).

Os diferentes domínios do objeto de jogo, a dificuldade/facilidade em ocupar racionalmente o espaço e a necessidade de os alunos realizarem constantemente ações técnico-táticas perturba significativamente a qualidade das interações e põe em causa a própria funcionalidade do jogo coletivo. Um bom diagnóstico permite-nos formar grupos, uns heterogéneos, outros homogéneos, estando atentos à permeabilidade das interações em função dos exercícios utilizados cujas solicitações pretendem levar o aluno a adaptar-se e a transformar-se.

Metodologia de Atuação

Logo após a avaliação inicial, procurámos identificar uma metodologia de atuação que permitisse uma abordagem integral do problema (Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória, 2008):

1. Perceber os fenómenos;
2. Saber como atuar sobre esses fenómenos;
3. Definir os meios disponíveis;
4. Montar estratégias de atuação;
5. Desenvolver as estratégias consideradas mais ajustadas;
6. Controlar a evolução da aplicação dessas estratégias.

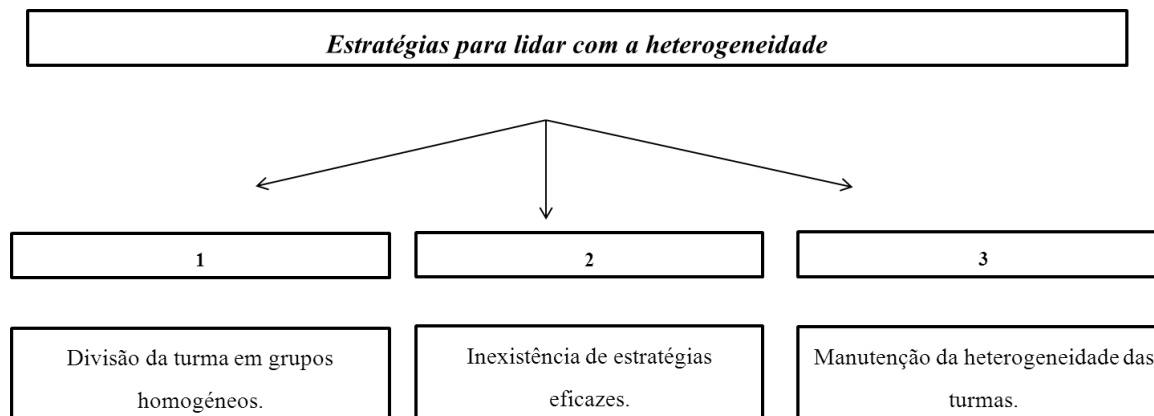
Esta metodologia tinha também sido abordada por Andrade, Pestana, Lopes e Lopes (2013), no ano letivo anterior, quando foi analisada a mesma problemática, seguindo a lógica de que os três primeiros pontos permitem inventariar os recursos existentes e quais aqueles que interessa selecionar para definir o que temos/o que gostaríamos de ter/o que vamos conseguir obter. Os três últimos definem as atuações, no sentido de operacionalizar as estratégias definidas.

As possibilidades colocadas pelo PNEF são as seguintes:

-
1. A atividade formativa proporcionada aos alunos deve ser:
 - tão coletiva (de conjunto, interativa) quanto possível;
 - tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário.
 2. “A constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo de ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogênea de grupos”.

Figura 1 – Respostas de três docentes (com grande experiência) sobre a personalização do processo pedagógico (adaptado de Caires, Fernandes, Rodrigues & Lopes, 2014)

Na lógica da compreensão do fenómeno, procurámos identificar respostas de três docentes (com grande experiência) sobre a personalização do processo pedagógico, através de uma entrevista semi-estruturada, cujas conclusões passamos a expor:



**Personalização do Processo Pedagógico:
a) Potencialidades b) Limitações**

1	2	3
a) Respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem; b) Falta de material para um modelo personalizado de ensino.	a) Corresponder os conteúdos às necessidades do aluno; b) Falta de valores como a superação e a competição.	a) Aprendizagem mais consolidada e estruturada; a) Programação metodológica mais intensa.

EM SÍNTESE

- 1 dos 3 participantes considera a personalização do processo pedagógico um recurso eficiente para alcançar meios e fins de uma aprendizagem bem consolidada e estruturada através da formação de grupos homogêneos com ritmos e níveis de aprendizagem similares.

- Por outro lado, a manutenção da heterogeneidade foi vista como um fator positivo por 2 dos 3 participantes, reconhecendo-se que, em situações de exercício critério, os alunos com maior dificuldade de execução podem agrupar-se com os alunos proficientes, procurando que ambos evoluam em conjunto.

Figura 2 – Resultados da entrevista semi-estruturada.

Refira-se que este é apenas um padrão de respostas dentro de uma amostra limitada mas que ajudou na lógica da compreensão do fenómeno.

Na lógica de recolher mais informação crítica e face à necessidade de suprir a exiguidade de estudos específicos em EF sobre a problemática, entrevistámos ainda dois licenciados em EF, com uma característica comum, com experiência tanto no ensino como no treino desportivo, no caso concreto, numa modalidade coletiva e numa modalidade individual.

EM SÍNTESE, EM RELAÇÃO À ESCOLA:

- Ambos reconhecem a heterogeneidade como uma característica da prestação motora dos alunos;
- Reconhecem ainda a necessidade de serem adotadas estratégias para lidar com a mesma;
- Nessas estratégias, apontam principalmente para a organização de atividades em torno de grupos de nível.

EM SÍNTESE, EM RELAÇÃO AO TREINO:

- Ambos reconhecem que a heterogeneidade também está presente mas de forma mais esbatida;
- Referem que a heterogeneidade diminui à medida que se avança no escalão etário, pelo que as soluções nas fases iniciais de treino, devem ser distintas das fases mais evoluídas.

Figura 3 – Síntese das conclusões da entrevista em relação à escola e ao treino.

De acordo com o conjunto de informações recolhidas, com as referências bibliográficas e com as indicações do PNEF, temos que as principais tendências são:

Principais tendências pedagógicas de lidar com a heterogeneidade

1. Grau Zero – Não ter em conta a heterogeneidade das turmas – Parece-nos que não é muito valorizável de um ponto de vista pedagógico porque parte do princípio de que é possível que todos os alunos aprendam as mesmas coisas, ao mesmo tempo e da mesma maneira, podendo estar desadequado dos tempos atuais de respeito da escola heterogénea e da consequente individualidade de cada um;
2. Processo pedagógico personalizado - Esta tendência respeita a individualidade e parece-nos a melhor maneira de responder à heterogeneidade. Como?
 - respeitando a heterogeneidade na interação entre alunos proficientes e não proficientes;
 - trabalhando por níveis de proficiência que apresentam em comum níveis mínimos de desempenho.

(adaptado de Figura 3 Principais tendências pedagógicas de lidar com a heterogeneidade (Caires *et al.*, 2014).

No sentido de identificar possibilidades de resposta face à heterogeneidade da prestação motora, fizemos o registo da aplicação das duas possibilidades pedagógicas referidas anteriormente.

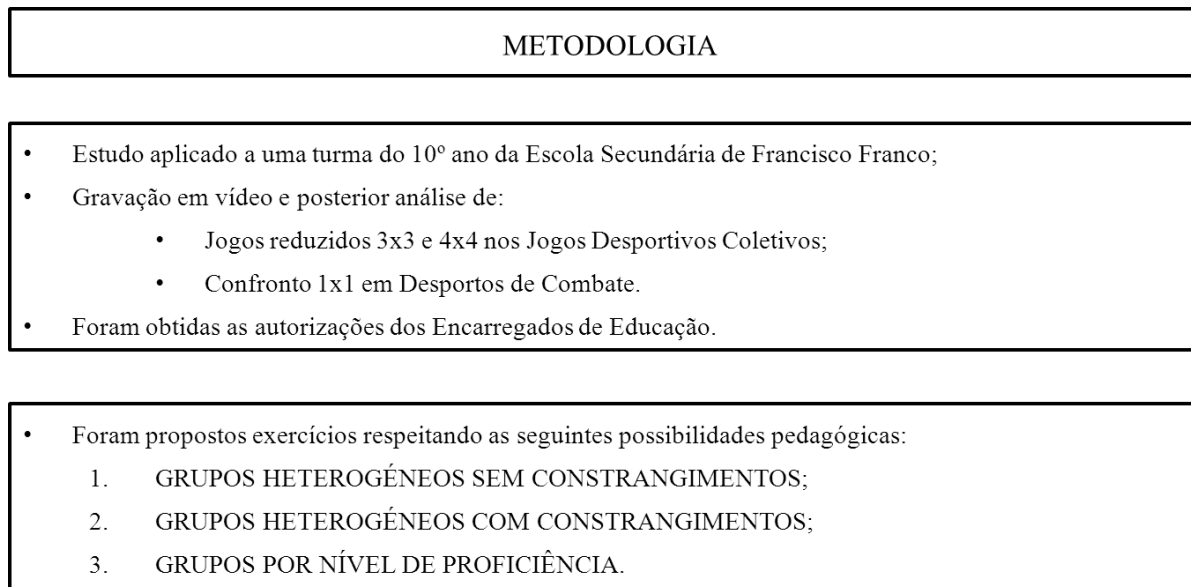


Figura 4 – Metodologia a desenvolvida para lidar com a heterogeneidade.

Este trabalho assenta no conceito de laboratório, apresentado por Almada *et al.*, (2008), designadamente:

“(...) o laboratório apresenta formas tão variadas como praticamente a infinidade dos problemas a que procuram dar respostas ou pelo menos fazer perguntas mais pertinentes” (p.90). Afinal, ainda de acordo com os mesmos autores, temos que:

“(...) a melhor concetualização que podemos ter de um laboratório, encarando na sua perspetiva funcional, é que um laboratório é afinal um “tira-teimas” (p.91).

Após observação e análise dos vídeos, concluímos o seguinte:

1. GRUPOS HETEROGÉNEOS SEM CONSTRANGIMENTOS	
JDC	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos mais proficientes assumem as ações do jogo; • Alunos menos proficientes com fraco empenhamento motor.
DC	<ul style="list-style-type: none"> • Atitude defensiva passiva de alguns alunos, especialmente os rapazes; • Empenhamento motor inconstante.
2. GRUPOS HETEROGÉNEOS COM CONSTRANGIMENTOS	
JDC	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos mais proficientes assumem as ações do jogo; • Alunos menos proficientes com fraco empenhamento motor; • Alunos menos proficientes comprometem a continuidade das ações.
DC	<ul style="list-style-type: none"> • Bom empenhamento motor; • Tarefa acessível às capacidades de diferentes alunos; • O aluno menos proficiente apresenta-se mais motivado para o exercício do que o aluno mais proficiente.

3. GRUPOS DE NÍVEL DE PROFICIÊNCIA		
JDC	<u>Grupo proficiente</u> <ul style="list-style-type: none"> • Elevado empenhamento motor; • Continuidade das ações; • Maior êxito na tarefa; • Alunos motivados. 	<u>Grupo não proficiente</u> <ul style="list-style-type: none"> • Elevado empenhamento motor; • Ações descontinuadas; • Maior êxito na tarefa; • Alunos motivados.
DC	<ul style="list-style-type: none"> • Elevado empenhamento motor; • Forte motivação dos alunos; • Sentido de competição mais presente; • Grau de superação mais evidenciado; • Alunos predispostos para a tarefa. 	

Figura 5 – Conclusões do estudo após a observação e análise dos vídeos.

Em síntese, os resultados evidenciaram que é eficaz lidar com a heterogeneidade da prestação motora dos alunos recorrendo à personalização do processo pedagógico. Comparativamente à intervenção que não tem em conta essa heterogeneidade, tanto a adoção de constrangimentos como a de grupos de nível apresentaram melhores resultados.

Esta posição é consentânea com o que nos diz Astolfi (1995 cit. por Duarte, 2004):

- Face às exigências de um saber renovado mas também de uma sociedade em transformação, que traz para a escola todos os jovens na sua diversidade social e cultural e com as suas expectativas pessoais, a personalização do processo pedagógico pode construir uma resposta pertinente, não como uma forma estática de ensino mas como uma “modificação essencial das atitudes” (p.34).

- Ou seja, o que essa tendência pedagógica propõe é a abertura do professor às necessidades e características diferentes dos alunos e, conseqüente aplicação de variantes didáticas que melhor respondem a essa variedade, superando assim procedimentos normalizados com que, na rotina tradicional se pretende “ensinar todos como se fossem um só” (ibidem).

Considerações Finais

Sendo a heterogeneidade nas escolas uma realidade incontornável, é preciso encontrar formas de lidar com essa situação. Os caminhos abertos são de dois níveis: a) trabalhar sobre a heterogeneidade através da imposição de constrangimentos e variantes; b) trabalhar por grupos de nível respeitando níveis de proficiência distintos.

O processo deve ser controlado desde que se saiba definir os indicadores apropriados para distinguir esses níveis de proficiência e as implicações que a sua variabilidade tem no processo.

Dependendo das características dos alunos, a finalidade é que as atividades solicitadas consigam ir ao encontro daquilo que cada um deles efetivamente precisa para melhorar o seu desempenho.

É função do professor preparar e orientar um processo de adaptação do aluno sem que se perca um sentido evolutivo. Uma análise crítica dos processos torna-se fundamental para se dar respostas adequadas e ajustadas em tempo útil.

Se queremos desenvolver a prestação do jovem, temos de equacionar o controlo da sua performance motora atuando em vários níveis, não só a nível motor como também, por exemplo, a nível psicológico e pedagógico, através de constrangimentos que lhes proporcionem não só oportunidades de sucesso como também oportunidades de serem cada vez mais autónomos.

Os perfis de concentração, a adaptação a diferentes contextos, os níveis de competência, as capacidades e necessidades variam de aluno para aluno, sendo fundamental personalizar o processo pedagógico.

Parece-nos que, elevar o nível profissional é conciliar o respeito pela escola heterogénea (que resulta do inquestionável direito de todos à educação) e a forma objetiva como cada um dos indivíduos aprende e faz uso dessa aprendizagem para atingir os seus limites e alcançar competências úteis e duradoras.

Recomendações

Em função desta experiência, recomendamos, sem qualquer pretensiosismo:

1. Um estudo mais completo da implicação dos conceitos da heterogeneidade em Educação Física, procurando identificar sobretudo qual o limiar mínimo a partir do qual se pode considerar que os alunos podem ser agrupados por níveis de proficiência (em que os níveis adotados pelo PNEF poderão não ser eficazes para este efeito);
2. Parece-nos útil e necessário estudar também consequências de adoção de uma ou outra possibilidade de resposta apresentadas (em que normalmente, a bibliografia enfatiza a heterogeneidade, não excluindo a hipótese, através de outras alternativas, de obter resultados positivos no processo de E-A) de modo a que os profissionais desta área obtenham mais ferramentas que lhes permitam orientar a sua atividade;
3. Na sequência da recomendação anterior, importa alargar o âmbito dos estudos a mais níveis de ensino para além do ensino secundário.

Referências Bibliográficas

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). *Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas*. Torres Novas: Edições Vamos Mais Longe.
- Andrade, P., Pestana, L., Lopes, A. & Lopes, H. (2013). Heterogeneidade nas aulas de Educação Física: Um problema ou um meio? – Análise ao nível dos Desportos Coletivos. Universidade da Madeira.
- Caires, C., Fernandes, M., Rodrigues, D. & Lopes, H. (2014). Compreender a problemática da heterogeneidade da prestação motora para elevar o nível de intervenção profissional. Universidade da Madeira.
- Duarte, J. (2004). Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência. *Revista Lusófona de Educação*, 4, 33-50.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física - 10º, 11º e 12º anos. Ministério da Educação.

Matérias Alternativas: Potencialidades e Equívocos – Basebol e Canoagem

Élvio Abreu¹, Liliana Félix¹, Maria L. Carvalho², Ana L. Correia^{1,3}

¹ CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ²Escola Secundária Jaime Moniz, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, ³ Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Resumo

Verifica-se cada vez mais a procura de novas modalidades a lecionar na escola, numa tentativa de fugir às modalidades usuais, procurando promover, desta forma, uma maior motivação dos alunos para a prática de atividade física.

Os temas delineados foram expostos pelos núcleos de estágio e contaram maioritariamente com preletores convidados com o intuito de enriquecer os seus temas do ponto de vista da experiência pessoal que cada preletor transmitisse na sua comunicação.

O basebol e a canoagem apresentam-se como matérias alternativas, no programa de Educação Física escolar, e foram apresentadas com intuito de auxiliar os professores que queiram lecionar matérias alternativas de forma atrativa e aliciante para os alunos.

Cada matéria expressa no Programa Nacional de Educação Física (PNEF) representa uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que a sua diversificação permite a cada um diversificar as suas competências. Desta forma, as matérias devem ser vistas como um meio para atingir os objetivos propostos e não como um fim.

Palavras-Chave: Basebol, Canoagem, Escola, PNEF

Introdução

De acordo com Jacinto, Carvalho, Comédias, e Mira, (2001) a “seleção dos objetivos específicos e a aplicação dos processos formativos, de aprendizagem e treino, são objeto de deliberação pedagógica ao nível da realidade educativa concreta, cujas limitações e possibilidades particulares só podem ser apreciadas pelo professor”. As aulas de Educação Física devem recorrer a estímulos diversificados ao nível do ambiente e da diversificação dos movimentos, em detrimento da especialização precoce que não é prioritária na vida da criança ou do jovem. Neste sentido, alertamos para a importância dos professores recorrerem a um leque diversificado de matérias que permitam aos alunos desenvolver o seu reportório motor sem que sejam condicionados pelas características individuais de cada matéria.

A Educação Física, segundo Zago e Galante (s.d., p. 380), citando Hurtado (1983), destina-se a promover o desenvolvimento físico, social, emocional e mental da criança através da atividade corporal. Assim, torna-se explícita a preocupação com o desenvolvimento integral da criança como ser convivente e agente da sociedade, possuidor de vontade e limitações.

Segundo Abrantes et al., (2001), “A atividade formativa deve ser tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário” considerando atividade “global” a organização da prática do aluno segundo as características da atividade referente em causa – jogo, percurso, coreografia, etc. Já as atividades “analíticas”, são entendidas como a exercitação, o aperfeiçoamento de elementos parciais e críticos das diferentes competências técnicas ou técnico-táticas em situações simplificadas ou fracionadas da atividade implicada.

Softball /Basebol e a Canoagem no Programa Nacional de Educação Física

No Programa Nacional de Educação Física constam os objetivos gerais e as competências específicas de cada área, as matérias são apresentadas como nucleares e alternativas e os seus conteúdos encontram-se estruturados por níveis de aprendizagem (introdutório, elementar e avançado).

Parte dos conteúdos dos programas são comuns a todas as escolas e outra parte são conteúdos/matérias alternativas, adotadas localmente pelo departamento curricular de EF ou pelo professor. Esta possibilidade permite aproveitar as características próprias existentes em cada escola e incluir matérias.

A canoagem e o baseball são matérias de ensino que estão contempladas no PNEF e a canoagem tem a particularidade de estar contemplada a partir do 2º ciclo, ao contrário do baseball que apenas é contemplado a partir do 3.º ciclo de ensino até ao ensino secundário (Jacinto *et al.*, 2001).

Face ao desenvolvimento dos alunos, os objetivos expressos no PNEF podem ser vistos como uma orientação para a ação do professor que encontra indicadores no sentido de orientar a sua prática em coordenação com os professores de Educação Física da escola.

Cabe ao professor o papel de motivar os alunos utilizando jogos não formais que evoluam das situações analíticas para as situações de jogo, utilizando conteúdos e princípios criativos e originais das matérias.

Desenvolvimento

A Educação Física tem como finalidades a melhoria da aptidão física numa perspetiva de alertar para o aumento da qualidade de vida e da saúde, para a valorização da ética, do espírito desportivo, da cooperação e solidariedade e ainda para reforçar o gosto regular pela atividade física (Jacinto *et al.*, 2001). Nesta perspetiva, a Educação Física apresenta-se como um elemento de ligação sócio cultural em que a valorização dos aspetos socioculturais essenciais de cada região estimulam o interesse pelas atividades físicas, bem como a integração social.

Aliada ao campo social, a afetividade resulta da convivência dos alunos com o professor, contribuindo para a formação de laços entre os sujeitos implícitos no processo de ensino-aprendizagem.

Para Simas e Siqueira (s.d.), o baseball apresenta-se como uma proposta de atividade física desportiva na escola, como uma alternativa credível para os professores que queiram investir em matérias alternativas e que se constituam como atrativas e aliciantes para os alunos. Os autores referem que o baseball, não acarreta grandes custos, nem grandes espaços, considerando por exemplo a vertente do softball, que permite grande adaptabilidade à escola, pois necessita apenas dos espaços das modalidades tradicionais, um taco, uma bola e os alunos.

O baseball é um exemplo de uma matéria dos jogos desportivos coletivos que, pelas suas características marcantes, permitem aos alunos ganhar competências que podem ser transferidas para outras matérias.

Além dos benefícios imediatos atribuídos à realização de esforços físicos adequados na infância e na adolescência, segundo Guedes (1999) verifica-se que experiências positivas associadas à prática de atividades físicas vivenciadas nessas idades caracterizam-se como atributos importantes no desenvolvimento de atitudes, habilidades e hábitos que podem auxiliar, futuramente, a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo na idade adulta.

Nessa perspectiva Guedes (1999) refere que a função proposta aos professores de Educação Física é a de adotarem uma nova postura face à estrutura educacional, procurando adotar nas suas aulas, não só uma visão de exclusiva à prática de atividades desportivas e recreativas, mas também alcançar metas de educação direcionadas para a saúde, mediante seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos educandos, não apenas situações que os tornem crianças e jovens ativos fisicamente, mas, sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida saudável ao longo de toda a vida.

As matérias de basebol/softbol possuem características das modalidades coletivas e, para os alunos da ESJM representam matérias com alguma tradição, porque têm sido lecionadas desde o início da implementação dos atuais programas. Os alunos, para estas matérias encontram motivação que não têm noutras matérias, porque se trata de uma modalidade onde os alunos demonstram todas as suas emoções, sejam elas de competitividade, de incentivo ou de alegria.

Por sua vez, a canoagem é uma matéria que possui características das atividades de exploração da natureza com atributos que se relacionam com a adaptação a um meio diferente como é o caso do meio aquático.

Esta modalidade tem um grande impacto nos alunos ao nível do clima positivo da aula, porque, em época favorável em termos de condições climáticas, é uma atividade muito apreciada pelos alunos, uma vez que envolve o mar e todas as componentes nele presente como o prazer e a diversão.

Segundo Carvalhinho, Fernandes e Rodrigues (s.d.), a canoagem caracteriza-se ao nível do contexto físico como uma atividade que é realizada em meio aquático, com trajetória bidimensional e desenvolvida no plano horizontal, apresentando ainda instabilidade e contacto indireto com a água.

A ilha da Madeira é um meio privilegiado para o desenvolvimento de atividades desportivas aquáticas, uma vez que podemos encontrar ao longo da costa vários acessos ao mar. A canoagem é uma matéria que exige todo um conjunto de conhecimentos específicos ao nível do planeamento e da organização, diferentes daquelas que são exigidas pelas matérias ditas tradicionais.

No nosso entender, tendo em conta as características marcantes da canoagem e o seu contexto no meio escolar, esta matéria encontra-se inserida no modelo taxonómico de adaptação ao meio.

Almada, Fernando, Lopes, Vicente e Vitória (2008) salientam que, nestas matérias de adaptação ao meio é exigida uma compreensão e uma capacidade de leitura das condições existentes no contexto que, por sua vez, obrigam à montagem de estratégias, para que seja possível a resolução do problema imediato.

A operacionalização desta matéria possibilita, aos alunos, o incentivo à prática de atividades de mar, conhecer novos conceitos e viver novas experiências, a sensibilização para os benefícios da modalidade de canoagem na melhoria da condição física, saúde e bem-estar e também conhecer os procedimentos de segurança.

Os benefícios implícitos neste tipo de atividades levam-nos, a nós professores, a refletir sobre a pertinência da abordagem destas matérias em contexto escolar como oportunidade de transformar os nossos alunos, quer ao nível comportamental quer no plano das suas atitudes e dos seus valores, aspetos estes que ultrapassaram em muito a mera perspetiva amplamente aceite de lazer e de entretenimento associados à prática de certas modalidades.

Considerações Finais

O softball e o baseball fazem parte do leque de matérias alternativas do PNEF, e constam do programa de 3º Ciclo e do Ensino Secundário, contudo esta matéria para grande parte dos alunos do ensino secundário nunca foi abordada.

Existem algumas regras que diferenciam estas matérias em termos de jogo, mas uma vez que o softball é uma versão mais simplificada do baseball, esse é o motivo da sua abordagem ao nível introdutório e elementar.

Para a operacionalização destas matérias não são necessários grandes custos, nem espaços próprios, daí a sua adaptabilidade à escola, dando assim resposta às carências e limitações de algumas escolas.

A Escola Jaime Moniz reúne condições favoráveis à leccionação do softball e do baseball, daí a sua expressão ser crescente, ano após ano, contribuindo para a motivação e empenho dos alunos.

Relativamente à canoagem, é uma matéria de ensino extremamente motivadora para os alunos, o que deveria ser um fator fundamental para a sua abordagem de uma forma mais constante ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

A ilha da Madeira possui as características ideais para a prática desta matéria, ficando assim ao critério dos docentes e das escolas a leccionação da canoagem nas aulas de educação física, visto que a sua leccionação depende, de entre outros factores, da proximidade e acesso da escola ao mar.

Percebeu-se também que a abordagem desta matéria acontece, na grande maioria das vezes de uma forma muito pontual, o que acaba por não trazer grandes benefícios e transformações aos alunos. Esse facto acontece porque as escolas não têm equipamentos nem os materiais necessários para uma abordagem contínua. Ainda assim seria interessante que, em parceria com os clubes e associações se tentasse abordar a canoagem de uma forma mais contínua no tempo, de forma a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Referencias Bibliográficas

- Abrantes, P., Galvão, C., Loureiro, C., Lemos, E., Duarte, I., Figueiredo, I., Roldão, M. & Santos. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A. & Vitória, M. (2008). A Rotura – A Sistemática das Atividades Desportivas. Edição VML.
- Carvalhinho, L., Fernandes, A. & Rodrigues, J. (s.d.). Taxonomic analysis of outdoors activities; Preliminar study. Rio Maior, Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde.
- Guedes, D. (1999). Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. Motriz. (5), 1.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física, Ensino Básico, 3.º Ciclo. Ministério da Educação.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J. & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física, Ensino Secundário 10.º, 11.º e 12.º anos. Ministério da Educação.
- Simas, L. & Siqueira, P. (s.d.). Manual de basebol para professores. Federação Portuguesa de Basebol e Softbol.
- Zago, N. & Galante, R. (s.d.). Educação física no ensino médio: conceções e reflexões.

Basebol nas Aulas de Educação Física – Potencialidades da sua Abordagem

Miguel Vieira¹

¹Clube Desportivo Escola Básica e Secundária de Santa Cruz

O basebol não é um fim em si mesmo, mas sim um excelente meio de solicitação de comportamentos, pois os seus princípios ativos contribuem para o desenvolvimento e transformação dos alunos, através das mais variadas experiências/situações de aprendizagem. É um jogo desportivo coletivo referido no Programa Nacional de Educação Física (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001).

Os desportos coletivos são caracterizados pela dinâmica de grupos e a distribuição de funções específicas (Almada, et al., 2008). O conjunto de interações que se dão entre os jogadores de ambas as equipas, ao longo do jogo, apelam à coordenação adequada das relações que se estabelecem, a cada momento e nos diversos nichos.

Na nossa comunicação, a título de exemplo, apresentaremos quatro situações diferenciadas acerca da abordagem do basebol, que poderão ser utilizadas numa aula de Educação Física, em que o professor controlando um conjunto limitado de variáveis tem a possibilidade de solicitar de forma personalizada os comportamentos que melhor se adequem aos objetivos visados.

Palavras-chave: Basebol, Desportos Coletivos Educação, Educação Física

Referências Bibliográficas

- Almada, F., Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitoria, M. (2008). A Rotura – A Sistemática das Actividades Desportivas. Torres Novas: Edição VML.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física para o 10º, 11º e 12º anos: Cursos gerais e cursos tecnológicos. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.

A Canoagem na Escola

António Jorge Torres Cunha¹

¹Clube Naval do Funchal

Desde a sua existência, o homem teve a necessidade de dominar a água, assim como os fenómenos naturais em geral. Tendo em vista que $\frac{3}{4}$ da superfície terrestre é coberta por água, o ato de remar tornou-se uma atividade necessária por conveniência.

Este é o meio de locomoção aquático mais antigo de que se tem conhecimento histórico. No século XIX, o pai da canoagem, o escocês John McGregor, construiu a primeira embarcação para competir, a canoa "Rob Roy". Esta foi construída baseada em lembranças da sua viagem ao continente americano.

Não fazendo parte do plano curricular do ensino regular, a canoagem nos dias de hoje, tem ainda muitas carências em termos bibliográficos num âmbito escolar.

Muitas vezes tenta-se procurar formas e modelos de implementação baseados em aulas práticas da modalidade e em informações adquiridas na literatura especializada, o que na maioria das vezes, reflete-se num mau enquadramento. A canoagem tal como outra qualquer atividade desportiva escolar necessita de um enquadramento metodológico adequado, para que o processo de ensino aprendizagem, seja o mais correto, devendo fundamentalmente ter o devido enquadramento em qualquer nível de ensino.

As metodologias adotadas poderão variar em função do grau de ensino e vivências dos alunos, no entanto, há aspetos básicos de formação náutica geral, aliada às questões técnicas específicas da modalidade, que definem os modelos facilitadores neste processo de aprendizagem, situação que aqui pretendo elucidar.

Palavras-chave: Aprendizagem, Canoagem, Desporto, Ensino, Escola

Matérias Nucleares e Alternativas: Que potencialidades? Dança e Esgrima da Teoria à Prática

Marlene Silva¹, Roberto Sardinha¹, Adérito Nóbrega², Ricardo Alves^{1,3}

¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ² Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos; ³Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Resumo

Com este trabalho pretendemos demonstrar até que ponto o programa nacional de Educação Física influencia o processo de aprendizagem dos alunos, quais os critérios de seleção das matérias nucleares e alternativas a abordar durante o ano letivo. Pretendemos também demonstrar que apesar das resistências que os professores possuem em relação à abordagem das Atividades Rítmicas Expressivas, enquanto matéria nuclear e à esgrima, enquanto alternativa, é possível encontrar diversas formas de realizar a lecionação sem que o professor esteja diretamente envolvido.

Como agente principal do processo de ensino-aprendizagem, este deverá rentabilizar ao máximo todos os recursos disponíveis, sejam eles, materiais, temporais ou humanos.

Cabe ao pedagogo utilizar toda a informação pertinente disponível para combater as insuficiências nesta área e atuar de forma adequada nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Dança, Esgrima, Educação Física, Matérias Nucleares e Alternativas, PNEF

Introdução

Os programas curriculares podem ser encarados como um instrumento com o intuito de existir um reconhecimento maior da disciplina em questão. O Programa Nacional de Educação Física (PNEF), possui esse mesmo objetivo, fazer com que a disciplina careça de um maior reconhecimento, deixando de parte as tradicionais opiniões do exercício físico vigoroso, da questão da animação, assim como da exclusividade desportiva (Ministério da Educação, 2001).

A Educação Física, assim como está estipulado no PNEF, procura construir uma aprendizagem eclética, onde o aluno possui um desenvolvimento multilateral e harmonioso, não sendo necessário especificar os conhecimentos em diversos domínios, uma vez que estes são transversais a todos (Ministério da Educação, 2001).

Está expresso nas Finalidades do PNEF, que devemos certificar a aprendizagem de diversas atividades físicas (atividades físicas desportivas; atividades físicas expressivas; atividades de exploração da natureza; jogos tradicionais), sempre com uma visão de um desenvolvimento multilateral e harmonioso, que em consequência disto, estaremos também a trabalhar diversos valores morais e sociais, tais como a responsabilidade social, cooperação, solidariedade, ética, segurança, consciência cívica, entre outras.

A aplicabilidade dos programas está assegurada, uma vez que as modalidades nucleares são aquelas que quase todas as escolas têm incluído no seu plano curricular de EF. Fala-se da inclusão de matérias/modalidades no sentido de aumentar a dimensão pedagógica da Educação Física. Mas que tipo de trabalho tem sido feito nesse sentido?

Iremos falar de duas modalidades das quais ainda existem diversas resistências na sua aplicação. Uma delas está incorporada nas matérias nucleares e a outra, nas alternativas. São duas modalidades que apesar de serem totalmente diferentes, apresentam comportamentos complementares que seriam importantes na formação integral do aluno.

Apresentaremos as suas potencialidades e importância na formação do Homem, assim como diversas estratégias para a sua aplicação no contexto escolar.

Matéria Nuclear – O exemplo das Atividades Rítmicas Expressivas

A dança é tão antiga como a vida humana, visto que esta nasceu em tempos pré-históricos, quando o homem primitivo soube relacionar a linguagem gestual com o ritmo de sons. Nessa mesma época procurava-se imitar movimentos dos animais e ritmos da natureza (Batalha,1983).

A dança mais recente, obrigou os professores a um aperfeiçoamento específico, além de adquirir competências educacionais. Esta nova tendência teve princípios filosóficos de Rousseau, Marx e Darem, que *“enfocavam o movimento expressivo do homem como sendo capaz de possibilitar a incorporação de outros valores e atitudes e de permitir uma expressão global do seu corpo com toda as suas emoções”* (Cavasin, 2003, p.3).

Potencialidades da dança como elemento pedagógico

A dança é matéria nuclear no Plano Nacional da Educação Física, tendo como matérias alternativas as danças de salão e as danças tradicionais portuguesas (Vieira, 2007). Esta obrigatoriedade acontece porque há uma componente pedagógica muito forte.

De acordo com Ferreira (2009), a dança nas escolas pode proporcionar momentos de prazer, espontaneidade e criatividade, onde as dificuldades de cada aluno devem ser respeitadas. Uma outra vantagem da dança é que permite que se estabeleçam relações interativas com os alunos, dando-lhes também a oportunidade de conhecerem o próprio corpo (Verderi, 2000).

Como ferramenta pedagógica a dança permite a busca de diferentes formas de movimento, de pensamento, de sensibilidade e despertar a criatividade. Quando se utiliza música, trabalha-se o ritmo e, por consequente a dinâmica dos movimentos, a atenção e a concentração (Souza, 2012).

Batalha e Macara (2007) dizem que a escola tem de dar um salto qualitativo, devendo permitir que os alunos tenham contacto com experiências artísticas, emotivas e criativas. A dança é um processo de comunicação da pessoa, pois o dançarino pretende transmitir algo, havendo espaço para uma gestualidade própria. As autoras referem que o acesso a esta forma básica de conhecimento devia ser acessível a todos através de uma educação fundamental dos jovens, ou seja, não se deve colocar o ensino das artes num local de difícil acesso.

Resistências à Dança

Apesar das suas potencialidades e de ser matéria nuclear, ainda existem muitas resistências à abordagem da dança nas escolas, por parte de professores, alunos e pais.

Numa fase inicial os alunos aceitam bem esta matéria, mas os alunos mais velhos já a rejeitam (em especial os do sexo masculino). Silva *et al.* (2010) explicam que isto acontece pois no início da adolescência os jovens começam a ter complexos com o seu corpo e temem o contacto corporal com pessoas do sexo oposto. No entanto, se as crianças tivessem contacto com a dança desde tenra idade, este tipo de complexos tendiam a desaparecer. Os mesmos autores referem que ainda existe uma cultura muito masculina e além dos alunos, os seus pais também não gostam que os filhos participem nestas atividades.

Haas *et al.* (2011) refere que nas turmas onde a dança é abordada, os alunos ficam mais sensibilizados e deixam o preconceito para trás, pois gostam da atividade. Mais uma prova como os professores de Educação Física têm a responsabilidade de formar cidadãos menos preconceituosos e também a obrigação de romper com a ideia que o homem não pode dançar, chorar ou exprimir os seus sentimentos. Mas para isso o professor tem de ser o primeiro elemento a estar motivado para abordar esta matéria às suas turmas, transmitindo entusiasmo a fim de envolver os alunos para as aulas de dança.

Matéria Alternativa – O exemplo prático da Esgrima

Tal como em outras modalidades, não existem dados concretos acerca dos ancestrais desta modalidade. No entanto nos antepassados do homem, o uso dos mais diversos tipos de armas era muito frequente nas civilizações, mais precisamente para caçar e para combater. A esgrima, tal como conhecemos hoje em dia, surgiu em Espanha, mantendo-se neste território até o séc XVI, momento no qual “foi levada para a Itália e onde foi sujeita a algumas alterações” (Coelho, 2000 p.32) sendo, a partir daí, difundida pela Europa. Mais tarde surge uma nova arma chamada de florete e assim como a máscara.

Potencialidades dos Desportos de Combate

De acordo com a Taxonomia de Almada e colaboradores (2008) a esgrima enquadra-se na categoria dos desportos de combate, visto que existe um duelo entre os intervenientes. “É uma modalidade desportiva complexa, nos seus aspetos táticos, técnico e psicológico” (Cabral, 1992 p.20), a qual está “dividida em três tipos diferentes de armas, a saber: espada, florete e sabre” (CBE, 2010, citado por Paula, 2011).

Ferreira (2006) citado por Melo (2012) afirma que “a Educação Física deve proporcionar variadas formas de cultura e que as atividades relacionadas às lutas devem fazer parte das atividades esportivas ofertadas aos alunos. Deste modo a Educação Física deverá ser eclética e o mais abrangente possível com vista a contribuir para uma formação integral dos alunos, capacitando-os para “o exercício crítico, da cidadania e da melhoria da sua capacidade física” (Betti e Zuliani, 2002 citado por Melo, 2012). Na mesma linha de pensamento, Figueiredo (s.d) alerta que “promover as atividades físicas de forma reducionista é trair a conceção atual de Educação Física”.

Os desportos de combate têm vários objetivos a incidir sobre o praticante, como por exemplo este se informar de forma visual mas sobretudo de uma forma proprioceptiva, capacidade de se antecipar e de contra comunicar; agir e interagir, desequilibrar e reequilibrar; cadenciar as ações, interiorizar os princípios da mecânica/física (alavancas, força, ângulos, centro de gravidade...), agressividade dentro dos limites permitidos e respeitar o adversário bem como a sua integridade física.

Aquilo que se constata, no entanto, é que muitos professores raras vezes abordam este tipo de desporto nas suas aulas, “alegando a falta de espaço e de material”, colocando a “responsabilidade na escola”. Além disto um estudo conduzido por Ferreira (2009) citado por Melo (2012) conclui que a maioria dos professores carecem de formação nesta área, “precisam de treinamentos, cursos de capacitação para incluir a prática das lutas em suas aulas e que muitos possuem uma visão deturpada sobre as lutas, fazendo correlação da luta com agressividade, violência, atitude essa que é oposta à filosofia das lutas e da própria Educação Física” (p.435). Opinião contrária tem Figueiredo (s.d.) ao afirmar que os desportos de combate trazem grandes vantagens e riqueza às aulas de Educação Física, nomeadamente “o respeito pelo outro, controlo da violência física o seu enquadramento social, estimulação da auto-estima (autoconfiança pelo aumento da auto-segurança em situações de luta, respeito pelas regras de segurança estabelecidas e a integridade física do parceiro mesmo à custa da sua vantagem”. A tudo isto Almada *et al* (2008) destaca que este tipo

de desportos “privilegiam o conhecimento do eu no confronto com situações críticas (a noção de morte, mesmo que simbolizada, está sempre presente e no diálogo como outro)” (p.36).

Resistências à Esgrima

Esta modalidade requer uma quantidade relativa de material, o que pode dificultar a aplicação deste desporto nas aulas de Educação Física devido aos custos inerentes. Mas por outro lado na opinião de Morehouse (s.d.) não requer áreas específicas, pois pode ser aplicada nos mais variados espaços, quer sejam abertos ou fechados, nos quais se incluem cantinas, auditórios e até em salas de aula. Leonço (2010) afirma que se a adaptação for feita “de maneira criativa e adaptada, concerteza será uma experiência prazerosa” e permitirá que os alunos vivenciem esta atividade que tantos benefícios fornece.

Na opinião de Passos (2010) a esgrima muitas vezes é visto como um desporto de elite e muito dispendioso, contudo este autor sugere como alternativa a aplicação de “jogos de oposição” com um cariz mais lúdico e adaptando material reciclado, como por exemplo “garrafas e caixas de papelão, reduzindo os custos e permitindo uma maior inclusão”. Paula (2011) acrescenta que é possível utilizar jornais, bambu, bem como fita adesiva para delimitar o espaço de combate, sacos de lixo para improvisar os coletes e sugere também que poderá ser solicitado a colaboração de professores da escola ligados às artes no fabrico do material.

Referências Bibliográficas

- Batalha, A. (1983). As estruturas etnocoreográficas na educação. *Ludens*. 7 (4). Pp. 29 – 32
- Batalha, A. & Macara, A. (2007). A dança como forma de literacia artístico-expressiva. Conferencia Nacional Educação Artística. Porto: Casa da Música
- Cabral, J. (1992). Incidência dos Factores Energéticos na Performance da Esgrima. *Revista Treino Desportivo* nº 23/1992 Pp. 20 -24
- Cavasin, C. (2003). A dança na aprendizagem. Santa Catarina, ICPG. V. 3 Ago/dez 2003
- Coelho, A. (s/d). Uma Breve História Sobre a Esgrima. *Revista Desporto* nº 50/2000 Pp.32- 33
- Diamond, A (2011). Interventions Shown to Aid Executive Function Development in Children 4 to 12 Years Old. *Science* 333, 6045 (August): 959-964
- Engelbrechtsen, L. et al, 2010. Sports Injury and Illness During the Winter Olympic Games 2010. *British Journal of Sports Medicine* 44: 772-780
- Felsenberg, D. (1998). Bone Densitometry: Applications in Sports Medicine. *European Journal of Radiology*, 28: 150-154
- Fernandes, R., Rocha, A., Alcades, T. (2011). A dança como conteúdo da Educação Física escolar e os desafios da prática pedagógica. Buenos Aires: EFDeportes.com. Ano 15, nº 153
- Ferreira, S. (2009). Dança na escola: Um processo de criação. Dissertação de mestrado. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
- Haas, A., Carrasco, B., Bevilacqua, M., Gonçalves, A. & Ketzer, G. (2011). A percepção do bailarino de dança contemporânea sobre “ser bailarino”. *Revista Cena* número 9. Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Leão, M. (2010). Jogos de Oposição e Esgrima no Âmbito Escolar
- Lino, L. (2000). A Nobre Arte de Esgrima. *Revista do Diário, Funchal* 12 a 18 Novembro/2000 p. 5
- Melo, A. & Gomes, E. & Costa, M. & Romariz, S. (2012). As Lutas nas Aulas de Educação Física Escolar, nº 1, Pp. 432-442.
- Ministério da Educação. (2001). Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais
- Passos, B. (2010). Jogos de Oposição em Ambiente Escolar
- Paula, M. (2011). Esgrima Como Conteúdo na Educação Física Escolar. Londrina
- Silva, D., Júlio, M., Cruz, L., Cocate, P. & Castro, V. (2010). A dança no âmbito escolar. Buenos Aires: EFDeportes. Ano 15, nº 150.
- Souza, J. (2012). A dança como possibilidade de ação educativa libertadora. IX ANPED Sul, seminário de pesquisa em educação da região sul.
- Verderi, E. (2000). Dança na escola. Rio de Janeiro: Sprint.
- Vieira, F. (2007). As orientações educacionais nas (an)danças do currículo. In. M. Moura & E. Monteiro (Eds.): Dança em contextos educativos. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana. PP. 51 – 63

Matérias Alternativas ou Atitudes Alternativas?

Ricardo Alves^{1,2}

¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ² Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Como a generalidade das pessoas tem sentido, o contexto vivenciado nos últimos anos – com a manifesta crise instalada – tem acentuado alguma desmotivação por parte de muitos professores que lecionam nas nossas escolas.

Neste contexto, a primeira questão que se coloca é se o foco de preocupação dos professores de Educação Física deverá estar na abordagem de matérias alternativas ou, se antes, deverá haver uma preocupação que passe essencialmente por atitudes alternativas na abordagem de matérias nucleares/tradicionais.

Para além dos ordenados terem sido reduzidos, os impostos aumentados e as progressões nas carreiras congeladas, os docentes têm sentido alguma desconsideração crescente pela classe e o evidenciar de problemas de disciplina nas aulas e escolas, o que faz com que se sintam algo desmotivados e perdidos.

Todavia, partilhamos da opinião de Rafael Valladão Rocha quando afirma que “sábio é aquele que não precisa ser valorizado para saber o seu valor”. Para além disso parece-nos importante perceber qual é a nossa motivação para a prática da docência... Será o dinheiro? Será o reconhecimento por parte da classe política? Não há dúvidas que o dinheiro é importante na vida e o reconhecimento público duma profissão, manifestamente importante também. Contudo, é necessário ver um pouco mais além... Parece-me fundamental que cada um tenha consciência do sentido e do propósito do exercício da sua profissão docente: tocar e transformar pessoas; educar através do desporto; contribuir para o bem-estar, equilíbrio e felicidade dos outros...

Este reconhecimento move-nos, motiva-nos... Mas para isso também é essencial que saibamos para onde queremos ir... Sêneca dizia que não há ventos favoráveis para quem não sabe para onde ir... É essencial que saibamos o que queremos, qual a nossa missão e para onde queremos ir. E é este tipo de atitude e objetivo que nos irá permitir tirar partido do percurso para lá chegar...

Para saber para onde vamos e como o devemos saber é essencial termos consciência de diversas questões, algumas das quais passamos a enunciar:

- A Escola prepara (ou pelo menos deve preparar) para a vida: esta é (ou deverá ser!) a missão primordial daquela instituição. Educar para a vida, para além de educar para o mundo do trabalho como atualmente ainda faz!
- O mundo está em permanente mudança: o professor que não tiver esta realidade bem presente não está em condições de cumprir a sua missão educativa. É fulcral estar preparado e preparar os alunos para a gestão da mudança constante, para a adaptação, para a flexibilidade...
- Mudar: a resistência à mudança é muito comum pelo que é imprescindível termos consciência da importância de sairmos da nossa zona de conforto e estarmos predispostos a assumir riscos. Só assim se evolui, só assim se avança, só assim se educa. Como podemos educar para a vida se não mudamos!?...
- Estar permanentemente satisfeito e insatisfeito: satisfeito pois ao analisarmos o que fazemos conseguimos perceber que estamos no caminho certo rumo ao que pretendemos mas também insatisfeitos no sentido de tentarmos fazer cada vez mais e melhor: em cada dia, em cada aula, em cada minuto, com cada aluno...
- Não abalar na “ditadura” da maioria: temos de ser diferentes, temos de avançar mesmo que todos os outros à nossa volta não o queiram fazer. E temos de ser um exemplo e uma inspiração que faça com que os outros também avancem...
- Agir de acordo com a nossa consciência: e não de acordo com o que os outros pensam, fazem ou dizem. Temos de fazer o que é correto e o que é correto é o que cria condições para que os nossos alunos sejam cidadãos autónomos, capazes e felizes. Por vezes fala-se muito na necessidade de mudança mas quando mudamos também somos criticados... Nesses casos costumo falar de Jean Sibelius quando nos afirmou que não devíamos ligar para o que os críticos dizem, uma vez que nunca tinha sido erguida nenhuma estátua para nenhum deles... De facto o mundo muda e evolui à conta dos que pensam, falam e, acima de tudo, fazem diferente...

Em suma, é essencial que tenhamos uma nova atitude: uma atitude empreendedora que nos impulsione a fazer/realizar, a aceitar desafios, assumir riscos, criar, acreditar e a ter persistência... Com dedicação, autoconfiança, competência social e com inteligência emocional.

Muito mais poderia ser dito. Contudo ficamos por aqui... Na certeza que é necessário adicionar felicidade na Educação Física e na vida... E esta felicidade só se manifesta se conciliarmos prazer (benefício imediato) e significado (benefício futuro) ao exercício da nossa bela e importante profissão... E isto depende essencialmente de cada um de nós...

Palavras-Chave: Atitude, Educação Física, Empreenducar, Mudança

A Ginástica Escolar: da Teoria à Prática

Catarina I. Abreu¹, Carolina Miguel¹, Ricardo Oliveira², Arcanjo Gaspar², Élvio Gouveia¹

¹ CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ² Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos, ³ Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Resumo

A ginástica é conteúdo de ensino presente no Programa Nacional de Educação Física sendo denominada como matéria nuclear.

O presente trabalho tem como objetivos os seguintes: (1) verificar a percepção dos alunos sobre a ginástica; (2) identificar as dificuldades apresentadas pelos professores no ensino da ginástica; e (3) apresentar propostas metodológicas para potenciar a ginástica.

Procedeu-se inicialmente a uma pesquisa bibliográfica, com o recurso a diferentes bases de dados (EFDeportes, *SPORTDiscus* e Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal). Posteriormente, procedeu-se à elaboração de 2 questionários, um dirigido a 39 professores de Educação Física e outro a 110 alunos em 3 escolas do 2º e 3º Ciclo do concelho do Funchal

Entre os alunos, 53% dos rapazes e 68% das raparigas afirmaram gostar de ginástica, contudo, as principais razões apontadas para o insucesso na ginástica foram a dificuldade em executar as tarefas (92%) e o medo/receio/insegurança (75%). A ginástica de solo (59%) e a ginástica de aparelhos (51%), são apresentadas pelos professores como os conteúdos de ensino onde os alunos têm mais dificuldade. As principais razões apontadas para essas dificuldades são: (1) nível de condição física dos alunos (64%); (2) nível de conhecimento (56%); e (3) pouco empenho por parte dos alunos (54%).

Novas propostas metodológicas centradas no aumento da aptidão física dos alunos e ações de formação regulares nas escolas, direcionadas para a parte técnica do ensino da ginástica e o ensino das ajudas devem ser tidas em consideração nas escolas.

Palavras-Chave: Ensino da Educação Física, Ginástica Escolar, PNEF

Introdução

A ginástica escolar é uma das matérias de ensino que está inserida nas matérias nucleares do Programa Nacional de Educação Física (PNEF) (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001), sendo trabalhada desde muito cedo (do 1º ciclo até ao secundário). Contudo, a ginástica é uma modalidade muito complexa, não só por englobar variadíssimos tipos de aparelhos (barra fixa, paralelas assimétricas cavalo com arçõs, argolas, trave, etc.), mas sobretudo pela exigência ao nível das capacidades físicas colocada na correta execução dos elementos gímnicos (Araújo, 2004).

Na revisão da literatura efetuada, e no contacto direto com vários professores de Educação Física, verifica-se que por motivos diversos, a ginástica não tem sido trabalhada da forma mais correta nas escolas (Vieira, 2013; Ramos, 2007; Stadnik, 2006). O resultado mais visível desta constatação está nas dificuldades apresentadas pelos alunos em todos os ciclos de ensino ao nível dos elementos mais básicos da ginástica (i.e., rolamentos, roda, pino de braços, posições de flexibilidade, etc.).

Os principais fatores que explicam este insucesso estão diretamente relacionados com os recursos materiais e humanos (Vieira, 2013; Ramos, 2007; Stadnik, 2006). Ao nível dos recursos materiais encontramos em muitas escolas pavilhões com um elevado nível de ocupação, espaços pouco adequados à prática da Ginástica, condições acústicas desfavoráveis, materiais em mau estado de conservação e turmas com elevado número de alunos. Por outro lado, ao nível dos recursos humanos encontramos alunos com estruturas articulares e capacidades como a flexibilidade, a força geral, a orientação espacial, o equilíbrio, a diferenciação quinestésica e o ritmo que não foram devidamente estimuladas. Também, entre os professores, a falta de conhecimento relativo à aprendizagem correta das técnicas, assim como a falta de domínio das questões de segurança dos praticantes, têm se constituído como entraves à abordagem da ginástica na escola (Araújo, 2004). O mesmo autor refere que, existem vários pressupostos que devem ser alcançados para que se possa elevar o nível da ginástica nas escolas. É necessário por parte dos alunos o desenvolvimento de uma cultura de entrega e motivação para a prática. Os espaços desportivos devem ter boas condições de treino e serem um local agradável. Finalmente, os professores devem ser conhecedores das técnicas gímnicas e têm que estar igualmente motivados para ensinar.

O presente trabalho tem como objetivos específicos os seguintes: (1) verificar a percepção que os alunos têm sobre a matéria de ginástica; (2) identificar as dificuldades apresentadas pelos professores no ensino da ginástica; e (3) apresentar propostas metodológicas ao nível da escola para potenciar a ginástica escolar.

Metodologia

Para a elaboração deste estudo, procedeu-se a uma pesquisa de literatura, referente ao tema ginástica escolar, com o recurso a diferentes bases de dados, nomeadamente, EFDeportes, *SPORTDiscus* e Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. Foram selecionadas teses, dissertações, livros e artigos que apresentavam no título termos relacionados com o ensino da ginástica na escola. Os trabalhos revistos foram pesquisados através dos critérios relacionados com a ginástica escolar, ensino da ginástica, metodologias e ajudas em ginástica. A recolha bibliográfica ocorreu entre Novembro de 2013 e Fevereiro de 2014.

Numa segunda fase, com base na revisão de literatura, procedeu-se à elaboração de 2 questionários, um dirigido aos professores e outro aos alunos. O questionário elaborado para os professores contou com 13 questões de resposta fechada, com o intuito de perceber quais as modalidades mais abordadas, quais as que os alunos apresentam maiores dificuldade e possíveis razões. Mais especificamente, tentou-se identificar, dentro da ginástica, quais as matérias e conteúdos abordados nas aulas, dificuldades em abordar esses conteúdos e estratégias que utilizam para ultrapassar esses obstáculos. Relativamente ao questionário aplicado aos alunos, este foi composto por 8 questões, sendo as 3 primeiras questões relacionadas com a caracterização geral dos alunos e as restantes específicas à modalidade de ginástica. Nestas últimas procurou-se identificar o conhecimento e as dificuldades apresentadas pelos alunos na matéria de ginástica.

Neste estudo, participaram 39 professores de Educação Física, de ambos os sexos, de 3 escolas do 2º e 3º Ciclo do concelho do Funchal. Também participaram 110 alunos, das turmas dos professores estagiários dessas mesmas escolas.

Antes de nos dirigirmos às escolas, enviamos uma mensagem por correio eletrónico a cada coordenador de Educação Física de forma a agendar uma reunião para explicarmos melhor qual o nosso propósito. Posteriormente foram entregues os questionários aos responsáveis e após 3 dias fomos recolhê-los. No que diz respeito a aplicação dos questionários aos alunos, houve o cuidado de comunicar com os colegas de forma a agendar um dia mais favorável para a sua aplicação sem perturbar as suas aulas. O seu preenchimento não demorou mais que 5 minutos e foi disponibilizado espaço para esclarecimento de dúvidas.

Os dados recolhidos foram introduzidos no Programa Microsoft Office 2011 e posteriormente tratados no Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 20.0. Foram realizadas análises simples de frequências absolutas e relativas para a descrição dos resultados. O nível de significância foi mantido em 5%.

Resultados

Entre as matérias de ensino presentes no PNEF, aquelas em que os alunos têm mais dificuldade são o futebol e a dança para raparigas e rapazes, respetivamente. Entre as matérias com mais dificuldade estão também a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos para ambos os géneros. As principais razões apontadas pelos alunos para o insucesso nestas matérias foram a dificuldade em executar as tarefas (92%) e o medo/receio/insegurança (75%).

Ainda no questionário aos alunos, 53% dos rapazes e 68% das raparigas afirmaram gostar da matéria de ginástica. No que diz respeito à questão referente às matérias de ginástica que os alunos afirmaram já terem abordado nas aulas de Educação Física, 95% dos alunos referiram já terem abordado ginástica de solo, 85% a ginástica de aparelhos e 8% ginástica acrobática.

Em termos globais, os desportos coletivos (Voleibol, Basquetebol e Futebol) são as matérias de ensino mais abordadas pela totalidade de professores que compõem esta amostra. Contudo, entre aqueles professores que referiram abordar a matéria de ginástica nas aulas de Educação Física, 89% ensina a ginástica de solo, 66,7% a ginástica de aparelhos e 20,5% a ginástica acrobática.

A ginástica de solo (59%) e a ginástica de aparelhos (51%), são apresentadas pelos professores como os conteúdos de ensino onde os alunos têm mais dificuldade. As principais razões apontadas para essas dificuldades são: (1) nível de condição física dos alunos (64%); (2) nível de conhecimento (56%); e (3) pouco empenho por parte dos alunos (54%). Por sua vez, também é a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos que os professores dizem ter mais dificuldade em ensinar. As principais razões para esta dificuldade em ensinar estes conteúdos está centrada nos alunos [(condição física (85%), falta de empenhamento (74%) e conhecimento 62%)].

No que concerne às estratégias utilizadas pelos professores para ultrapassarem essas dificuldades, estes identificaram como principais metodologias o trabalho em estações (92%), o ensino das ajudas 90%, o trabalho por progressões 74% e o trabalho em circuito 56%.

Discussão e Conclusões

Os resultados do presente estudo sublinham a ideia de que entre as matérias de ensino presentes no PNEF em que os alunos têm mais dificuldades, estão a ginástica de solo e a ginástica de aparelhos. Enquanto que os alunos justificam as suas limitações na matéria de ginástica pela

dificuldade em executar as tarefas e pelo medo/receio/insegurança, os professores referem que as principais dificuldades derivam do fraco nível de aptidão física dos alunos, baixo nível de conhecimento e falta de empenho.

Os resultados do presente estudo são concordantes com os resultados apresentadas por Guerreiro (2012) num estudo com 88 professores em 14 escolas de Lisboa e Almada no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. O insucesso da ginástica na escola deve-se ao facto dos alunos não possuírem os pré-requisitos na ginástica que deveriam ser adquiridos no 1º e 2º ciclos de Escola Básica, tanto no desenvolvimento das habilidades e hábitos motores de base, como ao nível de aptidão física geral. Em concordância com estes resultados, temos vindo a constatar um declínio dos níveis de aptidão física nas últimas décadas em crianças e adolescentes (ACSM, 2006; Tomkinson, Olds, Kang, & Kim, 2007). Uma pobre aptidão física tem vindo a ser associada a baixas performances desportivas (Malina, Bouchard e Bar-Or, 2004), mas também a um aumento do risco de doença cardiovascular em crianças e adolescentes (Dishman, Heath and Lee, 2013). Neste contexto, novas propostas metodológicas centradas nas aulas de Educação Física para promover e educar as crianças e adolescentes para o seu envolvimento em atividades físicas com vista à melhoria da aptidão física devem ser implementadas.

Embora os alunos no presente estudo tenham reportado dificuldades em executar as tarefas e medo/receio/insegurança na realização das mesmas, 53% dos rapazes e 68% das raparigas referiram gostar da modalidade de ginástica e a maioria já abordou ginástica de solo e ginástica de aparelhos. Esta percepção positiva que os alunos têm sobre a matéria de ginástica leva-nos a crer que existe espaço para melhorar e incentivar a prática da ginástica como conteúdo nuclear do PNEF. Araújo (2004), refere que duas estratégias básicas deverão ser tidas em conta para melhorar o ensino da ginástica: (1) aprender corretamente as técnicas gímnicas, e (2) salvaguardar a segurança dos praticantes. Ambas as estratégias reportadas estão em concordância com as dificuldades descritas pelos alunos no presente estudo. Neste sentido, ações de formação regulares na escola, direcionadas para a parte técnica do ensino da ginástica, e o ensino das ajudas, devem ser tidas em consideração no contexto escolar.

Referências Bibliográficas

- American College of Sports Medicine (2006). ACSM's guidelines for exercise testing and prescription. Seventh Edition. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Dishman R.K., Heath G.W., & Lee I-Min. (2013). Physical Activity Epidemiology. Human Kinetics Books. Second Edition, Champaign, Illinois
- Guerreiro, E. (2012). *Aplicação dos programas nacionais de educação física em ginástica: condicionantes*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto. Lisboa.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). *Programa Nacional de Educação Física, Ensino Básico, 3º Ciclo. (Reajustamento)*.
- Malina, R., Bouchard, C., Bar-Or, O. (2004) Growth, Maturation, and Physical Activity. Human Kinetics Books. Second Edition, Champaign, Illinois.
- Ramos, E. (2007). *A importância da ginástica geral na escola e seus benefícios para crianças e adolescentes*. Faculdade de Jaguariúna. Curso de Educação Física.
- Stadnik, A., Cunha, A. & Pereira, B. (2006). *Ginástica Geral: Uma Proposta para a Educação Física Escolar*. Educere.
- Tomkinson GR, Olds TS, Kang SJ, Kim DY (2007). Secular trends in the aerobic fitness test performance and body mass index of Korean children and adolescents (1968–2000). *Int J Sports Med* , 28, 314-320.
- Vieira, M., B. (2013). A importância da ginástica enquanto conteúdo da Educação Física escolar. *EFDeportes*, 18, 180.

Benefícios da Ginástica no Desenvolvimento Integral do Aluno

Ana Luísa Correia^{1,2}

¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ² Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Resumo

O presente artigo deriva do desafio de se realçar o potencial educativo da Ginástica em contexto escolar e de forma mais específica no âmbito da Educação Física.

Através da análise das potencialidades formativas da Ginástica procura-se despertar para as repercussões da vivência da mesma e o seu contributo no processo de desenvolvimento de crianças e jovens.

Reflete-se a pertinência da abordagem da Ginástica enquanto matéria de ensino integrada nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) assim como a organização curricular desta área, evidenciando a coerência de estruturação dos conteúdos e das metodologias propostas.

Para que se atinjam os objetivos educativos e não se desvirtue o ecletismo da formação dos alunos é determinante que os docentes de Educação Física e Desporto conheçam os PNEF, dominem metodologias inerentes às diferentes matérias propostas e partilhem estratégias que garantam a sua consecussão.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Integral, Educação, Educação Física Ginástica

Benefícios da Ginástica no Desenvolvimento Integral

Um processo marcadamente mais lento de desenvolvimento e de aquisição de autonomia por parte do ser humano é sinónimo de uma organização mais complexa cujo grau e ritmo está totalmente dependente da adequada estimulação respeitando os períodos sensíveis do desenvolvimento. O ser humano, fruto de um processo de maturação longo e sensível, é extremamente vulnerável na infância estando o seu processo de desenvolvimento dependente das condições envolventes que lhe são proporcionadas desde tenra idade.

A criança, biologicamente vulnerável à nascença é, em contrapartida, rica em plasticidade e flexibilidade adaptativa e em mediatização interativa e comunicativa, resistindo assim todos os pré-determinismos e pré-conformismos com a sua motricidade praxica e representacional (Fonseca, 1999).

Especificando, Fonseca (1999, p. 84) refere, que “ao sistema nervoso da criança não basta um envolvimento rico em estímulos, é também necessário que entre os estímulos e o organismo se *interponha um ser humano* que utilize estratégias de intervenção intencional e emocionalmente ricas e compartilhadas, visando a exploração significativa, transcendente e inovadora das situações oferecidas pelos vários sistemas ecológicos, onde efetivamente decorre a sua maturação neurológica e se otimiza e maximiza o seu potencial de aprendizagem”.

Com efeito, realça Robert (1982), se no embrião “cada órgão evolui primeiro, sob o impulso de um programa genético que o determina, já a riqueza e a estabilidade dos contactos definitivos, tem a ver com a qualidade, intensidade e repetição das solicitações que percorrem os circuitos estabelecidos, não esquecendo que a criação desses contactos, decorre durante um “período crítico” com início e duração fixos para cada espécie, mas normalmente breve e precoce”.

O desaparecimento gradual dos diferentes reflexos básicos revela, em termos de desenvolvimento, que as estruturas superiores, nomeadamente o córtex, desenvolvem uma atividade progressivamente mais precisa sobre as estruturas subcorticais decorrente do processo de maturação neuronal materializado ao nível da mielinização e sinaptogénese, possibilitando a manifestação e comportamentos progressivamente mais variados e ajustados.

Ao estabelecimento de circuitos neurais não é alheia a dinâmica do meio, pois, como destaca Damásio (1998), diferentes experiências causam variações da potência sináptica dentro e através de muitos sistemas neurais, modelando o *design* dos circuitos. Estes circuitos não são apenas

resultados da primeira experiência, mas repetidamente flexíveis e suscetíveis de serem modificados por experiências contínuas e progressivamente mais complexas (Damásio, 1998), por sua vez geradoras de novas e ricas aferências.

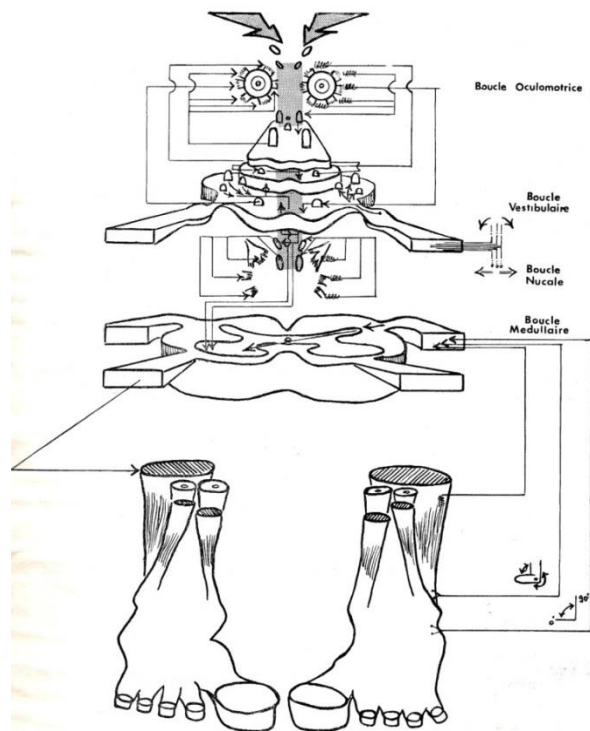


Figura 1 – Feixes sensório-motores intervenientes na regulação da atividade tônica postural (adaptado de Baron et al., 1975)

Assim, a expressão de uma motricidade rica proporcionada pela vivência de atividades gímnicas, solicitando respostas adaptadas e criativas face aos desafios colocados, será um fator importante de interação com o meio e potenciador do processo de desenvolvimento integral.

A importância da aprendizagem da Ginástica na Escola, não com o objetivo final da execução dos elementos em si, mas das qualidades desenvolvidas e vivenciadas aquando da sua aprendizagem, nomeadamente sensações extero, intero e propriocetivas, são muito importantes para a organização e estruturação do esquema corporal (Botelho, 1990 cit. Ferreirinha, 1999)

O facto de a aprendizagem de elementos quer acrobáticos quer simplesmente coreográficos, onde o corpo sofre rotações em diferentes planos, levar a que o ginasta seja acometido de ilusão, decorre das limitações próprias de cada sistema sensorial (visual, vestibular e cinestésico) havendo, numa fase inicial, divergência de informação e por isso uma dificuldade na integração dos sinais (estímulos) nos centros nervosos superiores (Botelho, 2003). Estas situações são progressivamente superadas pela vivência de situações diversificadas através do treino de elementos gímnicos, contribuindo para uma organização corporal mais estruturada e confiante.

Esta noção multifacetada de si, ou somatognósia, equivalente à noção de self defendida por Damásio (1994), emerge assim da integração sensorial multifacetada, táctilo-quinestésica, visual e auditiva, portanto multimodal e assimétrica e é determinante para uma motricidade progressivamente desenvolvida e ajustada, permitindo uma lateralidade equilibrada, sem a qual não poderemos almejar atingir um domínio corporal superior que permita a realização e domínio de movimentos especializados.

Ginástica enquanto matéria da Educação Física

Em Portugal, a definição precisa dos perfis que os alunos deverão atingir em cada ciclo de escolaridade e a clarificação dos núcleos essenciais das aprendizagens a alcançar nos 1º, 2º, 3º e secundário, assim como a identificação das áreas de maior flexibilização na gestão do currículo, respeitando-se e prevendo-se a incorporação de vertentes regionais ou locais, estão bem identificados nos programas oficiais da responsabilidade do Ministério da Educação, aplicando-se a todo o território nacional.

A Educação Física, enquanto área educativa específica, encontra-se aí perfeitamente identificada e reconhecida, e marca presença ao longo de toda a escolaridade, dando um contributo determinante e particular no processo formativo integral das crianças e jovens.

O conjunto diversificado de matérias integrando os Programas de Educação Física, organizados em diversas áreas e subáreas, expressam bem a complexidade desta disciplina e evidenciam o grau de exigência colocado e o empenho necessário por parte de cada docente de forma a dar resposta aos desafios propostos (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001b).

As propostas apresentadas evidenciam assim uma enorme confiança na capacidade dos docentes, os quais empreenderem uma acção pedagógica de ampla intervenção em prol do sucesso educativo dos seus alunos e da melhoria da qualidade do ensino (Organização Curricular e Programas, 1998), recorrendo a estratégias didáticas pertinentes, adaptadas às diferentes especificidades.

Embora esteja prevista uma certa flexibilização na abordagem das diferentes matérias decorrentes da necessária adaptação às inúmeras realidades educativas e ou contextuais, os autores dos programas alertam que em circunstância alguma deverá ocorrer uma redução das matérias a lecionar, devendo a sua abordagem estar de acordo com a filosofia do programa nacional “ *no sentido de garantir a formação eclética do aluno*” (Jacinto et al., 2001 b, p.37).

Neste contexto, verificamos que está previsto que os conteúdos de Ginástica vão sendo introduzidos progressivamente ao longo de toda a escolaridade, perspectivando um *continuum* de experiências progressivamente mais complexas, adequadamente ajustadas ao desenvolvimento motor das diversas etapas maturativas, considerando sempre os períodos críticos de desenvolvimento e respeitando as especificidades individuais.

Analisando o plano curricular do 1º ciclo do Ensino Básico, verificamos que a área de Expressão e Educação integra as diferentes Expressões, nomeadamente a Físico-Motora a Musical, a Dramática e a Plástica, que se encontram por sua vez organizadas por Blocos de Aprendizagem. Esta organização propicia uma integração progressiva dos conteúdos e permite a sua abordagem numa perspectiva longitudinal durante os quatro anos deste ciclo.

No caso da Expressão Físico Motora, são propostos sete Blocos, nomeadamente Bloco 1 - Perícia e Manipulação, Bloco 2 - Deslocamento e Equilíbrio, Bloco 3 - Ginástica, Bloco 4 - Jogos, Bloco 5 - Patinagem, Bloco 6 - Atividades Rítmicas e Expressivas e o Bloco 7 - Percursos na Natureza.

A vivência dos diferentes conteúdos de cada uma das sete áreas deverá ser flexível e dinâmica, possibilitando uma progressão harmoniosa das competências preconizadas.

Analisando os diferentes Blocos, verificamos que existem diversos conteúdos que capacitam os alunos na aquisição de destrezas gímnicas.

Quadro 1 – Agrupamento das matérias de ensino de Expressão e Educação Físico Motora-Ensino Básico (Adaptado de Organização Curricular e Programas, 1998)

CATEGORIAS	MATÉRIAS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Bloco 1	Perícia e manipulação
Bloco 2	Deslocamentos e Equilíbrios
Bloco 3	Ginástica
Bloco 4	Jogos
Bloco 5	Patinagem
Bloco 6	Atividades Rítmicas Expressivas Dança
Bloco 7	Percurso na Natureza

Embora esteja bem expresso que Bloco 3 tem por objetivo “realizar habilidades gímnicas básicas em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos, encadeando e ou combinando as ações com fluidez e harmonia de movimentos”, encontramos outros Blocos cujos objetivos, apesar não serem tão marcadamente dirigidos para a vivência de situações de carácter gímnic, contribuem para a sua estruturação e consolidação, nomeadamente o Bloco 1, “realizar ações motoras básicas com aparelhos portáteis, segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos conjugando as qualidades da ação própria ao efeito pretendido de movimentação do aparelho”, e do Bloco 2, onde se procura “realizar ações motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos segundo uma estrutura rítmica, encadeamento ou combinação de movimentos, coordenando a sua ação para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação” ou mesmo, o Bloco 6, “onde se pretende

combinar deslocamentos, movimentos não locomotores e equilíbrios adequados à expressão de motivos ou temas combinados com os colegas e professor de acordo com a estrutura rítmica e melodia de composições corporais” (Organização Curricular e Programas, 1989, p 46)

Analisando os conteúdos propostos no Bloco 1 e 2, ressalta um enfoque na vivência de habilidades motoras básicas ou fundamentais que são determinantes na apropriação e domínio de padrões de movimento progressivamente mais complexos, como é o caso das habilidades gímnicas que são introduzidas no Bloco 3.

Figura 2 – Conteúdos por Bloco (Adaptado de Organização Curricular e Programas, 1998)

Perícia e Manipulação	<ul style="list-style-type: none">• Lançar; receber; rodar; driblar; rolar pontapear e conduzir com os pés; toques de sustentação
Deslocamentos e Equilíbrio	<ul style="list-style-type: none">• Rastejar; rolar; saltar; cair; subir e descer; marchar; cambalhota; Deslizar; suspender e balançar; recuperar equilíbrio; deslocar-se em suspensão; transpor obstáculos
<u>Ginástica</u>	<ul style="list-style-type: none">• Cambalhota; pino; salto ao eixo; salto coelho; roda; balanços: combinações; posição flexibilidade• Lançar arco; saltar corda.

Os conteúdos gímnicos trabalhados desde o 1º ciclo recebem uma carga mais significativa do 3º ao 8º ano, pois considera-se ser este o período favorável em termos de desenvolvimento motor e de características morfológicas “para aceder ao nível elevado de desempenho e de aprendizagem das habilidades mais complexas nesta área” (Jacinto et al., 2001a, p 17).

Assim, no 5º e 6ºanos abordam-se elementos de progressiva exigência técnica relativamente aos anteriormente vivenciados (cambalhota: à frente terminando em equilíbrio com as pernas afastadas e estendidas, à frente saltada, à retaguarda, com repulsão dos braços na fase final, pino de braços) e introduzem-se elementos técnicos em aparelhos, nomeadamente, no Plinto, Mini Trampolim, Trave e Barra fixa.

Quadro 2 – Agrupamento das matérias de ensino de Educação Física no 2º ciclo (Adaptado de Jacinto et al., 2001b)

CATEGORIAS	MATÉRIAS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CATEGORIA A	Jogos
CATEGORIA B	Futebol, Voleibol, Basquetebol, Andebol
CATEGORIA C	Ginástica Solo, Aparelhos e Rítmica
CATEGORIA D	Atletismo
CATEGORIA E	Patinagem
CATEGORIA F	Dança
CATEGORIA G	Outras (Orientação, Natação, etc.)

Neste ciclo de ensino, para além da Ginástica de Solo e de Aparelhos, preconiza-se a introdução de elementos técnicos específicos de Ginástica Rítmica, podendo-se optar por trabalhar primeiro a bola ou o arco. Propõe-se ainda a organização de grupos de trabalho, com variado número de elementos, para a realização de esquemas de arco, bola ou corda.

No 3º Ciclo, pretende-se que os alunos consigam “Compor, realizar e analisar, da Ginástica, as destrezas elementares de acrobacia dos saltos, do solo e dos outros aparelhos, em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação e apreciando os esquemas de acordo com esses critério” (Jacinto, Carvalho, Comédias & Mira, 2001a, p. 13).

Neste nível de escolaridade, e de acordo com a organização prevista para o agrupamento de matérias, a Ginástica pertence à categoria B. Aqui, aprofunda-se o conhecimento nas áreas de Ginástica de Solo e de Aparelhos, e inicia-se a Ginástica Acrobática. A Ginástica Rítmica integra as matérias de ensino da categoria G, passando assim os seus conteúdos a serem de caráter opcional (Jacinto et al., 2001b). Cumprindo-se as regras de seleção de matérias, os conteúdos de Ginástica da categoria B terão obrigatoriamente de ser incluídos no plano curricular dos alunos.

Quadro 3 – Agrupamento das matérias de ensino de Educação Física no 3º ciclo (Adaptado de Jacinto et al., 2001a)

CATEGORIAS	MATÉRIAS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CATEGORIA A	Futebol, Voleibol, Basquetebol, Andebol
CATEGORIA B	Ginástica Solo, Aparelhos e Acrobática
CATEGORIA C	Atletismo
CATEGORIA D	Patinagem
CATEGORIA E	Dança
CATEGORIA F	Raquetas
CATEGORIA G	Outras (Orientação, Natação, <u>Ginástica Rítmica</u> , etc.)

Ferreirinha (1999) alerta para a necessidade de se introduzir progressivamente e com segurança os diversos conteúdos gímnicos constantes no programa sob pena de sucessivamente, ano após ano, se começar quase que inevitavelmente pelos mesmos elementos gímnicos básicos, levando à desmotivação e falta de empenho das crianças e jovens. Realça a necessidade se cativar os alunos com propostas inovadoras e progressivamente mais complexas, sendo necessário que se ponha e parte um perfeccionismo exagerado que não é obrigatório ao nível escolar.

No ensino secundário, pretende-se que o 10º ano tenha predominantemente um carácter de revisão/reforço no sentido dos alunos puderem avançar em determinadas matérias e experimentar atividades alternativas de entre as propostas, existindo ainda a possibilidade de se compensar áreas em que revelem maior dificuldade (Jacinto et al., 2001a, p. 10). Ou seja, por um lado procura-se “consolidar e se possível completar a formação diversificada do ensino básico” (Jacinto et al., 2001b, p. 16).

A perspetiva curricular torna-se mais flexível a partir deste ano, pelo que, para o 11º e 12,º admite-se um regime de opções no seio da escola de modo que cada aluno possa aperfeiçoar-se em algumas matérias salvaguardadas sempre as orientações no sentido da formação diversificada e conforme os objetivos gerais (Jacinto, et al., 2001b, p. 20).

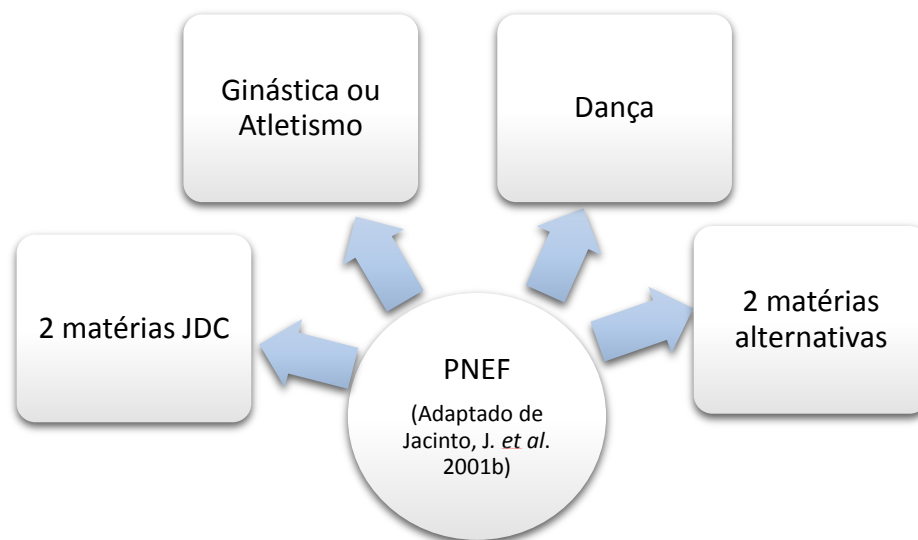


Figura 3 – Possibilidades opcionais das matérias de ensino no secundário (Adaptado de Jacinto et al., 2001b)

Desta forma, é possível nestes níveis de ensino a opção por duas das matérias de Jogos Desportivos Coletivos, uma entre Ginástica e Atletismo, duas das matérias alternativas propostas, e a Dança, cuja abordagem é de carácter obrigatório.

Os conteúdos gímnicos nestes anos terminais do ensino secundário pertencem à categoria B que integra as matérias de Ginástica de Solo de Aparelhos e Acrobática, havendo ainda a possibilidade de se abordarem as variantes, Gímnica Rítmica e Ginástica Aeróbica, pois integram a lista de matérias alternativas pelas quais o professor e alunos podem optar.

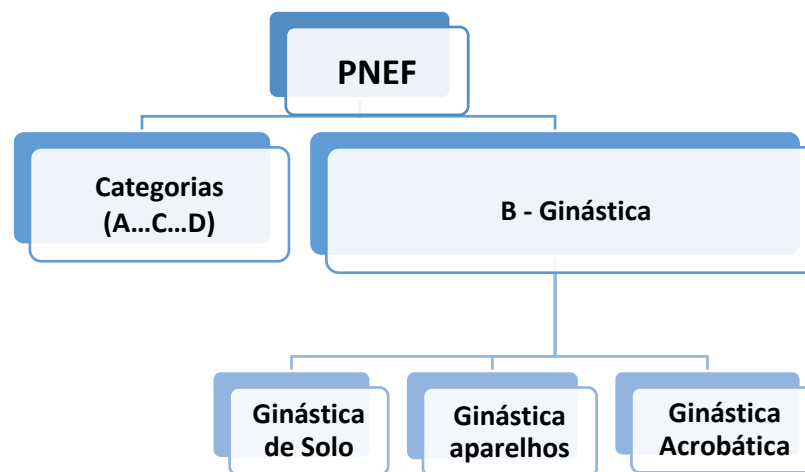


Figura 4 – Matérias de ensino - Ensino Secundário (Adaptado de Jacinto et al., 2001b)

A organização curricular prevê que os alunos dos 11º e 12º anos de escolaridade se aperfeiçoem nas matérias da sua preferência, desde que não se perca “a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou redescoberta de outras atividades, dimensões ou áreas da Educação Física” (Jacinto et al., 2001b, p 27), “admitindo-se a possibilidade que professores com aulas simultâneas apliquem estratégias que envolvam o conjunto das suas turmas” (Jacinto et al., 2001b, p 22).

A exploração desta possibilidade organizacional em contexto escolar permitirá ultrapassar dificuldades várias, nomeadamente, limitação de acesso a instalações específicas para a abordagem de determinados conteúdos gímnicos, escassez de material e dificuldade em o mover, em tempo útil,

para outros espaços disponíveis. Por outro lado reduz a insegurança por parte do docente na transmissão de conhecimentos e implementação de estratégias ajustadas às exigências e particularidades desta matéria curricular.

Refere Ferreirinha (1999) que os professores não gostam de falar, discutir e muito menos ensinar conteúdos que não dominam, situação que se agrava quando se trata de abordar elementos acrobáticos que envolvem risco de lesão, levando a que, frequentemente, a matéria de Ginástica seja preterida enquanto conteúdo curricular.

Desta feita, a definição de estratégias conjuntas potenciando a intervenção partilhada, revela-se uma mais valia na superação das dificuldades existentes.

No entanto, está bem no explícito PNEF que esta estratégia operacional não deve, em circunstância alguma, ser levada ao limite da especialização de cada professor em determinada matéria, sob pena de se caminhar para a alienação da responsabilidade pedagógica do professor na turma.

A especificação das matérias do programa em três níveis, introdutório, elementar e avançado permite a compreensão do progressivo grau de aprofundamento e de exigência das solicitações propostas para os diferentes anos de escolaridade.

Quadro 4 – Níveis de Especificação e Organização Curricular (Adaptado de Jacinto et al., 2001b)

Matéria \ Níveis	Ensino Básico			Ensino Secundário	
	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	10º Ano	11º/12º Anos
Ginástica Solo	<i>Ginástica</i>	<i>Parte Elementar</i>	<i>Parte Avançado</i>	<i>Parte Avançado</i>	<i>Ginástica Avançado</i>
Ginástica Aparelhos		<i>Parte Elementar</i>	<i>Elementar+ Parte Avançado</i>	<i>Elementar+ Parte Avançado</i>	
Ginástica Acrobática		–	<i>Parte Elementar</i>	<i>Elementar</i>	
Ginástica Rítmica		<i>Introdutório</i>	–	–	

Desde que se cumpram as orientações constantes no PNEF e se façam as necessárias adaptações ao contexto real onde se concretiza o ato educativo, consideram Jacinto et al. (2001), ser expectável que os alunos consigam inclusivamente atingir níveis superiores aos previstos.

Outra sugestão apresentada pelos autores do PNEF para que os professores respondam adequadamente aos desafios propostos é a possibilidade de se investir em processos coerentes de formação contínua de professores (da escola ou do agrupamento de escolas), valorizando-se assim a formação recíproca através da partilha e reflexão de experiências pedagógicas relevantes.

Esta é sem dúvida uma proposta viável e exequível, dado que a sua operacionalização pode passar pela reserva de um momento, previamente definido, nas reuniões do grupo disciplinar, onde se privilegia a reflexão e análise de situações vivenciadas com sucesso em contexto de aulas ou, pelo contrário, se expõem dificuldades encontradas no sentido de, em conjunto, se definirem estratégias conducentes ao sucesso educativo dos

alunos. A implementação de novas dinâmicas de trabalho no grupo disciplinar de Educação Física, nomeadamente a abertura para a partilha refletida do conhecimento e da experiência pedagógica vivenciada, revela um elevado potencial de fácil acessibilidade em contexto escolar.

Desta feita, para que o atual programa de Educação Física seja exequível, não basta estarem asseguradas pelo sistema educativo as condições básicas essenciais para a implementação da matéria de Ginástica na escola, quer ao nível dos recursos temporais (distribuição de uma carga horária adequada), materiais (existência de instalações, materiais fixos e portáteis) e formação de professores, é pois essencial a capacidade de mobilização do grupo disciplinar em torno dos objetivos traçados, desenvolvendo estratégias que possibilitem a sua consecução (Jacinto et al., 2001b).

Considerações Finais

O potencial educativo da Ginástica é enorme, não só pela diversidade de meios que utiliza assim como pela riqueza de metodologias específicas às várias disciplinas gímnicas que estão ao dispor do professor de forma a potenciar o desenvolvimento integral dos seus alunos, num processo que se pretende contínuo, integrado e transversal, dotando as crianças e jovens de uma linguagem corporal progressivamente mais competente e ajustada a enfrentar os desafios de amanhã. É pois um poderoso instrumento de educação e transformação do Homem que em contexto educativo ganha uma nova dimensão e impulso na medida em que a sua correta abordagem e consolidação, pode abranger e beneficiar toda a população estudantil.

Neste sentido, consideramos determinante que o professor de Educação Física conheça os PNEF e toda a filosofia que lhe está subjacente, não descurando no entanto a análise e reflexão partilhada em grupo de disciplina, no sentido de ajustar objetivos e adequar estratégias que permitam a sua prossecução em contexto educativo real.

Referências Bibliográficas

- Almada, F.(coord.), Fernando, C., Lopes, H., Vicente, A., & Vitória, M. (2008). A Rotura - A Sistemática das Actividades Desportivas. EdiçãoVML.
- Batalha, P., Xarez, L. (1999). Sistemática da Dança I. Projecto Taxonómico. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Botelho, M. (2003). Alguns factores bio-informativos como determinantes psicofisiológicas do gesto desportivo, in Ludens, Ciências do Desporto, Vol.17, n.º 3, Jul.- Set.2003, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, pp. 21-29.
- Cairns Smith, A. G. (2003). O Sonho do Cérebro. Mem Martins: Publicações Europa América.
- Damásio, A. (1998). O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano. Mem Martins: Publicações Europa América. 18ª Edição.
- Damásio, A. (2003). Ao Encontro de Espinosa. As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir. Mem Martins: Publicações Europa América. 3ª Edição.
- Damásio, A. (2010). O Livro da Consciência. A Construção do cérebro consciente.: Temas e Debates Circulo dos Leitores.
- Ferreirinha, J. (1999). Ginástica na Escola – Que Ginástica? Comunicação sobre Ginástica Artística. Ação de Formação do Núcleo de Estágio Pedagógico da Escola Secundária Clara de Resende/FCDEF-UP.
- Fonseca, V. (1989). Desenvolvimento Humano. Da filogénese à ontogénese da motricidade. Lisboa: Editorial Notícias, Coleção Pedagogia, n.º 12.
- Fonseca, V. (1999). Perturbações do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Tendências Filogenéticas e Ontogenéticas. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Fonseca, V. (2001a). Para uma Epistemologia da Psicomotricidade. In Progressos em Psicomotricidade (pp. 13-28). Fonseca, V. & Martins, & Martins, R. (eds). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Fonseca, V. (2001b). Uma Abordagem Neuropsicológica à Somatognósia. In Progressos em Psicomotricidade (pp. 109-131). Fonseca, V. & Martins, & Martins, R. (eds) Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Fonseca, V. (2001d). Psicomotricidade. Perspectivas multidisciplinares. Lisboa: Âncora Editora.
- Gaspar, M. M., Simões, C. (2001). Corpo, Motricidade e Comportamento Social. In Progressos em Motricidade (pp 159-164). Fonseca, V. & Martins, & Martins, R. (eds). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Goleman, D. (2003). Inteligência Emocional. Camarate. 12ª Edição: Temas e Debates – Atividades Editoriais, Lda.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001a). Programa de Educação Física (Reajustamento)- 3º Ciclo. Ministério da Educação.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001b). Programa de Educação Física - 10º, 11º e 12º anos. Ministério da Educação.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001a). Programa de Educação Física (Reajustamento)- 3º Ciclo. Ministério da Educação.

Laban, R. (1990). Dança Educativa Moderna. São Paulo.

Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Acedido a Março, 12, 2009 em http://sitio.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx

Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, (1998). Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo, Editorial do Ministério da Educação. 2ª Edição

Peixoto, C. (1990) A problemática do Treino no Desenvolvimento do Jovem, in Ludens, Ciências do Desporto, Vol.14, n.º 3, Jul.- Set.1994, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, pp. 5-9.

Pink, D. (2009). A nova inteligência. Córdova: Academia do Livro. 2ª Edição.

Programa Nacional de Educação Física (2001). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Abordagens e Perspetivas da Ginástica

Enquadramento dos Desportos Gímnicos da Direção de Serviços do Desporto Escolar

Manuela Vieira¹

¹Departamento de Ginástica da Direção de Serviços do Desporto Escolar, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

O departamento de ginástica da Direção De Serviços Do Desporto Escolar (DSDE) tem duplo objetivo: (1) Promover e dinamizar a prática da ginástica no meio escolar, em todos os níveis de ensino; e (2) Promover um processo de ensino seguro e adequado, garantindo o sucesso da aprendizagem e um progressivo aumento do nível técnico dos praticantes. Nos desportos gímnicos/ginástica para todos o princípio norteador não é a formação de talentos mas sim desenvolver o talento de cada um.

Ao nível do 1º Ciclo do Ensino Básico o DSDE desenvolve na atualidade o projeto “Escolinhas de Ginástica” – Projeto piloto que decorre em 9 escolas da RAM. Este projeto tem como objetivo proporcionar às crianças do 1º ciclo do ensino básico o ensino das bases da ginástica e da literacia motora, num contexto pedagógico diversificado, abrangente e motivador para o aluno. A Ginástica Geral está na base do programa formulado e centramo-nos nesta vertente pois consideramos que está num plano diferente das outras disciplinas gímnicas competitivas – está num plano mais básico, com abertura para o divertimento, para o prazer, para o simples, para o diferente, para a participação de todos. Ou seja, não é restritiva.

O Programa das “Escolinhas de Ginástica” compreende 3 componentes de formação procurando constituir uma base de trabalho variada, abrangente e equilibrada: (1) Habilidades Técnicas; (2) Atividades de Condição Física; e (3) Circuitos de Coordenação Gímnica.

Relativamente ao Calendário de atividades, são contempladas as seguintes: Avaliação da sequência Gímnica – nas escolas, a todos os alunos que frequentam a escolinha de ginástica (carater mais formal); o Encontro Gímnico – estágio/convívio, onde alguns alunos têm a oportunidade de experimentar materiais e situações gímnicas desafiadoras num espaço de excelência; e o Sarau – apresentação de uma coreografia num dos dias festivos do final do ano letivo (Dia da Criança; Festa do Fim do Ano Letivo).

Ao nível do 2º/3º Ciclos e Secundário a modalidade de Desportos Gímnicos é constituída pelas seguintes disciplinas: Ginástica acrobática, aeróbica, artística, rítmica, de grupo e trampolins. Todos os programas apresentam 3 níveis de desempenho: (elementar, médio e avançado) e decorrem em

regime de escalão único. As atividades dos Desportos Gímnicos são as seguintes: (1) Estágios de formação – cujo objetivo é criar um espaço para a formação contínua promovendo junto dos professores orientadores o desenvolvimento de competências de instrução e a possibilidade de abordar metodologias de trabalho mais específicas para a aprendizagem dos requisitos técnicos e programáticos; (2) Formação de Juízes – fundamental para uma maior consciência dos erros técnicos e dos fatores determinantes para uma aprendizagem bem-sucedida, bem como, para garantir um corpo de juízes com formação específica; e (3) Competições regionais e nacionais (desde 2000 que a RAM participa nos CNDG)

Durante anos muitos desafios foram superados proporcionando oportunidades para vivenciar momentos únicos e marcantes mas que acima de tudo permitiram criar uma identidade – hoje os Desportos Gímnicos são uma realidade nas escolas da RAM e com uma expressão já bem evidente junto da comunidade desportiva regional.

Palavras-chave: Calendário de Atividades Desportos Gímnicos. DSDE

Abordagens Metodológicas e Perspetivas no Ensino da Ginástica: Ginástica de Trampolins

Gonçalo Marques¹

¹Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Os trampolins são uma das especialidades da ginástica. Na sua abordagem de ensino deve-se ter em atenção as questões de segurança dos praticantes e profissionais, nomeadamente na montagem e desmontagem do material e no material desportivo a ser utilizado na prática. Nos trampolins existem apenas três posições corporais possíveis: (i) posição engrupada, (ii) posição encarpada e (iii) posição empranchada. Relativamente ao ensino dos elementos técnicos específicos, os mesmos devem ser ensinados por partes. Na sua conceção teórica os elementos técnicos específicos são divididos em três partes: (i) Impulsão ou *Take Off*; (ii) Fase Aérea e (iii) Receção ou *Landing*. O *take off* é compreendido entre o contacto inicial com a lona do aparelho até ao momento de início das rotações, quer sejam elas transversais ou longitudinais e tem a duração cerca de $\frac{1}{4}$ do tempo que o praticante demora a executar o elemento técnico completo; a fase aérea é compreendida entre o início e o término das rotações transversais ou longitudinais, e tem a duração de cerca de $\frac{1}{2}$ do tempo que o praticante demora a executar o elemento técnico completo e o *landing* é compreendido entre o fim das rotações transversais ou longitudinais e o contacto com o colchão de receção e tem a duração cerca de $\frac{1}{4}$ do tempo que o praticante demora a executar o elemento técnico completo. O *take off* e o *landing* são muito idênticos na maioria dos elementos técnicos específicos. As posições corporais apenas se alteram se se tratarem de elementos técnicos específicos com saída frontal ou dorsal. É na fase aérea que existem as grandes diferenças específicas nos elementos técnicos. Esta fase pode ainda ser dividida em três subfases intermédias: (i) rotações longitudinais antes das rotações transversais; (ii) as rotações transversais e (iii) as rotações longitudinais após as rotações transversais. Em ambiente escolar, o ensino e as progressões pedagógicas podem ser realizadas eliminando a corrida preparatória, recorrendo a planos inclinados ou horizontais para ensino dos elementos técnicos. Numa fase inicial deverão ser utilizados planos horizontais para o ensino dos elementos técnicos base dos trampolins. Numa fase mais avançada deverão ser utilizados planos inclinados para ensino dos elementos técnicos com rotações transversais.

Palavras-chave: Elementos Técnicos de Base, Ginástica de Trampolins, Progressões Pedagógicas

Abordagens e Perspetivas da Ginástica – A realidade da Escola

Armando Carreira¹

¹Escola Básica e Secundário Gonçalves Zarco, Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos

Na reflexão sobre as “Abordagens e Perspetivas da Ginástica” fizemos uma análise ao Programa Nacional de Educação Física (PNEF) no que respeita às matérias de ginástica de solo e saltos, dos tempos distribuídos, das instalações e materiais existentes nas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM). Falamos sobre a qualidade e diversidade da formação que é ministrada nas Universidades portuguesas ao nível da ginástica, e a importância da componente prática, nomeadamente, a segurança dos alunos (ajudas, material, controlo da atividade e informação sobre os riscos) para a prossecução dos objetivos da modalidade, bem como na motivação dos alunos.

A caracterização da modalidade permitiu-nos perceber o porquê da rejeição dos alunos à modalidade. A cerca deste assunto, foram dados alguns contributos e sugestões para organização da turma, no sentido de rentabilizar o tempo disponível para a prática, e por conseguinte um maior tempo potencial de aprendizagem. Finalmente, no final da apresentação, foram apresentados vários vídeos pedagógicos, como proposta de avaliação sumativa em solo e saltos de cavalo.

Palavras-chave: Ajudas; Ensino da Ginástica; Formação de Professores; Propostas de Avaliação

Contributos da Educação Física para a Aptidão ao Longo da Vida

Élvio R. Gouveia^{1,2}, Bruna R. Gouveia³, Duarte L. Freitas¹

¹CCCS-DEFD, Universidade da Madeira; ² Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos; ³ Centro de Competência Tecnologias da Saúde, Universidade da Madeira

Resumo

Uma participação ao longo da vida em atividades físicas tem um impacto positivo e significado na saúde e bem-estar. Os indivíduos menos ativos apresentam maior risco de morrer de doença do coração e desenvolver diabetes, cancro do cólon e pressão arterial elevada, comparativamente aos mais ativos. Os objetivos do presente artigo foram: (1) analisar e interpretar o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) no que respeita à aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física; (2) consciencializar para os benefícios da participação em atividades físicas, e (3) propor metodologias a aplicar na escola para promover e educar as crianças e adolescentes para o envolvimento em atividades físicas.

A “Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física” é matéria nuclear no PNEF, e pretende sobretudo formar alunos com conhecimentos, atitudes e *skills* para serem ativos para a vida toda.

A Educação Física assume um papel fundamental na promoção e educação para a atividade física (AF) e aptidão. A escola, e particularmente a aula de Educação Física, assume-se como um espaço importante na preparação da maioria das crianças e adolescentes para viverem de forma fisicamente ativa.

Neste sentido, estratégias e diretrizes de intervenção nas escolas para aumentar a AF dos seus alunos devem tomar várias direções. São exemplos as intervenções com múltiplas componentes, a melhoria dos programas de Educação Física, a implementação de programas e atividades não curriculares, a integração de uma componente digital individualizada, e intervenções centradas em grupos especiais. Estas estratégias têm resultado numa redução da prevalência de inatividade física entre os alunos.

Palavras-chave: Autonomia, Atividade Física e Aptidão, Educação Física, PNEF, Saúde

Introdução

Existe hoje evidência científica e empírica inquestionável, de que uma participação ao longo da vida em atividades físicas tem um impacto positivo e significado na saúde e bem-estar das pessoas. Várias organizações de renome internacional, tais como *American Heart Association, American Academy of Pediatrics, American Medical Association, the Centers for Disease Control and Prevention, the President's Council on Physical Fitness and Sports, and U.S. Department of Health and Human Services*, enfatizam a importância de uma participação regular em atividades físicas ao longo da vida para atingir uma boa saúde.

De acordo com um relatório do CDC “promovendo a participação ao longo da vida em atividades físicas (USDHHS, 2000), a percentagem da população jovem que tinha excesso de peso quase que duplicou nos últimos 20 anos, sendo a inatividade física e a dieta as principais causas de aproximadamente 300 000 mortes por ano nos EUA. Pesquisas mais recentes corroboram os resultados deste relatório, constatando que os adultos que eram menos ativos apresentavam maior risco de morrer de doença do coração e desenvolver diabetes, cancro do cólon e pressão arterial elevada, comparativamente aos mais ativos (Warburton, Katzmarzyk, Rhodes, Shephard, 2007; Bauman, Lewicka, Schöppe, 2005; Paterson, Jones, Rice, 2007).

Neste sentido, a atividade física (AF) não só determina benefícios individuais de saúde significativos, mas também, do ponto de vista coletivo, uma população fisicamente ativa obtém benefícios sociais, por exemplo, maior produtividade. Existe também algum consenso de que uma pessoa saudável e feliz é uma pessoa mais produtiva (NASPE, 2005). Na Escola, é importante que os alunos saibam os riscos que correm em adoptar um estilo de vida sedentário. Este poderá ser um aspeto crucial, para que eles conheçam os benefícios de manter níveis elevados de AF, permanecendo assim ativos ao longo da vida.

Neste sentido, entendemos que uma das principais missões do Professor de Educação Física é promover hábitos de AF ao longo da vida entre os jovens. O desenvolvimento da aptidão e melhoria dos *skills* são importantes na Educação Física, mas devem ser enquadrados num objetivo mais amplo: formar alunos com conhecimentos, atitudes e *skills* para serem ativos para a vida toda.

Os objetivos do presente artigo foram: (1) analisar e interpretar o Programa Nacional de Educação Física (PNEF) no que respeita à aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física como matéria nuclear; (2) consciencializar para os benefícios da participação em atividades físicas ao longo da vida, e destacar o papel da Educação Física na promoção e educação; e (3) propor metodologias a aplicar na escola e nas aulas de Educação Física para promover e educar as crianças e adolescentes para o envolvimento em atividades físicas, com vista à melhoria da aptidão e saúde.

Desenvolvimento

A aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física – a perspetiva do Programa Nacional de Educação Física

A “Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física” é matéria nuclear no PNEF, conjuntamente com as outras matérias: (1) o desenvolvimento das capacidades motoras condicionais e coordenativas; (2) a aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais, extra-escolares no seio dos quais se realizam as atividades físicas, e (3) as atividades físicas (jogos desportivos colectivos; ginástica; atletismo; raquetas; patinagem; atividades rítmicas expressivas; jogos tradicionais e populares; atividades de exploração da natureza) (Jacinto, Comédias, Mira e Carvalho, 2001).

Entre os objetivos curriculares relacionados com a área da aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física, definidos pelo PNEF, destacamos o conhecimento sobre a relação entre aptidão física e saúde, a identificação dos fatores associados a um estilo de vida saudável, o conhecimento e interpretação dos princípios fundamentais do treino das capacidades motoras, a compreensão da relação entre a dosificação da intensidade e a duração do esforço, e o conhecimento e interpretação de fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas (Jacinto et al., 2001). Todos estes objetivos curriculares apresentados pelo PNEF, assentam no princípio de formar alunos com conhecimentos, atitudes e *skills* para serem ativos para a vida toda.

A promoção e educação para a atividade física e aptidão na Educação Física

O papel da Educação Física é fundamental na promoção e educação da AF e aptidão. O tempo parece certo para a Educação Física afetar, significativamente, a saúde e AF das crianças e adolescentes. Isto é de particular importância no contexto atual. Neste sentido é necessário que os Professores de Educação Física entendam o seu papel neste contexto (NASPE, 2005).

Não deverá ser esquecido, que as escolas possuem várias vantagens na promoção da AF. Uma das melhores oportunidades de preparar a maioria das crianças e adolescentes para viverem de forma fisicamente ativa e saudável é através da Educação Física escolar. Isto deve-se ao facto das escolas trabalharem com pessoas na idade em que a mudança é mais fácil ocorrer, assim como a implementação e integração de estratégias permitem chegar a todas as faixas etárias. Por outro lado, já existe uma estrutura no local, principalmente, através da Educação Física, mas também através de outras atividades desportivas extracurriculares (Heath et al., Lancet, 2012).

Outra ideia importante a sublinhar, é que a promoção e educação para a AF e aptidão na Educação Física deverá ser encarada pelo professor numa perspetiva de investimento a médio-longo prazo. São hoje conhecidas, através dos estudos longitudinais, as potenciais associações entre a AF, aptidão e saúde na infância e adolescência e AF, aptidão e saúde na idade adulta (Malina, Bouchard, Bar-Or, 2004). Hábitos e atitudes relativas à AF desenvolvidas na infância e na adolescência são assumidos perdurar até à idade adulta e podem apresentar benefícios a longo prazo na saúde.

Metodologias a aplicar na escola e nas aulas de Educação Física para promover e educar as crianças e adolescentes para o envolvimento em atividades físicas

Segundo as recomendações globais na AF para a saúde em crianças (WHO, 2010), as crianças e os jovens devem ser encorajadas a participar numa variedade de atividades físicas que suportem um desenvolvimento natural, seguro e agradável (i.e. jogos, desportos, deslocações, recreação, educação física, exercício planeado em diferentes contextos: escola, família e comunidade). Para as crianças e jovens sedentários, é apropriado começar com pequenas quantidades de atividade e aumentar a duração, frequência e intensidade ao longo do tempo. Fazer alguma coisa é sempre melhor do que não fazer nada, mesmo que os objetivos não sejam alcançados numa primeira fase.

Entre as recomendações das diferentes organizações de saúde, destacamos a Organização Mundial de Saúde (2011): (1) crianças e jovens com idades entre os 5-17 anos devem acumular no mínimo 60 minutos de AF diária moderada a vigorosa; (2) quantidades de AF superiores a 60

minutos trazem benefícios adicionais para a saúde; (3) a maioria da AF diária deve ser aeróbia. Atividades de intensidade vigorosa devem ser incorporadas, pelo menos 3 vezes por semana (força muscular). Adicionalmente, a *National Association for Sport and Physical Education, an association of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, refere que as crianças e jovens devem participar numa variedade de atividades físicas adaptadas à idade, designadas para alcançar uma aptidão, um bem-estar e uma saúde ótimos, e que períodos extensos (mais de 2 horas) de inatividade são desencorajados, principalmente, durante o dia (são considerados para o efeito ver televisão e jogos de computador). Contudo, estas recomendações não fazem a distinção entre a tipologia das atividades. Não nos poderemos esquecer das potencialidades e especificidades de cada uma das atividades desportivas, e o seu impacto da formação e transformação do Homem nas diferentes áreas do desenvolvimento humano.

Estratégias e diretrizes de intervenção nas escolas para aumentar a AF dos seus alunos podem tomar várias direções. A título de exemplo apresentaremos algumas sugestões.

(1) *Intervenções com múltiplas componentes que promovam a capacitação dos membros da comunidade escolar* (Pardo et al., 2013) – estas intervenções incluem a formação de comportamentos saudáveis, nomeadamente, na orientação de hábitos alimentares, prática de exercício físico regular, rastreios, mudanças ambientais/organizacionais, treino personalizado e acompanhamento de alunos e encarregados de educação com problemas de obesidade;

(2) *Melhoria dos programas de Educação Física* (Pardo et al., 2013) - As intervenções focadas na melhoria dos programas de Educação Física como estratégia para promover a AF mais efetivas, são as que se focam no aumento do conhecimento do aluno e a sua sensibilização no sentido de estes tornarem-se mais interessados em estilos de vida saudáveis, proporcionando-lhes os *skills* necessários que os permitam mudar.

(3) *Desenho e uso de programas e atividades não curriculares* (Pardo et al., 2013) - as estratégias não-curriculares mais eficazes para aumentar a AF durante o dia escolar incluem a apresentação de opções para a AF e a implementação de mudanças/melhorias no ambiente (*outdoor*) durante os períodos de lazer na escola. Estes programas devem incentivar os adolescentes a participar no desenvolvimento do programa, selecionando as atividades que geram divertimento, prazer e interesse. O incentivo à participação na conceção das atividades poderá se tornar mais eficaz nas mudanças do estilo de vida.

(4) Inclusão de uma componente digital individualizada - na última década uma nova estratégia educacional para a promoção da saúde emergiu: Sistemas computadorizados com feedbacks interativos. Alguns estudos têm mostrados que este tipo de mensagens personalizadas apresentam resultados efetivos na mudança de comportamento (fatores motivacionais associados). O FitnessGram & ActivityGram, e os relatórios associados e que permitem uma interpretação dos resultados, são um bom exemplo (Meredith and Welk, 2010).

(5) Programas que respondam às necessidades e interesses das raparigas e/ou outros grupos especiais (Camacho-Miñano LaVoi, Barr-Anderson, 2011) - os estudos indicam que as raparigas são um grupo prioritário para a promoção da AF pelo fato de apresentarem níveis mais baixos do que os rapazes e, particularmente, estarem muito distantes das atuais recomendações. Alguns exemplos de atividades poderão ser: núcleos de dança; núcleos de ginástica; promoção e participação em atividades não competitivas; colocação de material desportivo disponível em locais estratégicos, entre outras.

Conclusões

O PNEF contempla a aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física como matéria nuclear e define claramente objetivos curriculares exequíveis. De acordo com a literatura consultada, parece inquestionável que uma participação ao longo da vida em atividades físicas tem um impacto positivo e significado na saúde e bem-estar das pessoas em geral.

Enquanto Professores de Educação Física, formar alunos com conhecimentos, atitudes e *skills* para serem ativos para a vida toda, deverá ser uma das principais missões. Por outro lado, uma das melhores oportunidades de preparar a maioria das crianças e adolescentes para viverem de forma fisicamente ativa e saudável é através da Educação Física escolar. Sobre este assunto, convém reforçar que os hábitos e atitudes relativas à AF desenvolvidos na infância e na adolescência são assumidos perdurar até à idade adulta e podem apresentar benefícios a longo prazo na saúde. Finalmente, diretrizes e estratégias de intervenção na escola focadas no aumento a AF dos alunos, tais como, intervenções com múltiplas componentes, a melhoria dos programas de Educação Física, a implementação de programas e atividades não curriculares, a integração de uma componente digital individualizada, e intervenções centradas em grupos especiais, têm resultado numa redução da prevalência de inatividade física entre os alunos.

Referências bibliográficas

- Bauman, A., Lewicka, M., & Schöppe, S. (2005). *The Health Benefits of Physical Activity in Developing Countries*. Geneva, World Health Organization.
- Camacho-Minãno, M.J., LaVoi, N.M., & Barr-Anderson, D.J., (2011). Interventions to promote physical activity among young and adolescent girls: a systematic review. *Health Educ Res.* 26(6):1025-49.
- Heath, G.W., Parra, D.C., Sarmiento, O.L., Andersen, L.B., Owen, N., Goenka, S., Montes, F., & Brownson, R.C. (2012). Evidence-based intervention in physical activity: lessons from around the world. *The Lancet* 380(9383), 272-281.
- Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001). *Programa de Educação Física para o 10º, 11º e 12º anos: Cursos gerais e cursos tecnológicos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação.
- Malina, R., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, Maturation, and Physical Activity* 2nd ed. Champaign. Human Kinetics Books.
- Meredith, M.D., & Welk G.J. (2010). *FitnessGram & ActivityGram – Test Administration Manual* The Cooper Institute. Champaign. Human Kinetics Books.
- National Association for Sport and Physical Education (NASPE). (2005). *Physical best activity guide: Middle and high school levels*. 2nd ed.. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pardo, M.B., Bengoechea G.E., Lanaspá, E.G., Bush, P.L., Casterad, J.Z., Clemente, J.A., & González, L.G. (2013). Promising school-based strategies and intervention guidelines to increase physical activity of adolescents. *Health Educ Res.* 28(3):523-38.
- Paterson, D.H., Jones, G.R., & Rice, C.L. (2007). Ageing and physical activity: evidence to develop exercise recommendations for older adults. *Applied Physiology, Nutrition and Metabolism.* 32:S69–S108.
- U.S. Department of Health and Human Services. *Healthy People 2010*. Washington, DC: USDHHS; 2000.
- Warburton, D.E., Katzmarzyk, P.T., Rhodes, R.E., & Shephard, R.J. (2007). Evidence-informed physical activity guidelines for Canadian adults. *Applied Physiology Nutrition and Metabolism*, 2007, 32:S16–S68.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*:. Retrieved April. 5, 2013, from http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/978924_1599979_eng.pdf.