



# **Journal**

## **of Sport Pedagogy and Research**

**Volume 1, N°6, 2015**

**ISSN 1647-9696**

### **Diretor Editorial**

Rui Resende (ISMAI)

### **Diretor Editorial Adjunto**

Hugo Sarmiento (ISMAI, ESEV-IPV)

### **Conselho Editorial**

Pedro Sequeira (ESDRM-IPSantarém), Susana Alves (ESDRM-IPSantarém), Valter Pinheiro (ISCE), Armando Costa (ISCE), Alberto Albuquerque (ISMAI), Francisco Gonçalves (ISMAI), Vítor Ferreira (FMH-UL), Nuno Loureiro (ESDRM-IPSantarém), Hélder Lopes (UMA), Isabel Varregoso (ESECS-IPLeiria), Ricardo Lima (ISMAI), Nuno Pimenta (ISMAI), José Rodrigues (ESDRM-IPSantarém), Antonino Pereira (ESEV-IPViseu), Ágata Aranha (UTAD), Pedro Sarmiento (ULusíada), João Prudente (UMA).

### **Edição**

Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto

### **Capa**

Mariana Moreira

**ISSN 1647-9696**

## ÍNDICE

<b>Editorial</b>	<b>3</b>
<hr/>	
<b>Effects of a youth running program on self-concept and running</b> <i>Timothy Baghurst, Tyler Tapps, Nooshin Adib</i>	<b>4</b>
<b>Efeito das atividades de enriquecimento extracurricular na aptidão física de crianças pré-pubertárias</b> <i>Carlos Marta, Natalina Casanova, Teresa Fonseca, Carolina Vila-Chã, Mário Costa, Pedro Tiago Esteves</i>	<b>11</b>
<b>Adaptação portuguesa do questionário l'expérience de travail et santé des enseignants</b> <i>Paula Batista, Rui Resende</i>	<b>19</b>
<b>Atividade física e rendimento académico - Uma revisão sistemática de sete revisões sistemáticas</b> <i>João Mota, André Picado, Tânia Assunção, Ana Alvito, Fábio Gomes, Adilson Marques</i>	<b>24</b>
<b>Preferências dos praticantes acerca do comportamento pedagógico dos instrutores de Zumba®</b> <i>Susana Franco, Cristiana Mercê, Vera Simões</i>	<b>30</b>
<b>A formação de professores de educação física: Perspetiva dos coordenadores</b> <i>Ricardo Lima, Rui Resende, Sílvia Cardoso</i>	<b>36</b>
<b>Expectativa e perceção do treinador de futebol sobre o comportamento dos atletas</b> <i>Fernando Santos, Hélder Lopes, José Rodrigues</i>	<b>45</b>
<b>Objetivos de realização e autonomia percebida em futebolistas séniores</b> <i>Tiago Moura, Adilson Marques, Hugo Sarmento</i>	<b>53</b>
<b>Formação humana – O contributo do desporto</b> <i>Helena Bento</i>	<b>62</b>
<b>Os Processos colaborativos envolvendo profissionais da educação física e pedagogia na educação infantil</b> <i>Dijnane Iza1, Samuel Neto, Kethylin Recco</i>	<b>66</b>

This is the first number of the new journal of the Scientific Society of Sports Pedagogy, now called Journal of Sport Pedagogy & Research. This moment is remarkable for the outlooks it opens, because it widens the spectrum of possible submissions to Portuguese, Spanish and English. The demand for quality in publications required a more rigorous revision of the articles, thus now being conducted a 'blind' revision. This is a crucial step towards the qualification process this journal aims. We are pleased for immense quality of the registered submissions.

The Journal of Sport Pedagogy & Research allows the existence of a privileged space to promote pedagogy, and therefore we would like to enunciate some initiatives for the next number (to be release in December 2015):

The creation of two new sections beyond the research articles. One section called 'relevant professional practices' and another one that we called 'critical and grounded opinion'. The first aims to spread out activities, which the implementation revealed to be good projects. The latter, opens a space for the critical reflexion about activities of pedagogical character and the way they are implemented in the sports area.

The next number of this journal will be conducted through the Open Journal System, which will allow a greater agility in the relationship established with authors, reviewers and public in general.

Finally, we would like to appeal all to join the Scientific Society of Pedagogy of Sport. The Society will organize its 5<sup>th</sup> congress in the Lusófona University, Lisbon, between 4 and 5 December 2015. The Journal of Sport Pedagogy & Research announces a special number with the submitted abstracts for this congress, and the opportunity to publish complete articles in its regular edition.

---

Este é o primeiro número da nova revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto, que passou a denominar-se de *Journal of Sport Pedagogy & Research*. O momento é marcante pelas perspectivas que abre uma vez que alargou o seu espectro de atuação ao passar aceitar submissões em Português, Espanhol e Inglês. A procura de qualidade nas publicações implicou um maior rigor e exigência na revisão dos artigos, iniciando-se o processo de revisão cega por pares. Este é um passo determinante no processo de qualificação que esta revista pretende. Congratulamo-nos igualmente pela elevada quantidade de submissões registadas.

O *Journal of Sport Pedagogy & Research* possibilita um espaço privilegiado na divulgação da pedagogia pelo que enunciamos novas iniciativas para o próximo número (a sair em Dezembro de 2015). Criação de duas novas secções para além dos artigos de investigação que continuaremos a apelar à sua submissão. Uma secção denominada de práticas profissionais relevantes e outra de que apelidamos de opinião critica sustentada. A primeira tem como objetivo divulgar a realização de atividades cuja efetivação se revelou um bom empreendimento. A segunda, abre espaço à reflexão critica sobre as atividades de carácter pedagógico e suas formas de implementação na área do desporto.

O próximo número da revista será efetuado através do *Open Journal System* o que permitirá uma maior agilidade na relação a estabelecer com os autores, revisores e público em geral.

Por fim apelamos a que se juntem à Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto que vai levar a efeito o seu quinto congresso em Lisboa na Universidade Lusófona nos dias 4 e 5 de dezembro de 2015. O *Journal of Sport Pedagogy & Research* anuncia um número especial com os resumos que forem submetidos ao congresso assim como a oportunidade da publicação dos artigos completos na sua edição regular.

**Rui Resende**  
**Hugo Sarmiento**

# Effects of a Youth Running Program on Self-Concept and Running

Timothy Baghurst<sup>1\*</sup>; Tyler Tapps<sup>2</sup>; Nooshin Adib<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Oklahoma State University, Stillwater, USA; <sup>2</sup>Northwest Missouri State University Maryville

## Palavras-chave

Exercício;  
Desenvolvimento;  
Corrida

## RESUMO

O O objetivo principal deste trabalho foi o de desenvolver e implementar um estudo piloto de treino de corrida, para jovens do 1º ao 5º ano, procurando determinar qual a sua influência no desenvolvimento da velocidade de corrida, níveis de aptidão física e de auto-percepção.

Sendo um estudo piloto, o objetivo secundário era verificar os sucessos e falhas deste programa, para melhor compreender como iniciativas similares podem utilizar as melhores práticas para desenvolver os seus próprios programas.

Foram analisados 27 participantes (10 rapazes e 17 raparigas), os quais completaram durante 4 semanas, 8 sessões de treino, elaboradas para desenvolver os níveis de velocidade máxima, aptidão física e auto-percepção.

A sessão inicial e a final foram dedicadas à realização de avaliações, ao longo das quais os participantes efetuaram 2 corridas de 20 metros, uma com partida baixa e outra com partida alta, um teste de PACER e 4 sub-escalas do questionário-I de auto-percepção (auto-percepção geral; capacidades físicas, aparência física, relação com os colegas). Os participantes significativamente melhoraram a sua velocidade e os tempos de PACER. A sua auto-percepção melhorou marginalmente. Estes resultados são encorajadores e são debatidos de forma a que outros estudos possam realizar programas de atividade física, com o objetivo de desenvolver este estudo piloto.

## KEYWORDS

Exercise;  
Afterschool,  
Development;  
Running.

## ABSTRACT

The primary purpose of this study was to develop and implement a pilot running program for youth in first through fifth grade to determine whether it could improve participants' sprint speed, fitness levels, and self-concept. As a pilot, a secondary purpose was to address the successes and failures of the program to better understand how similar initiatives could use best practices to develop their own programs. Participants were 27 youth (10 boys, 17 girls) who completed a four week, eight session program designed to improve sprint speed, fitness levels, and self-concept. Both the first and final sessions were dedicated to measurement, where participants completed a 20-meter sprint with a running start, 20-meter sprint with a standing start, a PACER test, and four subscales of the Self-Description Questionnaire-I (General Self-concept; Physical Abilities; Physical Appearance; Peer Relations). Participants significantly improved their sprint and PACER times, and self-concept marginally improved. These findings are encouraging, and are discussed to provide others seeking to operate a physical activity program the means to improve on this pilot.

## INTRODUCTION

Over the past few decades children and adolescents have become less physically active while registering an increase in sedentary lifestyles (Tremblay et al., 2011). Verloigne et al. (2012) reported that large proportions of children across different European countries did not meet physical activity recommendations, were primarily sedentary, and performed moderate to vigorous activities significantly less than 60 minutes per day. Physical inactivity combined with extenuating environmental and socio-economic factors have had overall detrimental effects on children's health, which has led to more at-risk and obese children (Trost, Rosenkranz, & Dzewaltowski, 2008).

The most dramatic and pervasive public health problem among overweight children and adolescents is the increased risk for obesity in adulthood (Fraser-Thomas, Cote, & Deakin, 2005). Additional negative implications related to being overweight include a tendency toward negative self-esteem (Mather, Cox, Enns, & Sareen, 2008) as well as self-discrimination between fit and unfit children (Sollerhed & Ejlertsson, 2008). Conversely, the benefits of physical activity and fitness among children include a possible carryover effect of physical fitness to adulthood as well as short-term improvement in self-esteem and self-efficacy (Barton, Griffin, & Pretty, 2012; Rees & Sabia, 2010; Shapiro & Martin, 2014).

Despite recognition that physical education in schools is a viable and beneficial strategy against obesity and physical inactivity (Li, Shen, Rukavina, & Sun, 2011), actual time allocation in schools for physical education continues to decline (Sollerhed & Ejlertsson, 2008). Current guidelines recommend that children spend 60 minutes in moderate to vigorous physical activity daily, but threshold is not being met for the majority children both within and outside of the school environment (Sollerhed & Ejlertsson, 2008; Verloigne et al., 2012). Strauss, Rodzilsky, Burack, and Colin (2001) conducted a study on the physical activity levels of children and adolescents between 10 – 16 years of age, and reported that 75.5% of participants' time was spent in sedentary activities and only 1.4% of time was spent in vigorous activity daily. These low physical activity levels are especially concerning when physical activity levels appear to lessen through adolescence. For example, The National Heart, Lung, and Blood Institute's Growth and Health Study of 322 girls aged between 9 and 10 showed significant reductions in physical activity a decade later when subjects were 19 and 20 respectively (Kimm et al., 2005). Although there is no clear data to show that physical activity during youth equates to lifelong physical activity habits (Green, 2014), it would seem logical that exposure to a specific physical activity during childhood might increase

the likelihood of participation at a later time in life, particularly if the activity was perceived as fun and enjoyable (Bailey, Cope, & Pearce, (2013).

The trend toward obesity among children and adolescents may need a more comprehensive approach beyond physical education classes. Findings from studies of in-school physical education programs have reinforced the need for increased time spent on recreational activities outside of the school environment (Sollerhed, & Ejlertsson, 2008). Therefore, organized afterschool physical activities that are perceived as appealing or perceived as fun may serve as a vital means for minimizing childhood health risk factors whilst simultaneously enhancing long-term health benefits (Centers for Disease Control and Prevention, 2003). The development of recreational activities after school offer opportunities for developing sport specific and behavioral outcomes (Anderson-Butcher, Riley, Amorose, Iachini, & Wade-Mdivanian, 2014).

### Effectiveness of Physical Activity Programming

The success of physical activity programming for children and adolescents has been mixed (Fraser-Thomas et al., 2005; Gabriel DeBate, High, & Racine, 2011). Although an increase in physical activity among adolescents has been associated with increased positive association in athletic and social perception, others have found no changes in global self-perception (Stein, Fisher, Berkey, & Colditz, 2007).

Some of the ineffectiveness of physical activity programs may be attributed to other variables. Thompson-Coon and colleagues (2011) showed promising effects on self-reported mental wellbeing immediately following outdoor exercises compared with the same exercise indoors. Others have found differences based on how stakeholders are involved such as program planners, participants, parents, and the community at large (Gabriel et al., 2011). Gabriel and colleagues found that maintaining a feedback loop among the multiple stakeholders plays an important role in sustainability of youth programs by supporting ongoing evaluation of the programs and identification of concerns. The role of coaches as well as their level of expertise can positively and negatively impact the effectiveness of a program (Fraser-Thomas et al., 2005). Exercise and structured group programs such as running and walking programs can also alleviate secondary symptoms such as low self-esteem and social withdrawal. Mental health service providers can provide effective, evidence-based physical activity interventions for individuals with serious mental illness by improving their self-esteem and self-concept (Richardson et al., 2014). Therefore, an afterschool running program that focuses on physical activity and fitness above competition, which may create health issues, may improve both

physical activity as well as other psychological variables.

### Design of Physical Activity Programs

For afterschool physical activities to be successful long-term, sound and effective programmatic design is critically important. Program strategy is important in defining the goals, impetus, and impact that these programs may have on participants, as well as community stakeholders who include policy developers, coaches, parents, and sporting organizations (Anderson-Butcher et al., 2014; Fraser-Thomas et al., 2005). Unfortunately, many afterschool activities focus primarily on team sports such as baseball, softball, soccer, and basketball while individual sports such as running receive less attention (Centers for Disease Control, 2003). Some physical activity programs are designed with an emphasis on sport skill in the expectation that non-sport related values are transferred (Gould, & Carson, 2008). Others emphasize fundamental life-skills as a priority over sport skill development (Brunelle, Danish, & Forneris, 2007). Therefore, an afterschool program with an emphasis on an individual sport may elicit different and improved results.

### Theoretical Framework

This program and study was based on the theory of self-efficacy as its theoretical framework. Bandura (1997) defined self-efficacy as “beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (p. 3). As such, self-efficacy is a form of situation-specific self-confidence. Self-confidence is the critical component of what Bandura refers to social cognitive theory. Other important components of social cognitive theory are agency and personal control. In order for self-efficacy and self-concept to develop, acts performed must have been intentional where the individual believes in a control of these acts (Cox, 2012).

Bandura (1997) proposed four fundamental elements effective in developing self-efficacy and self-concept. First, the athlete must experience success in order for self-efficacy to develop. Second, beginning athletes can experience success and learn through the use of models, also called vicarious experience. Third, encouragement from the coach, parents, or peers in the form of verbal statements that suggest that the athlete is competent and can succeed are very helpful. Fourth, emotional and physiological arousals are factors that can influence readiness for learning.

The efficacy of Bandura’s model in the sport setting is well documented. Perceived self-efficacy is a strong and consistent predictor of individual athletic performance (Feltz, Chow, & Hepler, 2008; Gao, Kosmo, & Harrison, 2009). As a general rule, compared with persons who doubt their capabilities,

those exhibiting high self-efficacy work harder, persist in a task longer, and achieve at a higher level (Zinsser, Bunker, & Williams, 2010). Situation-specific self-confidence can generalize to other situations and to global self-confidence (Zinsser et al., 2010). Therefore, the benefits accrued in one domain by participating in physical activity may transfer to other domains such as academics (Scudder, et al., 2014).

### Study Purposes

Offering opportunities for physical activity outside of the school environment is important, as it provides children and youth with programming that counters a sedentary lifestyle. Not only does it create an opportunity to improve physical activity and physical outcomes, psychosocial benefits may also be acquired. Therefore, the primary purpose of this pilot study was to develop and implement a city-wide running program for children and youth to improve both physical and psychosocial variables. Due to the limited practical research available on successfully operating an afterschool physical activity program, a secondary purpose was to evaluate the successes and failures of the program to elucidate how similar initiatives could use best practices to develop their own programs.

## METHOD

### Participants

Participants were 27 (10 male, 17 female) youth in first through fifth grade enrolled in a school district in a small city in the Mid-South of the United States. Participants were from multiple schools and also included children who were home schooled. Because this was a pilot program, and the focus was on participation over data collection, additional demographics such as ethnicity and family income were not ascertained.

### Instruments

Participants enrolled in a running program advertised as Run2B, where the concept was that everyone “runs to be” something. For example, they would “Run 2 B” healthier, happier, or fitter. The program was offered citywide and lasted four weeks during the months of March and April of 2014 on a Tuesday and Thursday after school at 4:00. Participants completed three measures at the beginning and end of the program to determine its effectiveness: 40-yard (36.58 meters) sprint time, PACER time/distance, and a measure of self-concept (Self-Description Questionnaire-I; SDQI; Marsh, Craven, & Debus, 1998).

**Sprint Measures** - Participants completed four sprint trials of 20 meters; two trials required a standing start and two using a running start. The 20m distance is a common measure for children

(e.g., Drenowatz et al., 2013). Sprint times were recorded by two volunteers using stop watches where the average time was recorded for each trial. For data analysis, only the best time was recorded for each condition rather than the average of both trials, as there were circumstances where a participant scored poorly (e.g., he or she slipped or stumbled).

**PACER Test** - Participants completed the Fitnessgram PACER test (Fitnessgram, n.d.), a multi-stage measure of aerobic capacity whereby participants transverse between two lines 20 meters apart for as long as possible adhering to the timing of synchronous beeps, which gradually increase in speed as the participant continues in the test. Participants must complete as many lengths as possible, which can be recorded in levels and time, and once a participant has failed a length for the second time, their level and/or time is recorded.

**SDQI** - Marsh's (1998) Self-Description Questionnaire-I, designed for use with preadolescents (i.e., as young as 5 years of age), was employed to assess multidimensional self-concept. The complete scale is a 76-item instrument that measures eight elements of self-concept. For the purpose of this study, only four subscales were assessed: (a) General Self-concept (e.g., Overall I have a lot to be proud of); (b) Physical Abilities (e.g., I have good muscles); (c) Physical Appearance (e.g., I like the way I look); and (d) Peer Relations (e.g., I make friends easily). Reading, math, parent, or general school self-concept were not assessed because the Run2B program was not designed to influence these dimensions. Each scale is represented by 9 or 10 items and each item is a simple declarative statement presented in a Likert-type format ranging from 1 (false) to 5 (true). The SDQI has been shown to be both reliable and valid (e.g., Kline, 2005; Marsh, 1998; Marsh & Hau, 2004).

## Procedure

**Recruitment** - Following Institutional Review Board approval, participants were recruited in collaboration with the City's Parks and Recreation department during the middle of the spring semester. This collaboration allowed the researchers to develop and operate the running program, while the Parks and Recreation department provided the logistics of providing the location, handling registrations, and purchasing t-shirts.

Participants were recruited through contact with the school's physical education teachers where flyers were distributed. The Parks and Recreation department also placed this flyer on their Facebook page and placed two banners at two separate parks in the city for approximately three weeks. To enrol, participants were required to complete the

registration forms at the Parks and Recreation main offices. Cost to participate in the program was \$20.

**Programmatic** - Both the first and last sessions were dedicated to testing, where each participant completed the PACER test, the four 20 meter sprints, and the SDQ-I. Therefore, six sessions were dedicated to training, where the focus was on developing overall fitness, sprint speed, and having fun in the process.

Each training session mimicked a typical physical education lesson and lasted 50 minutes. It began with a general warm-up period which consisted of approximately five minutes of small games activities and five minutes of a sport-specific warm-up and stretch. The purpose of the sport-specific warm-up was to induce physiological changes (i.e., increased body temperature and increased range of motion) to improve participants' running technique, as well as to reduce the risk of injury (Grooms, Palmer, Onate, Myer, & Grindstaff, 2013).

Following warmups, participants were randomly split into groups of four and transitioned through four separate workstations that lasted approximately eight minutes each. These stations varied depending on the day, but in each session one station focused on running technique, another on fitness, another on speed, and a final station that emphasized team game activities. These activities all tied into the goal of improving participant speed, endurance, and enjoyment. Stations were taught by university physical education students and graduate students in health and human performance.

At the end of the final session of testing, an awards ceremony took place, where some participants received awards for outstanding achievements in both male and female categories and others received fun, silly awards.

## Data Analysis

Data from the SDQI were analyzed using descriptive statistics because unique identifiers were not obtained during data collection. Sprint times and PACER levels were analyzed using paired samples t-tests.

## RESULTS

### Sprint and Endurance

Paired sample t-tests were used to compare pre and post data for the standing ( $M = 4.60$ ,  $SD = .40$ ;  $M = 4.35$ ,  $SD = .37$ ) and flying 20 meter sprint ( $M = 4.06$ ,  $SD = .38$ ;  $M = 3.97$ ,  $SD = .41$ ) where participants demonstrated significant improvements in the standing but not flying starts [ $t(20) = 3.78$ ,  $p = .001$ ;  $t(20) = 1.02$ ,  $p = .32$ ], respectively. Participants significantly improved their PACER time from level 5.74 ( $SD = 2.33$ ) to 7.78 ( $SD = 3.32$ ) demonstrating an improvement in time from 5:02 to 7:10 and in distance from 780 meters to 1170 meters [ $t(18) = -4.69$ ,  $p = .000$ ].



### Self-Concept

Unfortunately, participants' unique identifiers were not placed on both pre and post SDQI measures; therefore, matching could not take place, and statistical analyses of the results was not possible. However, mean scores were established and participants' post-test scores were higher than pre-test scores on all subscale measures including Physical Appearance (4.05; 4.51), Physical Ability (4.31; 4.44), Peer Relations (3.55; 3.87), and General Self (4.33; 4.50).

### DISCUSSION

The primary purpose of this pilot program was to investigate the potential physical and psychological benefits of participating in a four week, eight session running program. Findings indicate that physical speed and endurance can be significantly enhanced, and while not statistically assessed, self-concept appears to be positively influenced. These findings support previous research suggesting that physical activity programs, even those that are relatively short, can positively influence children's behaviors and physical abilities (Anderson-Butcher, 2012; Fraser-Thomas et al., 2005; Gabriel et al., 2011).

This study was conducted in an outdoor environment, which may have accounted for some of the positive outcomes and should be considered when interpreting the results. Thompson-Coon and colleagues (2011) showed promising effects on self-reported mental wellbeing immediately following doing outdoor exercises, which are not seen following the same exercise indoors. Therefore, findings may not have been replicated in an indoor facility, for example. Integrating parks into public health for their many positive benefits including social, physical, and psychological outcomes may encourage participants and supporting adults to incorporate these environments into their activity lifestyles (Bedimo-Rung, Mowen, & Cohen, 2005). Therefore, using an outdoor environment may not only improve immediate outcomes, but encourage and sustain longer health benefits through continued use of these facilities.

The study design also used a non-team sport, which should be considered as a variable that may have impacted the results. Most afterschool programs emphasize team-based sports (Centers for Disease Control, 2003), and the focus on an individual sport may also be suitable for an afterschool program given the results of this study. Although individual sports may not be best suited for overall health (Waddington, 2000), participation in physical activity is more healthful than none, which may occur if a child does not value or enjoy team activities. Irrespective, perhaps it is the personality-type of the participant that chooses an individual sport, which mediates the results; therefore, future research in this area is warranted.

### Recommendations for Other Programs

A secondary purpose was to address the successes and failures of the program to better understand how similar initiatives could use best practices when developing or operating a similar program. Based on the programming and findings, several recommendations are suggested.

First, there were issues with recruiting participants and acquiring their respective demographics. Although collaboration with the city provided some benefits such as free advertising around the city and the management of the registration fee, it also created challenges. All registration, part of which would have included these demographics, was processed by the city's parks and recreation department at their main office location and required an in-person visit. This could have limited the number of participants, primarily due to the physical necessity of visiting the location and completing the forms by hand and in person. Therefore, those offering a citywide program in conjunction with a parks and recreation department need to consider how best to manage registrations, and determine whether processing payment and completing the registration process online could serve as a better alternative.

Second, this programming occurred at a local park, which provides both positives and negatives. The location was provided by the parks and recreation department and was adjacent to a playground. The playground was popular both before and after the club sessions with participants, and those adults with smaller children were able to entertain them while they waited for their older child to complete the club programming.

The proximity to the playground was helpful, but the terrain created an unscientific and potentially hazardous environment. All programming was completed on an uneven grassy area, which made measurement of variables challenging. Furthermore, ground undulations, even though small, made it more difficult for participants to complete their assigned tasks. Therefore, it is recommended that similar programs seek both a grassy area to use as needed, but include a flat, hard surface for situations in which measurements are necessary such as in the case of the PACER and sprint testing. The imperfect surface should be considered as a limitation in interpreting the physical testing scores.

The club was run outdoors and the potential for hazardous weather conditions was possible. In the present example, only one session was affected by rain. This session was moved to the indoor facilities of the parks and recreation department, and future programming needs to plan for such eventualities.

Lastly, a post-evaluation survey to determine the pros and cons of the programming should be sent to the parents and participants. Although this was done at the end of the current club, the response rate was

poor. However, such information could be vital in determining what days and times are best for participants in the future. Reminders to parents during the club that the survey was coming, or even asking parents to complete the survey by hand during the last session may have yielded richer data.

### CONCLUSIONS

In sum, Run2B Youth Running Club should be tentatively considered a beneficial pilot program. Participants' sprint times and PACER test times both significantly improved, and self-concept improved slightly. However, mistakes were made which provide opportunities for others seeking to offer a similar running or exercise program to improve on this pilot. Future programming should consider improving upon the use of marketing and registration methods, increasing the demographic data collected, and securing an area that can be used for more scientific data collection.

### REFERENCES

- Anderson-Butcher, D. (2012). Sport as a context for building community and supporting families. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of adolescence* (pp. 2835-2845). New York: Springer.
- Anderson-Butcher, D., Riley, A., Amorose, A., Iachini, A., & Wade-Mdivanian, R. (2014). Maximizing youth experiences in community sport settings: The design and impact of the LiFE Sports Camp. *Journal of Sport Management, 28*(2), 236-249. doi.org/10.1123/jsm.2012-0237
- Bailey, R., Cope, E. J., & Pearce, G. (2013). Why do children take part in, and remain involved in sport? A literature review and discussion of implications for sports coaches. *International Journal of Coaching Science, 7*(1), 56-75.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. San Francisco, CA: Freeman.
- Barton, J., Griffin, M., & Pretty, J. (2012). Exercise, nature-and socially interactive-based initiatives improve mood and self-esteem in the clinical population. *Perspectives in Public Health, 132*(2), 89-96.
- Bedimo-Rung, A. L., Mowen, A. J., & Cohen, D. A. (2005). The significance of parks to physical activity and public health: A conceptual model. *American Journal of Preventive Medicine, 28*(2S2), 159-168.
- Brunelle, J., Danish, S. J., & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skillprogram on adolescent prosocial values. *Applied Developmental Science, 11*(1), 43-55.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2003). Physical activity levels among children aged 9-13 years – United States, 2002. Retrieved from <http://www.cdc.gov/mmwr/preview/mmwrhtml/mm5233a1.htm>
- Cox, H., R. (2012). *Sport psychology: Concepts and applications* (7<sup>th</sup> ed.). NY, McGraw-Hill Companies.
- Drenowatz, C., Wartha, O., Klenk, J., Brandsetter, S., Wabitsch, M., & Steinacker, J. (2013). Differences in health behavior, physical fitness, and cardiovascular risk in early, average, and late mature children. *Pediatric Exercise Science, 25*, 69-83.
- Feltz, D. L., Chaw, C. M., & Hepler, T. J. (2008). Path analysis of self-efficacy and diving performance revisited. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*, 401-411.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy, 10*, 19-40.
- Gabriel, K. K., DeBate, R. D., High, R. R., & Racine, E. F. (2011). Girls on the run: A quasi-experimental evaluation of a developmentally focused youth sport program. *Journal of Physical Activity and Health, Suppl 2*, S285-94.
- Gao, Z., Kosmo, M., & Harrison, L., Jr. (2009). Ability beliefs, task value, and performance as a function of race in a dart-throwing task. *Research Quarterly for Experience and Sport, 80*, 122-130.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 1*(1), 58-78.
- Green, K. (2014). Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, Education and Society, 19*(4), 357-375
- Grooms, D. R., Palmer, T., Onate, J. A., Myer, G. D., & Grindstaff, T. (2013). Soccer-specific warm-up and lower extremity injury rates in collegiate male soccer players. *Journal of Athletic Training, 48*(6), 782-789.
- Kimm, S. Y. S., Glynn, N. W., Obarzanek, E., Kriska, A. M., Daniels, S. R., Barton, B. A., & Liu K. (2005). Relation between the changes in physical activity and body-mass index during adolescence: A multicentre longitudinal study. *Child: Care, Health, and Development, 36*(6), 301-307. doi:10.1111/j.1365-2214.2005.00579\_3.x

- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Li, W., Shen, B., Rukavina, B. P., & Sun, H. (2011). Effect of perceived sport competence on intentions to exercise among adolescents: Mediating or moderating? *Journal of Sport Behavior*, *34*, 160-174.
- Marsh, H. W. (1998). The measurement of physical self-concept: A construct validity approach. In K. Fox (Ed.), *The physical self-concept: From motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Marsh, W. H., & Hau, K.T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 56-67.
- Mather, A. A., Cox, B. J., Enns, M. W., & Sareen, J. (2008). Association between body weight and personality disorders in a nationally representative sample. *Psychosomatic Medicine*, *70*, 1012-1019
- Rees, I. D., & Sabia, J. J. (2010). Exercise and adolescent mental health: New evidence from longitudinal data. *The Journal of Mental Health Policy and Economics*, *13*, 13-25
- Richardson, C. R., Faulkner, G., McDevitt, J., Skrinar, G. S., Hutchinson, D. S., & Piette, J. D. (2005). Integrating physical activity into mental health services for persons with serious mental illness. *Psychiatric Services*, *56*, 324-331.
- Scudder, M., Federmeier, K., Raine, L., Direieto, A., Boyd, J., & Hillman, C. (2014). The association between aerobic fitness and language processing in children: Implications for academic achievement. *Brain and Cognition*, *87*, 140-152.
- Shapiro, D. R., & Martin, J. J. (2014). The relationships among sport self-perceptions and social well-being in athletes with physical disabilities. *Disability and Health Journal*, *7*(1), 42-48.
- Sollerhed, A. C., & Ejlertsson, G. (2008). Physical benefits of expanded physical education in primary school: Findings from a 3-year intervention study in Sweden. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *18*(1), 102-107.
- Stein, C. J., Fisher, L., Berkey, C., & Colditz, G. A. (2007). Adolescent physical activity and perceived competence: Does change in activity level impact self-perception? *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, *40*(5), 462.e1-462.e8.  
doi:10.1016/j.jadohealth.2006.11.147
- Strauss, S. R., Rodzilsky, D., Burack, G., & Colin, M. (2001). Psychosocial correlates of physical activity in healthy children. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, *155*, 897-902.
- Thompson Coon, J., Boddy, K., Stein, K., Whear, R., Barton, J., & Depledge, M. H. (2011). Does participating in physical activity in outdoor natural environments have a greater effect on physical and mental wellbeing than physical activity indoors? A systematic review. *Environmental Science & Technology*, *45*(5), 1761-1772.
- Tremblay, M. S., LeBlanc, A. G., Janssen, I., Kho, M. E., Hicks, A., Murumets, K., & Duggan, M. (2011). Canadian sedentary behavior guidelines for children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, *36*(1), 59-64.
- Trost, S. G., Rosenkranz, R. R., & Dzewaltowski, D. (2008). Physical activity levels among children attending after-school programs. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *40*(4), 622.
- Verloigne, M., Van Lippevelde, W., Maes, L., Yildirim, M., Chinapaw, M., Manios, Y., & De Bourdeaudhuij, I. (2012). Levels of physical activity and sedentary time among 10-to 12-year-old boys and girls across 5 European countries using accelerometers: An observational study within the ENERGY-project. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *9*(1), 34-41.
- Waddington, I. (2000). *Sport health and drugs*. London: E & FN Sport.
- Zinsser, N., Bunker, L., & Williams, J. M. (2010). Cognitive techniques for building confidence and enhancing performance. In J. M. Williams (Ed.), *Applied sport psychology personal growth to peak performance* (pp. 305-335). Champaign, IL: Human Kinetics.

# Efeito das Atividades de Enriquecimento Extracurricular na Aptidão Física de Crianças Pré-pubertárias

**Carlos Marta<sup>1</sup>; Natalina Casanova<sup>1</sup>; Teresa Fonseca<sup>1</sup>; Carolina Vila-Chã<sup>1,2</sup>; Mário Costa<sup>1,2</sup>; Pedro Tiago Esteves<sup>1,2\*</sup>**

<sup>1</sup>Departamento de Desporto, Instituto Politécnico da Guarda (IPG, Guarda, Portugal) - Unidade de Investigação para o Desenvolvimento do Interior (UDI, Portugal); <sup>2</sup>Centro de Investigação em Ciências do Desporto, Ciências da Saúde e Desenvolvimento Humano (CIDESD, Portugal)

## Palavras-chave

Infância,  
Treino,  
Aptidão física,  
Atividade física  
escolar,  
Performance

## RESUMO

O propósito deste estudo foi analisar o efeito de quatro anos de Atividades de Enriquecimento Extracurricular (AEC) na aptidão física de crianças pré-pubertárias. Participaram no estudo 180 crianças, todas elas voluntárias, 123 com e 57 sem frequência de AEC (10.04± .24 anos de idade). A avaliação da aptidão física contemplou testes de capacidade aeróbia, força, flexibilidade, velocidade, agilidade e equilíbrio. As crianças com frequência de AEC exibiram desempenho superior na generalidade dos parâmetros face às crianças sem frequência de AEC. Contudo, registaram-se apenas diferenças significativas entre grupos ( $p<.01$ ) na força isométrica e explosiva, velocidade e agilidade em favor das crianças com frequência de AEC. Este estudo sublinha a necessidade de se reequacionar o planeamento da atividade física extracurricular em contexto escolar tendo como referência o seu impacto limitado sobre a aptidão física.

## KEYWORDS

Childhood,  
Physical fitness,  
Scholar activity,  
Performance

## ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the effect of four years of Extracurricular Physical Activities on physical fitness of prepubescent children. One hundred and eighty children, all volunteers, participated in the study, 123 with and 57 with no practice of Extracurricular Physical Activities (10.04 ± .24 years). The physical fitness assessment implied aerobic fitness, strength, flexibility, speed, agility and balance testing. Children with Extracurricular Enrichment Activities exhibited superior performance in almost parameters. However, there were only significant differences between groups ( $p<.01$ ) in isometric strength and explosive power, speed and agility with higher values for children with AEC. This study is of interest to reconsider the planning process of Extracurricular Physical Activities in scholar environments in view of the limited impact on physical fitness.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, os esforços para promover os níveis de aptidão física e atividade física nos jovens devem ser uma prioridade. A aptidão física e atividade física são elementos fundamentais na manutenção e melhoria da saúde e qualidade de vida e, conseqüentemente, do desenvolvimento integral dos jovens (Kvaavik, Klepp, Tell, Meyer, & Batty, 2009). Infelizmente existem evidências que sugerem que os níveis de aptidão física e atividade física das crianças e adolescentes diminuíram em todo o mundo nas últimas décadas (Matton et al., 2007). Muitas crianças e adolescentes só são expostos a atividade física vigorosa na escola (Kvaavik et al., 2009). Assim, é importante garantir que em contexto escolar os alunos sejam expostos a atividades que promovam a melhoria da aptidão física e um estilo de vida ativo.

A fase do desenvolvimento humano pré-púbere caracteriza-se por um período de crescimento lento e constante, mas de alta predisposição para a aprendizagem motora (Gallahue & Ozmun 2005). Trata-se de um período sensível do desenvolvimento no qual a criança, quando submetida a estímulos ótimos, reage adaptando-se com muito mais intensidade do que em qualquer outro período. Assim, criam-se condições favoráveis para a assimilação, aperfeiçoamento e consolidação das capacidades e habilidades motoras, em linha com o seu estado de prontidão neuro-motor e sócio-afetivo (Gallahue & Ozmun 2005). Torna-se assim relevante conhecer com maior profundidade os processos associados à aprendizagem motora de crianças em idade escolar tendo como referência a reconfiguração, promovida pelo Ministério da Educação, das atividades extracurriculares no 1º CEB.

Estas Atividades de Enriquecimento Extracurricular (AEC), regulamentadas pelo Despacho n.º 12591/2006, de 16 de Junho, foram inicialmente propostas com o intuito de se constituírem como um apoio institucional para as famílias e um meio para expandir a formação das crianças em idade escolar. Existem alguns trabalhos que se têm debruçado sobre a análise dos fatores conducentes ao sucesso na implementação destas atividades: seleção de profissionais, disponibilização de instalações adequadas e equipamentos/materiais, definição de objetivos, supervisão de qualidade e resolução de conflitos (e.g., Abrantes, Campos, & Ribeiro, 2009). Contudo, e no que respeita à Atividade Física Desportiva em particular, foram já identificadas importantes debilidades, sobretudo ao nível da frequência de prática semanal e da articulação entre docentes e entre diferentes níveis da organização (Comissão de Acompanhamento do Programa-CAP, 2009).

Não obstante a existência de informação de natureza relevante nos domínios supracitados, subsiste ainda

um relativo desconhecimento sobre o impacto da atividade física e desportiva na aptidão física das crianças. Assim, o propósito do nosso estudo foi o de analisar a influência das atividades de enriquecimento extra-curricular num conjunto abrangente de componentes da aptidão física referenciada à saúde.

## METODOLOGIA

### Participantes

Os participantes neste estudo foram 180 crianças pré-púberes, 123 com AEC e 57 sem AEC, (idade decimal: 10.04±0.24), pertencentes ao Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda, todas elas voluntárias para o estudo (Tabela 1). Os critérios de inclusão foram: crianças com idade decimal inferior a 11 anos, sem doenças pediátricas crónicas ou limitações ortopédicas. As crianças com AEC participaram nestas atividades durante os quatro anos de escolaridade do 1º CEB. Decidiu-se excluir dos participantes as crianças que tivessem participado em qualquer outro programa de treino ou atividade física orientada. Os pais assinaram um documento de consentimento informado. O estudo foi conduzido de acordo com os padrões éticos da declaração de Helsínquia.

**Tabela 1 - Descrição antropométrica**

	Participantes (n= 180)		Com AECs (n= 123)		Sem AECs (n= 57)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Idade decimal	10.51	.24	10.53	.24	10.53	.24
Estatuta (cm)	142.46	7.97	145.55	6.64	145.55	6.64
Peso (kg)	38.71	8.56	41.30	8.31	41.30	8.31
IMC	18.96	3.17	19.44	3.29	19.44	3.29

### Instrumentos

#### Avaliação Antropométrica

Todas as medições antropométricas foram realizadas de acordo com os padrões internacionais para avaliação antropométrica (Marfell-Jones, Olds, Stewart, & Carter, 2006). A massa corporal (kg) foi medida com aproximação de .10 kg utilizando uma balança digital (Seca, modelo 841, Alemanha). Para avaliar a estatura (cm) foi usado um estadiómetro de precisão com uma escala de intervalo de .10 cm (Seca, modelo 214, Alemanha).

#### Avaliação da aptidão física

Foram selecionados testes que incluíssem a avaliação da capacidade aeróbia, flexibilidade da parte inferior/posterior do tronco e posterior da coxa, velocidade, agilidade e coordenação, estabilidade geral, força e resistência muscular, força isométrica máxima e potência anaeróbia. A força média, força do trem superior e capacidade aeróbia foram

avaliados recorrendo ao protocolo FITNESSGRAM. A força explosiva do trem inferior, força de prensão manual e equilíbrio foram avaliados através de bateria de testes EUROFIT. O teste de agilidade foi realizado de acordo com a bateria de testes AAHPERD. No teste de potência de Margaria-Kalamen foi utilizado o protocolo descrito por George, Fisher e Vehrs (1994). O lançamento das bolas medicinais foi avaliado utilizando o protocolo descrito por Mayhew, Ware, Johns, e Bembem (1997). O Coeficiente de Correlação Intraclasse (CCI) variou entre .93 e .99.

**Análise estatística**

Utilizaram-se métodos estatísticos padrão para o cálculo das médias e desvios-padrão. Recorreu-se ao Coeficiente de Correlação Intraclasse (CCI) para determinar o grau de confiabilidade entre sujeitos nos testes selecionados. Com o intuito de verificar diferenças nos parâmetros antropométricos e níveis de aptidão física entre grupos utilizou-se o t-teste para amostras independentes. Para determinar o tamanho do efeito do fator “AEC” na aptidão física foi utilizada a análise de variância multivariada (MANOVA). Calculou-se ainda a magnitude do efeito mediante o eta quadrado ( $\eta^2$ ) e os valores foram interpretados de acordo com a sugestão de Ferguson (2009), sem efeito se  $0 < \eta^2 \leq .04$ ; mínimo se  $.04 < \eta^2 \leq .25$ ; moderado se  $.25 < \eta^2 \leq .64$  e forte se  $\eta^2 > .64$ . A significância estatística foi aferida para  $p \leq .05$ .

**RESULTADOS**

Relativamente à massa corporal e estatura verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre crianças com (M=41.31, SD=8.32; M=145.55, SD=6.65) e sem frequência de AEC (M=33.13, SD=6.11; M=135.81, SD=6.39), respetivamente  $t(144.50)=7.41, p<.01$ ;  $t(178)=9.26, p<.01$ . Em contraste, não se verificaram diferenças significativas entre grupos na idade decimal,  $t(178)=1.52, p= 1.13$ .

No que respeita aos diferentes parâmetros de aptidão física avaliados, registaram-se valores superiores das crianças com frequência AEC em todos os testes, exceto no equilíbrio (ver Tabela 2). Contudo, importa registar que apenas se identificaram diferenças significativas entre grupos na força explosiva superior e inferior, força isométrica, potência muscular, velocidade e agilidade em favor do grupo com frequência de AEC (ver Tabela 3).

A análise de variância para cada um dos componentes evidencia ainda que o efeito de prática das AEC foi moderado na força explosiva dos membros superiores (Lançamento 5kg,  $F(1,178) = 208.11, p<.001$ ;  $\eta^2 = .55$ ; Lançamento 3kg,  $F(1,178) = 95.45; p<.001$ ;  $\eta^2 = .35$ ) e nulo no equilíbrio ( $F(1,178) = .19; p<.001$ ;  $\eta^2 = .00$ ).

**Tabela 2 - Descrição dos resultados obtidos nos testes de aptidão física dos dois grupos experimentais: crianças com e sem frequência de Atividades de Enriquecimento Curricular.**

	Participantes		Com AEC		Sem AEC	
	M	SD	M	SD	M	SD
Vaivém 20m	25.72	12.73	26.73	13.47	23.54	10.76
Lançamento 3kg (cm)	223.04	36.66	237.74	32.38	191.31	22.61
Lançamento 5kg (cm)	179.08	29.21	193.65	22.45	147.66	12.63
Abdominais	28.07	17.86	28.88	18.44	26.33	16.56
Extensões braços	10.40	7.57	10.47	7.74	10.24	7.27
Salto horizontal (cm)	122.62	24.33	128.17	24.35	110.63	19.64
Força isométrica dt <sup>a</sup> (kg)	16.43	3.89	17.78	3.49	13.51	3.04
Força isométrica esq <sup>a</sup> (kg)	15.16	3.64	16.53	3.17	12.21	2.75
Potencia MK	35.33	12.58	39.63	12.22	26.05	7.22
Flexibilidade dt <sup>a</sup>	20.82	5.87	21.33	6.03	20.58	5.53
Flexibilidade esq <sup>a</sup>	20.22	5.90	20.32	6.07	20.01	5.55
Velocidade (s)	4.56	.476	4.47	.47	4.74	.42
Agilidade (s)	13.38	1.35	13.10	1.30	13.98	1.25
Equilíbrio (faltas)	8.26	6	8.30	6.21	8.17	5.57

**Tabela 3 – Resultados da aplicação do t-test de amostras independentes nos dois grupos experimentais: crianças com e sem frequência de Atividades de Enriquecimento Curricular.**

	AEC	N	M	SD	t	p
Vaivém 20m	Sim	123	26.73	13.47	1.57	.119
	Não	57	23.54	10.76		
Lançamento 3kg (cm)	Sim	123	237.74	32.38	11.10	.000 **
	Não	57	191.31	22.61		
Lançamento 5kg (cm)	Sim	123	193.65	22.45	17.50	.000 **
	Não	57	147.66	12.63		
Abdominais	Sim	123	28.88	18.44	.89	.374
	Não	57	26.33	16.56		
Extensões braços	Sim	123	10.47	7.74	.19	.853
	Não	57	10.24	7.27		
Salto horizontal (cm)	Sim	123	128.17	24.35	4.77	.000 **
	Não	57	110.63	19.64		
Força isométrica dt <sup>a</sup> (kg)	Sim	123	17.78	3.49	7.93	.000 **
	Não	57	13.51	3.04		
Força isométrica esq <sup>a</sup> (kg)	Sim	123	16.53	3.17	8.84	.000 **
	Não	57	12.21	2.75		
Potencia MK	Sim	123	39.63	12.22	9.31	.000 **
	Não	57	26.05	7.22		
Flexibilidade dt <sup>a</sup>	Sim	123	21.33	5.53	-.79	.428
	Não	57	20.58	6.03		
Flexibilidade esq <sup>a</sup>	Sim	123	20.32	6.07	.32	.746
	Não	57	20.01	5.55		
Velocidade (s)	Sim	123	4.47	.47	-3.69	.000 **
	Não	57	4.74	.42		
Agilidade (s)	Sim	123	13.10	1.30	-4.21	.000 **
	Não	57	13.98	1.25		
Equilíbrio (faltas)	Sim	123	8.30	6.21	.14	.890
	Não	57	8.17	5.57		

\*\* p< 0,01

## DISCUSSÃO

A grande variabilidade no desenvolvimento motor em crianças é um facto, embora nem sempre sejam claros a extensão e o significado dos preditores da variação observada. As mudanças observáveis no comportamento motor são consequência da interação de fatores hereditários e maturativos, mas também de fatores adaptativos e de aprendizagem (Afonso et al., 2009). Em idades pré-pubertárias devemos dar ênfase ao desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades motoras fundamentais pois é nesta fase que, havendo estímulos apropriados, se observam incrementos contantes no desempenho motor (Ré, 2011). Assim, existindo um bom aproveitamento das AEC nesta fase sensível do desenvolvimento motor, seria à partida possível uma melhoria significativa da aptidão física, na globalidade dos seus componentes, das crianças participantes nestas atividades. O que observamos é que tal não acontece. Registámos apenas diferenças significativas entre grupos na força explosiva e força isométrica, velocidade e agilidade, tendo sido observada uma prestação superior das crianças sem AEC no equilíbrio.

Os resultados obtidos não podem ser alheios à especificidade das adaptações ao treino em idades pré-pubertárias. Relativamente aos incrementos verificados na força muscular, a literatura tende a associar o período pré-pubertário à inexistência de incrementos significativos nesta capacidade tendo em conta que os efeitos de androgénios circulantes, particularmente a testosterona, só se manifestam na puberdade (e.g., Ramsay et al., 1990). Contudo, existe a possibilidade de estes incrementos decorrerem de adaptações neuromusculares induzidas pelo treino, como a melhoria da coordenação e velocidade da ativação neural voluntária e aumento do recrutamento das unidades motoras (Coffey & Hawley, 2007). A velocidade, embora seja uma capacidade altamente dependente da influência de fatores genéticos, tais como componentes neuromusculares e qualidade das fibras musculares (Little & Williams, 2005), mostrou poder ser melhorada significativamente em idades pré-púberes (Marta, Marinho, Izquierdo, & Marques, 2014). O mesmo se passa com a agilidade, enquanto capacidade muito dependente da velocidade de execução (Little & Williams, 2005). Quanto ao desenvolvimento da flexibilidade, este tem revelado estar muito condicionado pelas propriedades dinâmicas dos tecidos dos tendões e constituição músculo-esquelética, bem como da capacidade de tolerância à dor (Kato et al., 2005). Relativamente à endurance, existem evidências que as crianças pré-púberes são menos adaptáveis ao treino que adolescentes e adultos, devido aos elevados níveis de atividade física e capacidade aeróbia relativa que apresentam, pelo que só com estímulos aeróbios de grande intensidade é possível melhorar significativamente esta capacidade

(Baquet, Van Praagh, & Berthoin, 2003). O equilíbrio é muito influenciado por diversos fatores como o género, altura, peso e atividades dos tempos livres, envolvendo múltiplos sistemas fisiológicos (neuromusculares e sensoriais), pelo que a capacidade de integrar uma série de sinais aferentes, a nível cortical, é um pré-requisito para o seu desenvolvimento (Fong, Fu, & Ng, 2012).

Dada a natureza multifatorial que envolve a implementação das AEC seria relevante que investigação futura se debruçasse sobre variáveis de âmbito contextual, como é o caso da condições de prática informal (i.e., espaço de recreio), de forma a averiguar a consistência das tendências identificadas neste estudo. Em linha com o exposto no relatório da Comissão de Acompanhamento do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (2009), consideramos ainda relevante a inclusão de variáveis relativas às condições espaciais e materiais, contratação e posterior fidelização de docentes, articulação curricular e supervisão pedagógica bem como planificação e desenvolvimento dos exercícios/atividades propostas.

## CONCLUSÃO

Os resultados do estudo parecem sugerir que as AEC apenas têm um efeito significativo na melhoria da força isométrica e força explosiva, velocidade e agilidade, sendo que este efeito é de maior dimensão na força explosiva dos membros superiores e de menor dimensão no equilíbrio. Este estudo sublinha a necessidade de se reequacionar o planeamento das atividades físicas extracurriculares, em contexto escolar tendo como referência o seu impacto limitado sobre a aptidão física.

## REFERÊNCIAS

- Abrantes, P., Campos, R., & Ribeiro, A. A. (2009). *Atividades de enriquecimento curricular: casos de inovação e boas práticas*. Lisboa: CIES-ISCTE.
- Afonso, G. H., Freitas, D. L., Carmo, J. M., Lefevre, J. A., Almeida, M. J., Lopes, V. P., & Maia, J. A. (2009). Desempenho motor. Um estudo normativo e criterial em crianças da Região Autónoma da Madeira, Portugal. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 9(2-3), 160-174.
- Baquet, G., Van Praagh, E., & Berthoin, S. (2003). Endurance training and aerobic fitness in young people. *Sports Medicine*, 33(15), 1127-1143.
- Comissão de Acompanhamento do Programa (2009). *Atividades de enriquecimento curricular: Programa de atividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório pedagógico 2008/2009*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Coffey, V. G., & Hawley, J. A. (2007). The molecular bases of training adaptation. *Sports Medicine*, 37(9), 737-763. doi: 10.2165/00007256-200737090-00001
- Coleman, K. J., Heath, E. M., & Alcalá, I. S. (2004). Overweight and aerobic fitness in children in the United States/Mexico border region. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 15(4), 262-271. doi.org/10.1590/S1020-49892004000400007
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinicians and researchers. *Professional Psychol*, 40(5), 532-538.
- Fong, S. S., Fu, S. N., & Ng, G. Y. (2012). Taekwondo training speeds up the development of balance and sensory functions in young adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 15(1), 64-68. doi: 10.1016 / j.jsams.2011.06.001
- Gallahue, D., & Ozmun, J. (2005). *Compreendendo o desenvolvimento motor: Bebés, crianças, adolescentes e adultos* (3rd ed.). São Paulo: Phorte Editora.
- George, J. D., Fisher, A. G., & Vehrs, P. R. (1994). *Laboratory experiences in exercise science*. Boston: Jones & Bartlett Publishers.
- Kato, E., Oda, T., Chino, K., Kurihara, T., Nagayoshi, T., Fukunaga, T., & Yasuo, Y. (2005). Musculotendinous factors influencing difference in ankle joint flexibility between women and men. *International Journal of Sport and Health Science*, 3(special issue), 218-225. doi.org/10.5432/ijshs.3.218
- Kvaavik, E., Klepp, K. I., Tell, G. S., Meyer, H. E., & Batty, G. D. (2009). Physical fitness and physical activity at age 13 years as predictors of cardiovascular disease risk factors at ages 15, 25, 33, and 40 years: Extended follow-up of the Oslo Youth Study. *Pediatrics* 123(1), e80-e86. doi: 10.1542/peds.2008-1118
- Little, T., & Williams, A.G. (2005). Specificity of acceleration, maximum speed, and agility in professional soccer players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 19(1), 76-78. doi: 10.1519/14253.1
- Marfell-Jones, M., Olds, T., Stewart, A., & Carter, L. (2006). *International standards for anthropometric assessment*. Potchefstroom, South Africa: ISAK.
- Marta, C., Marinho, D. A., Izquierdo, M., & Marques, M. C. (2014). Differentiating maturational influence on training-induced strength and endurance adaptations in prepubescent children. *American Journal of Human Biology*, 26(4), 469-475. doi: 10.1002/ajhb.22549
- Matton, L., Duvigneaud, N., Wijndaele, K., Philippaerts, R., Duquet, W., Beunen, G.,... Lefevre, J. (2007). Secular trends in anthropometric characteristics, physical fitness, physical activity and biological maturation in Flemish adolescents between 1969 and 2005. *American Journal of Human Biology*, 19(3), 326-624. doi: 10.1002/ajhb.20592
- Mayhew, J. L., Ware, J. S., Johns, R. A., & Bemben, M. G. (1997). Changes in upper body power following heavy-resistance strength training in college men. *International Journal of Sports Medicine*, 18(7), 516-520. doi: 10.1055/s-2007-972674
- Ré, A. H. (2011). Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: Implicações para o esporte. *Motricidade*, 7(3), 55-67. doi: 10.6063/motricidade.7(3).103
- Ramsay, J., Blimkie, C., Smith, K., Garner, S., Macdougall, J., & Sale, D. (1990). Strength training effects in prepubescent boys. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 22(5), 605-614. doi: 10.1249/00005768-199010000-00011



# Adaptação Portuguesa do Questionário L'expérience de Travail et Santé des Enseignantes

Paula Batista<sup>1,2,\*</sup>; Rui Resende<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID<sup>2</sup>); <sup>2</sup>Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), Portugal; <sup>3</sup>Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (CIDESD), Instituto Universitário da Maia (ISMAI), Portugal

## Palavras-chave

Questionário;  
Tradução e  
adaptação  
Linguística e  
cultural;  
Validação;  
Bem-estar.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo validar para a língua portuguesa o questionário de Houldfort e Sauvé (2010) – l'expérience de travail et l' tat de santé des enseignants et des enseignants – acerca da experiência no trabalho e o estado de bem-estar docente. No processo de valida o foram cumpridas duas etapas: (1) tradu o e adapta o linguística e cultural do questionário para a língua portuguesa seguindo os princípios definidos por Geisinger (1994) de equivalência funcional, bem como a tradu o literal, desembocando numa constante avalia o das equivalências conceituais linguísticas (Vallerand, 1989); e (2) análise fatorial exploratória das várias escalas do questionário através da análise das componentes principais e rota o Varimax (Field, 2009). O processo de adapta o do questionário resultou numa redu o de nove para sete escalas, no cumprimento da equivalência funcional e linguística. A valida o do questionário, agora denominado de "Experiência no trabalho e o estado de bem-estar dos professores – EXTBEP", permitiu obter um instrumento que permitirá aceder às perce o dos professores acerca da sua experiência no trabalho e da sua situa o de bem-estar.

## KEYWORDS

Questionnaire;  
Linguistic-cultural  
Translation and  
Adaptation;  
Perceptions; Pre-  
service Teachers;  
Teacher  
Education.

## ABSTRACT

The purpose of this study is to make the linguistic and cultural translation and adaptation of the questionnaire developed by Houldfort e Sauvé (2010) – l'expérience de travail et l'état de santé des enseignants et des enseignants – about the experience at work and the state of teacher well-being. In the validation process two steps were fulfilled: (1) linguistic- cultural translation and adaptation of the questionnaire into Portuguese following the principles defined by Geisinger (1994) of functional equivalence, which comprises going beyond literal translation, i.e. a constant review of language and conceptual equivalence (Vallerand, 1989); e (2) explorer factorial analysis of the questionnaire scales using the analysis of the principal components and Varimax rotation (Field, 2009). The validation of the questionnaire, now called "Experiência no trabalho e o estado de bem-estar dos professores – EXTBEP", was achieved successfully obtaining an important tool that will allow access the teachers' perceptions about their experience at work and their well-being situation.

## INTRODUÇÃO

As organizações escolares, fruto de mudanças sociais, legislativas e ideológicas, têm vindo a transformar-se. Este panorama reformador está presente em vários países europeus, inclusive em Portugal. De facto, em Portugal as mudanças nas instituições escolares têm sido evidentes a vários níveis, designadamente ao nível organizacional, com a alteração da configuração dos órgãos de gestão e de administração - aparecimento do diretor com os poderes inerentes ao exercício do cargo, das instalações - com a requalificação dos espaços e equipamentos, e do trabalho docente - com a alteração do estatuto da carreira docente, que, entre outros aspetos, aportou o aumento do horário de trabalho da componente letiva e da tipologia de tarefas a desempenhar pelos professores.

Nesta nova configuração, a atividade docente tem sido objeto de transformações profundas. Não só a carga burocrática aumentou, mas também o tempo horário se alargou, não deixando aos professores espaço e tempo para se dedicarem ao ponto central da sua atividade - trabalhar para e com os alunos. Acresce que a qualidade da atividade do professor passa pelas relações que este consegue estabelecer com os seus alunos, as quais, por sua vez, são afetadas pelo seu estado de bem-estar (Perrenoud, 2011). Outro elemento que contribui para o agravamento deste panorama entre os professores é o aumento de comportamentos inapropriados dos alunos, designadamente pelas dificuldades de integração de alguns nas classes regulares e de ausência dos apoios necessários para que essa integração se faça com sucesso (Chartrand, 2006).

Paralelamente, e não obstante o predomínio do discurso da descentralização e da autonomia, os processos de avaliação dos alunos, dos professores e das escolas marcam a agenda educativa. O recurso a exames e rankings de escolas são adotados como mecanismos de controlo das escolas e do trabalho dos professores, condicionando fortemente toda a dinâmica escolar, nomeadamente a atividade dos professores. O critério de qualidade que impera é o das evidências oriundo dos resultados dos exames.

É neste cenário que os professores procuram trabalhar. Contudo, a insatisfação e o burnout são notórios, como indicam as múltiplas rescisões amigáveis e reformas antecipadas de um corpo docente altamente qualificado, bem como estudos como o de Jesus, Patrão e Santos-Rita (2012), que revelou que cerca de 41% dos docentes apresentava sintomas de exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho.

Neste contexto, examinar a experiência no trabalho e o estado de bem-estar dos professores nos contextos de trabalho ganha pertinência investigativa. Associando esta necessidade à exiguidade de instrumentos para captar as perceções dos professores acerca do seu bem-estar na profissão o

presente estudo visa validar o questionário *l'expérience de travail et l'état de santé des enseignants et des enseignants*, desenvolvido por Houldfort e Sauvé (2010), para a realidade portuguesa. Para dar resposta a este propósito central foram definidos os seguintes objetivos específicos: (1) traduzir e adaptar linguística e culturalmente   realidade portuguesa o questionário; (2) validar as várias escalas que constituem o questionário.

## METODOLOGIA

### Instrumento

O questionário designado de "*L'expérience de travail et l'état de sante des enseignants et des enseignants*" elaborado por Houldfort e Sauvé (2010)   constituído por uma componente destinada a informa es gerais e nove escalas que visam captar a experiência e bem-estar dos professores no trabalho: (1) *Vitalit * (7 itens) - denominada de Energia; (2) *Votre expérience au travail* (18 itens) - designada de Experiência pessoal no trabalho; (3) *Conciliation travail-famille* (12 itens) - apelidada de Concilia o trabalho-família; (4) *Attachement* (8 itens) - nomeada de Envolvimento com o trabalho; (5) *Engagement* (18 itens); (6) *Satisfaction dans mon travail* (5 itens) - designada de Satisfa o no trabalho; (7) *Sentiments reli s au travail* (8 itens) - intitulada de Sentimentos relacionados com o trabalho; (8) *Santé et mieux-être* - nomeada de Saúde e bem-estar (15 itens); (9) *Caractéristiques de votre emploi* (30 itens) - designada de Características do seu trabalho. As respostas são registadas em escalas de likert de 4 pontos (escala 8), de 5 pontos (escalas 1, 2, 3, 4 e 9) e de 7 (escalas 5, 6 e 7).

### Procedimentos

#### Tradu o e adapta o linguística e cultural

No processo de tradu o e adapta o linguística e cultural do instrumento, de forma a captar o sentido, indo além da tradu o literal, foi efetuada a avalia o das equivalências linguísticas, conceptuais e funcionais (Almeida & Freire, 2000; Geisinger, 1994; Hill & Hill, 2002; Vilela & Barros, 2000). Para o efeito, das seis etapas consideradas por Vallerand (1989) no processo de tradu o, adapta o e valida o transcultural foram consideradas as quatro primeiras: (1) constru o de uma versão preliminar; (2) avalia o e modifica o da versão preliminar; (3) avalia o da clareza das perguntas por membros da popula o através de um pré-teste; (4) avalia o da validade e do conteúdo do questionário; (5) avalia o da fidelidade através de teste-reteste e da consistência interna do instrumento; (6) estudo da validade do constructo do questionário.

De forma a dar cumprimento às etapas enunciadas, o primeiro passo foi solicitar autorização para a realização da tradução e adaptação cultural do questionário aos autores do instrumento – Houldfort e Sauvé (2010). De seguida passou-se   tradução do instrumento para português por dois tradutores independentes. Após estas tarefas foi efetuada uma análise comparativa das duas traduções tendo-se chegado   versão portuguesa preliminar do questionário. Nesta etapa aplicaram-se os procedimentos técnicos que permitem ultrapassar as diferenças estruturais e metalinguísticas, nomeadamente a equivalência, a naturalização, a tradução literal, a modulação, a expansão e a redução (Vilela & Barros, 2000). A versão traduzida preliminar foi, numa terceira fase, sujeita a uma análise por um painel de peritos, constituído por dois doutorados em Ciências do Desporto, da área da Pedagogia do Desporto. Estes peritos procederam a uma verificação da terminologia específica e do rigor da tradução por recurso a múltiplas análises dos termos e expressões que suscitavam d vidas. Da tradução que reunia maior consenso resultou a primeira versão do questionário em português que foi aplicada a uma população piloto para atestar da compreensibilidade e adequação das questões ao propósito do questionário. Após esta etapa, um tradutor independente nativo fez a sua retroversão para a língua francesa e analisou-a no sentido de verificar a equivalência linguística e de conteúdo. Por fim, chegou-se   versão final do questionário em português.

### Participantes

Colaboraram nesta investigação respondendo ao questionário 526 professores, com idades compreendidas entre os 23 e 68 anos e uma média de  $45.2 \pm 7.9$ . Os participantes eram maioritariamente do sexo feminino 64.1% (n= 337). No que diz respeito ao tempo de serviço verifica-se uma média de  $21.2 \text{ anos} \pm 8.3$ . Os participantes representam todos os grupos disciplinares que lecionam nos 2  e 3  Ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, de escolas básicas e secundárias da região do grande Porto. Realça-se que todos os intervenientes tomaram conhecimento dos propósitos desta investigação, tendo aderido voluntariamente. Foram garantidas as condi es de salvaguarda, confidencialidade e anonimato a todos os respondentes.

### Procedimentos Estatísticos

#### Avaliação das Qualidades Psicométricas do Instrumento

No processo de avaliação das qualidades psicométricas do questionário foram efetuadas Análises Fatoriais Exploratórias (AFE) a todas as escalas constantes do questionário sobre a matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais seguida de uma rotação *Varimax* (Field, 2009).

Os fatores retidos foram aqueles que apresentavam valores próprios (*eigenvalues*) superiores a um, em consonância com o *Scree Plot* e a percentagem de variância retida, uma vez que de acordo com Mar co (2011) a utilização de um único critério pode levar à retenção de mais/menos fatores do que aqueles relevantes para descrever a estrutura latente.

A adequação dos dados para a análise fatorial exploratória foi investigada com a medida *Kaiser-Meyer-Olkin* de adequação de amostragem (KMO) e o teste de esfericidade de Bartlett (Field, 2009), que foi sempre de significância inferior a  $p < 0.000$ . Em todas as escalas verificou-se que o coeficiente de correlação linear R de Pearson é igual a um, indicando uma associação linear das variáveis.

A matriz anti-imagem na sua diagonal principal para cada variável foram superiores a 0.5. A proporção da variância de cada variável explicada pelos fatores designada por comunalidades foi superior a 0.5. Igualmente em todas as escalas a rotação mais adequada foi a *Varimax*.

A interpretação dos fatores fez-se através da “matriz dos *loadings*” (peso fatorial) obtida após a rotação (rotated component matrix) que corresponde ao peso fatorial para cada variável em cada fator. De acordo com Pestana e Gageiro (2003), em cada linha desta matriz selecionaram-se os *loadings* significativamente mais elevados ( $p > 0.4$ ) que, de acordo com a tabela de valores críticos de Stevens (2002) e o número de participantes corresponde a um peso fatorial estatisticamente significativo.

## RESULTADOS

### Tradução e adaptação Linguística e Cultural

A designação do questionário – *l’expérience de travail et l’ tat de santé des enseignantes et des enseignants* – traduzida e adaptada foi para “Experiência no trabalho e o estado de bem-estar dos professores”. O acr nimo “EXTBEP” resultou do consenso de toda a equipa de investigação.

A componente de dados caraterizacionais referentes à componente profissional foram adaptados à realidade portuguesa, como por exemplo as op es relacionadas com a situação profissional. Já os dados pessoais foram mantidos.

Das restantes nove escalas, apenas sete foram consideradas elegíveis para a versão portuguesa. Assim, as escalas cinco – *engagement* (envolvimento com o trabalho) e oito – *santé et mieu-être* (saúde e bem-estar) não foram consideradas. A escala “envolvimento com o trabalho” porque as questões profissionais que se

colocavam de ligação ao estabelecimento de ensino não se enquadram na configuração da carreira dos professores em Portugal e a escala “saúde e bem-estar”, porquanto os itens remetiam para questões marcadamente relacionadas com a saúde e o que se pretendia era obter um instrumento que se reportasse à relação com o trabalho docente e o bem-estar em relação à profissão.

A designação das escalas consideradas elegíveis traduzidas e adaptadas ficaram assim ordenadas: (1) energia; (2) experiência no trabalho; (3) conciliação trabalho-família; (4) envolvimento com o trabalho; (5) satisfação no trabalho; (6) sentimentos relacionados com o trabalho; (7) características do trabalho.

No que concerne ao registo das respostas, não obstante o questionário original oscilar entre escalas de 4, 5 e 7 pontos na versão portuguesa, passaram a ser todas registadas em escalas de likert de 5 pontos, com exceção da escala “sentimentos relacionados com o trabalho” que, face à necessidade de contemplar o nível adequado de discriminação (de 1-nunca, até 7-todos os dias), manteve a escala de 7 pontos. Esta opção visou tornar o questionário mais equilibrado e mais acessível ao preenchimento dos respondentes, designadamente no tempo despendido para responder ao mesmo. A grande variabilidade das escalas originais aportava pouca clareza e desmotivava os respondentes a um preenchimento cuidadoso.

Ao longo dos itens das várias escalas as alterações na primeira tradução face ao original justificaram-se pela necessidade de adaptação linguística e cultural à realidade profissional docente portuguesa. Assim, as grandes diferenças entre a versão original e a retroversão (ambas em língua francesa) encontram explicação nas adaptações culturais – mencione-se a título de exemplo a identificação da escala “energia”, que no processo de tradução/retroversão se designava de vitalidade, tendo-se optado pelo termo energia. Já a versão final resultou da análise entre a primeira versão da tradução e a retroversão em contraponto com a versão original.

### Qualidades Psicométricas do Instrumento

**Energia.** A primeira escala denominada de Energia contém sete itens, sendo solicitado aos respondentes que se pronunciem, numa escala de Likert de cinco pontos (de 1-nunca até 5-todos os dias), relativamente ao número de vezes que se sentiram de determinada forma (Quadro1). Esta escala revelou um KMO de 0.817 – boa de acordo com Pestana e Gageiro (2003). Extraíram-se dois factores que explicam 63.8% da variância total expressa nos dados iniciais. A consistência interna dos dois factores extraídos, medida através do Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ), varia entre 0.822 (boa) e 0.376 (inadmissível). Devido ao fator dois ter uma consistência interna inadmissível e o item três

revelar alguma ambiguidade – “Algumas vezes sinto-me de tal forma ativo ao ponto de querer explodir” – comparativamente aos restantes, a opção foi retirá-lo. De referir que este item não acrescentava nova informação no examinar do estado de energia/exaustão dos docentes (Jesus et al., 2012). Assim, após a realização de nova análise, o item passou a ter um KMO de 0.822 (boa), o teste de Bartlett manteve  $p < 0.000$ , tendo a variância explicada passado para 70.3%. A consistência interna do fator dois é aceitável (0.674) permitindo, assim, análises posteriores.

**Quadro 1. Matriz fatorial após análise das componentes principais com rotação Varimax sobre a energia dos professores**

Itens	Fator	
	1	2
Sinto-me vivo e pleno de vida (1)	.754	
Sinto-me com energia e espírito vivo (4)	.789	
Sinto-me estimulado (6)	.806	
Aguardo com expectativa cada novo dia (7)	.762	
Sinto-me com pouca energia (2)		.778
Em alguns dias sinto-me pouco alerta e desperto (5)		.883
Valores Próprios	3.2	1.0
% Variância (total=70.3%)	53.5	16.8
Alpha Cronbach	.822	.674

**Experiência pessoal no trabalho.** Na escala Experiência pessoal no trabalho era solicitado aos participantes que indicassem o seu grau de concordância relativamente às experiências vivenciadas no seu local de trabalho, utilizando para isso uma escala de Likert de cinco pontos (de 1-totalmente em desacordo até 5-totalmente de acordo) (Quadro 2). Com um KMO=0.849 boa de acordo com Pestana e Gageiro (2003). Extraíram-se quatro factores que explicam 58.6% da variância total expressa nos dados iniciais. No entanto, porque a correlação obtida pelo item 16 “As minhas tarefas no trabalho correspondem aquilo que verdadeiramente quero fazer” no fator dois foi inferior a 0.4, optou-se por retirá-lo do estudo. Após a realização de uma nova análise obtiveram-se igualmente quatro factores cuja consistência interna, medida através do Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ), varia entre 0.839 (boa) e 0.620 (fraca). De referir que a exclusão deste item não aportou alterações substantivas à informação acerca do local de trabalho, porquanto os outros itens acabam por conter informação similar.

**Quadro 2. Matriz fatorial após análise das componentes principais com rotação Varimax sobre a Experiência pessoal dos professores no seu local de trabalho**

Itens	Fator		
	1	2	3
Sinto-me verdadeiramente ligado a outras pessoas no meu trabalho (1)	.815		
Tenho a sensação de fazer parte do grupo de trabalho (2)	.798		
Tenho verdadeiramente contacto com os outros no meu trabalho (3)	.752		
Posso falar com os outros no meu trabalho do que considero verdadeiramente importante (4)	.756		
Algumas pessoas no meu trabalho são verdadeiras amigas (6)	.594		
Compreendo bem as tarefas a desempenhar no meu trabalho (8)		.535	
Sinto-me capaz no meu trabalho (9)		.707	
Sou bom no meu trabalho (11)		.741	
Tenho a impressão de ser capaz de levar a bom termo as tarefas difíceis no meu trabalho (12)		.838	
Tenho a impressão de que sou capaz de ser eu mesmo no meu local de trabalho (13)		.619	
Sinto-me livre para executar o meu trabalho como penso que devo fazê-lo (17)		.488	
No trabalho tenho frequentemente a impressão de ter que fazer aquilo que os outros me solicitam (14)			.568
Se tivesse escolha, realizaria o meu trabalho de forma diferente (15)			.806
No trabalho, sinto-me forçado(a) a fazer coisas que não quero fazer (18)			.649
Sinto-me frequentemente só sempre que estou entre colegas (5)			
Não me sinto verdadeiramente competente no meu trabalho (7)			
Duvido ser capaz de realizar bem o meu trabalho (10)			
Valores Próprios	3.4	2.9	1.9
% Variância (total=58.6%)	24.0	20.9	13.6
Alpha Cronbach	.839	.789	.620

**Conciliação trabalho-família.** A terceira escala do questionário – Conciliação entre o trabalho e a família – contém 12 itens. Aqui, é solicitado aos professores que indiquem, recorrendo a uma escala de Likert de cinco pontos (de 1-totalmente em desacordo até 5-totalmente de acordo), o grau de concordância em relação aos diferentes itens que a compõem (Quadro 3). Esta escala revelou um KMO de 0.869 – boa de acordo com Pestana e Gageiro (2003). Extraíram-se dois fatores que explicam 65.3% da variância total expressa nos dados iniciais. A consistência interna dos dois fatores extraídos, medida através do Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ), varia entre 0.901 (excelente) e 0.884 (muito boa). Face aos valores obtidos a escala foi considerada na totalidade, permitindo, assim, obter informação relevante nos vários aspetos da conciliação do trabalho com a família.

**Quadro 3. Matriz fatorial após análise das componentes principais com rotação Varimax sobre a conciliação trabalho-família dos professores**

Itens	Fator	
	1	2
O meu trabalho interfere com as minhas atividades familiares mais do que eu gostaria (1)	.781	
O tempo que invisto no meu trabalho impede-me de participar de forma equitativa nas responsabilidades e tarefas de casa (2)	.825	
Devido ao tempo investido no trabalho falho nas atividades familiares (3)	.822	
Quando venho do trabalho estou frequentemente muito cansado para participar nas atividades familiares (7)	.785	
Frequentemente quando regresso do trabalho sinto-me tão esgotado emocionalmente que me impede de contribuir para a minha família (8)	.791	
Devido à pressão vivida no trabalho, por vezes, regresso a casa demasiado stressado para fazer as coisas que gosto (9)	.791	
O tempo investido a cumprir as minhas obrigações familiares interfere frequentemente com o meu trabalho (4)	.696	
O tempo passado ao lado da minha família impede-me frequentemente de investir em atividades profissionais que seriam pertinentes para a minha carreira (5)	.748	
Tenho que me ausentar do trabalho para cumprir as minhas obrigações familiares (6)	.741	
Devido ao <i>stress</i> vivido em casa estou frequentemente preocupado com os meus problemas familiares no trabalho (10)	.823	
Porque estou frequentemente stressado pelas responsabilidades familiares tenho dificuldade em concentrar-me no meu trabalho (11)	.848	
A tensão e as inquietudes da vida familiar enfraquecem a minha capacidade de trabalho (12)	.808	
Valores Próprios	5.5	2.3
% Variância (total=65.3%)	45.7	19.5
Alpha Cronbach	.901	.884

**Envolvimento com o trabalho.** Na escala – Envolvimento com o trabalho – é solicitado aos inquiridos que indiquem até que ponto se sentem ligados a cada uma das realidades enunciadas nos itens (Quadro 4). As respostas são registadas numa escala de Likert de 5 pontos (de 1-nada até 5-muito fortemente). Esta escala evidencia um KMO de 0.739 (Aceitável). Após retirar a questão cinco “Ao seu sindicato” por não evidenciar correlação positiva com nenhum dos fatores, talvez porque a filiação aos sindicatos por parte dos professores não ser muito relevante em Portugal, obtiveram-se dois fatores que explicam 64.1% da variância. A consistência interna dos dois fatores extraídos, medida através do Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ), varia entre 0.741 (boa) e 0.687 (fraca).

**Quadro 4. Matriz fatorial após análise das componentes principais com rotação Varimax sobre o grau de envolvimento com o trabalho dos professores**

Itens	Fator 1	Fator 2
Ao(s) seu(s) superior(es) (2)	.801	
À sua equipa de trabalho (3)	.694	
À Direção da sua escola (6)	.823	
Ao sector da educação (7)	.634	
À sua profissão de professor (1)		.833
Aos seus alunos (4)		.879
Valores Próprios	2.7	1.12
% Variância (total=64.1%)	45.4	18.8
Alpha Cronbach	.741	.687

**Satisfação no trabalho.** A quinta escala reporta-se à Satisfação no trabalho e materializa-se num conjunto de cinco frases em que o inquirido foi convidado a registar o seu grau de concordância numa escala de Likert de cinco pontos (de 1-totalmente em desacordo até 5-totalmente de acordo). Somente um fator foi extraído pelo que não pode ser gerada uma solução fatorial. Neste caso a escala revela uma unidade na sua globalidade que pode ser medida na sua integralidade não sendo necessário ser decomposta em análises posteriores. A consistência interna da globalidade da escala medida através do Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) foi de 0.865, muito boa segundo Hill e Hill (2002).

**Sentimentos relacionados com o trabalho.** Esta escala reporta-se aos sentimentos e impressões que os professores experimentam no seu local de trabalho e é apresentada em sete afirmações. Os participantes são convidados a pronunciar-se acerca da frequência com que experimentam os sentimentos expressos em cada uma afirmação, utilizando uma escala de Likert de sete pontos (de 1-nunca, 4-algumas vezes até 7-todos os dias). Tal como na escala anterior somente um fator foi extraído pelo que não pode ser gerada uma solução fatorial. A consistência interna da globalidade da escala medida através do Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) foi de 0.903 excelente segundo Hill e Hill (2002).

**Características do trabalho.** A última escala do questionário diz respeito a vivências dos professores, nomeadamente até que ponto se sentem incomodados por situações ou eventos que são enumerados e avaliados através de uma escala de Likert de cinco pontos (de 1-totalmente em desacordo até 5-totalmente de acordo) (Quadro 5). A escala contém 29 itens e gerou uma solução fatorial com seis fatores. O KMO de 0.927 é excelente e a variância explicada situou-se nos 68.9%. A consistência interna dos seis fatores extraídos, medida através do Alpha de Cronbach ( $\alpha$ ), varia entre 0.918 (excelente) e 0.736 (aceitável).

**Quadro 5. Matriz fatorial após análise das componentes principais com rotação Varimax sobre as características do trabalho dos professores**

Itens	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator	Fator
	1	2	3	4	5	6
Da falta de intercâmbio e de colaboração com os meus colegas (20)	.718					
A falta de apoio dos colegas (21)	.831					
A impressão de ser posto de lado pelos colegas (22)	.806					
A impressão de ser julgado por parte dos colegas (23)	.806					
Das divergências de ordem pedagógica ou didática com os meus colegas (24)	.781					
Das divergências de ordem pessoal com os meus colegas (25)	.611					
A impressão de falta de liberdade de iniciativa (26)	.693					
De ter pouco tempo para preparar as minhas aulas e outras tarefas (14)		.723				
Da demasiada quantidade de trabalho a cumprir (15)		.833				
Do ritmo demasiado rápido dos dias de trabalho (16)		.833				
Da carga demasiado elevada de trabalho (17)		.865				
Dos constrangimentos de tempo que limitam as minhas prioridades pessoais (18)		.787				
Da elevada quantidade de tarefas administrativas associadas ao meu trabalho (19)		.765				
Ambiguidades administrativas em relação aos problemas de disciplina (5)			.486			
Ver a minha autoridade questionada pelos alunos (6)			.720			
Falta de contato e de diálogo com os encarregados de educação (7)			.720			
Falta de confiança por parte dos encarregados de educação a meu respeito (8)			.758			
Críticas negativas e repetidas do meu trabalho pelos encarregados de educação (9)				.606		
Solicitações demasiado numerosas por parte dos encarregados de educação (10)				.671		
Medo de represálias por parte dos encarregados de educação (11)				.716		
Expectativas irrealistas por partes dos encarregados de educação (12)				.704		
Ter a impressão da necessidade de ter que se justificar e explicar aos encarregados de educação (13)				.769		
Problemas de disciplina nas minhas aulas (1)					.472	
Ter que gerir comportamentos infantis (2)					.733	
Ter alunos que poderiam ser melhor sucedidos se quisessem (3)					.799	
Ter de ensinar alunos pouco motivados (4)					.722	
Do receio de ser julgado negativamente pela direção (27)						.632
Do estilo de gestão da direção (28)						.644
Da falta de compreensão e suporte por parte da direção (29)						.685
Valores Próprios	10.4	3.6	2.5	1.4	1.0	1.0
% Variância (total=68.9%)	35.7	12.4	8.7	5.0	3.6	3.5
Alpha Cronbach	.907	.918	.814	.893	.736	.759

## CONCLUSÃO

A validação para a língua portuguesa do questionário de Houldfort e Sauvé (2010), agora denominado de “Experiência no trabalho e o estado de bem-estar dos professores – EXTBEP”, recorrendo a um processo de tradução e adaptação cultural, coadjuvado com a análise das propriedades psicométricas, permitiu obter um instrumento que permitirá aceder às perceções dos professores acerca da sua experiência no trabalho e do seu estado de bem-estar. A captação deste estado dos professores representa um importante contributo para a caracterização da realidade da classe docente em Portugal. Na verdade, ao se aceder às perceções, poder-se-á obter uma melhor compreensão do modo como é vivida a profissão docente e as repercussões ao nível do bem-estar dos seus atores.

## REFERÊNCIAS

Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Chartrand, R. (2006). *Les facteurs professionnels et la détresse psychologique chez les enseignants*. Québec: Université de Montréal.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3 ed.). London: Sage Publications.

Geisinger, F. (1994). Cross-cultural normative assessment: Translation and adaption issues influencing the normative interpretation of assessment instruments. *Psychological Assessment, Washington*, 6(4), 304-312.

Hill, M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2 ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Houffort, N., & Sauvé, F. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la fédération autonome de l'enseignement*. Montréal: École Nationale d'administration publique.

Jesus, F., Patrão, I., & Santos-Rita, J. (2012). Burnout, ajustamento emocional e satisfação profissional em professores portugueses: Influências do grau de ensino e tipo de escola. In J. Pais-Ribeiro, I. Leal, A. Pereira, A. Torres, I. Direito & P. Vagos (Eds.), *Actas do 9º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 626-632). Lisboa: Placebo, Editora LDA.

Marôco, J. (2011). *Análise estatística - Com o SPSS Statistics* (5ª ed.). Pero Pinheiro: Edições ReporNumber.

Perrenoud, P. (2011). *Diferenciação do Ensino. Uma questão de organização do trabalho*. Curitiba: Editora Melo.

Pestana, M., & Gageiro, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (3 ed.). Lisboa: Ed. Sílabo.

Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4ª ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Vallerand, R. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, Montréal*, 30(4), 662-680.

Vilela, M., & Barros, V. (2000). *Técnicas de tradução de Inglês: Traduzir = Comunicar*. Porto: Porto Editora.



# Atividade Física e Rendimento Acadêmico - Uma Revisão Sistemática de Sete Revisões Sistemáticas

João Mota<sup>1\*</sup>; André Picado<sup>1</sup>; Tânia Assunção<sup>1</sup>; Ana Alvito<sup>1</sup>; Fábio Gomes<sup>1</sup>; Adilson Marques<sup>2,3</sup>

<sup>1</sup>Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal; <sup>2</sup>CIPER, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal; <sup>3</sup>ISAMB, Instituto de Saúde Ambiental, Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa.

## Palavras-chave

Educação física;  
Atividade física;  
Rendimento  
acadêmico;  
cognição;  
Revisão  
sistemática

## RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar dados provenientes de revisões sistemáticas, para compreender a relação entre a prática de atividade física e educação física, o rendimento acadêmico e a cognição dos alunos. Realizou-se uma pesquisa na B-On, em março de 2015, por revisões sistemáticas publicadas entre 2005 e 2015, com as palavras-chave “physical activity AND academic performance AND systematic review” sendo encontrados quarenta e sete artigos dos quais sete foram selecionados para análise.

A maioria dos estudos apresentaram associações positivas entre as variáveis de estudo, estando as associações discriminadas consoante o tipo, duração, frequência e intensidade da atividade física, assim como pelo sexo e idade. Fortes evidências apontam para a existência de efeitos positivos dos programas de atividade física sobre os resultados acadêmicos, bem como, associações positivas entre a atividade física e medidas de cognição. Observa-se ainda que reduções na carga horária de educação física não trarão benefícios para o rendimento acadêmico de outras disciplinas e que a prática de educação física três vezes por semana tem associação positiva com o rendimento acadêmico. A literatura sugere a existência de uma associação positiva entre a prática de atividade física – bem como educação física – e o rendimento acadêmico.

## KEYWORDS

Physical  
education;  
Physical activity;  
Academic  
performance;  
Cognition;  
Systematic review

## ABSTRACT

The objective of this study was to analyze data from systematic reviews in order to understand the relation between the practice of physical activity and physical education, academic performance and cognition of students.

A search was performed in B-On, in march 2015, for systematic reviews published between the years of 2005 and 2015, with the key-words “physical activity AND academic performance AND systematic review”. Forty-seven articles were found, seven of which selected for analysis.

Most of the studies reported a positive correlation between the variables of study, attending to the type, duration, frequency and intensity of physical activity, as well as gender and age. There is strong evidence of a positive effect of physical activity programs on academic performance, as well as positive associations between physical activity and cognition measures, as concentration and work memory. It's also suggested that reduction in the workload of physical education won't result in benefits to academic performance on other curriculum subjects and that participating in physical education classes three times a week has positive association with academic performance.

The literature suggests the existence of a positive association between the practice of physical activity – as well as physical education – and academic performance.

## INTRODUÇÃO

A área curricular de educação física (EF), dada a sua integração no currículo do ensino obrigatório português, constituiu-se como um veículo privilegiado da prática de atividade física (AF) para todas as crianças e jovens, independentemente do seu estatuto socioeconómico. A AF é comumente definida como qualquer movimento corporal produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em dispêndio energético (Caspersen, Powell, & Christenson, 1985). A relação entre a AF e a saúde está bem documentada, sabendo-se que a prática regular de AF está associada ao aumento da densidade mineral óssea, músculos, força e resistência muscular e redução no risco de desenvolvimento de fatores de risco para doenças crónicas; para além de promover a autoestima e bem-estar (Physical Activity Guidelines Advisory Committee, 2008). Por esta razão recomenda-se que as crianças e jovens pratiquem pelo menos 60 minutos de AF diariamente com intensidade moderada a vigorosa (World Health Organization, 2010).

Apesar dos benefícios da AF para a saúde, as tendências políticas contemporâneas têm apontado para uma redução da carga horária alocada à disciplina de EF, substituindo-a por outras disciplinas de cariz mais teórico na tentativa de aumentar as classificações obtidas nas mesmas – tais como a matemática, língua materna e restantes disciplinas científicas (UNESCO, 2014). Estas classificações são comumente designadas de rendimento académico (RA) – conceito sem definição única, abrangendo resultados obtidos em diversos instrumentos de avaliação de alunos em ambiente escolar, desde testes estandardizados a classificações finais de período. Assim, a relação entre a AF e o RA (Rasberry et al., 2011) bem como a relação entre a EF e o RA têm sido alvo de discussão e investigação recente (Arday et al., 2014; Peralta et al., 2015), culminando em resultados que sugerem um efeito positivo tanto da AF, como da própria EF no RA dos estudantes.

Concomitantemente, diversos autores têm-se debruçado no estudo da relação entre a AF e a cognição dada a recorrente inexistência de relação entre estes dois conceitos (Howie & Pate, 2012). Por cognição entende-se a função mental envolvida na obtenção de conhecimentos e nos processos de compreensão (Esteban-Cornejo, Tejero-Gonzalez, Sallis, & Veiga, 2015). Durante a adolescência a cognição encontra-se numa fase crítica de desenvolvimento, constituindo um importante preditor de saúde na vida adulta (Gottfredson & Deary, 2004). Para além disto, existem sugestões na literatura de um efeito indireto da AF no RA que utiliza a cognição como variável intermédia (Haapala, 2012); efeito que exploraremos no decorrer deste estudo.

O objetivo deste estudo foi analisar os dados provenientes de revisões sistemáticas, para compreender a relação entre a prática de AF e EF, o RA e a cognição dos alunos. Como hipótese do estudo, consideramos que a prática de AF não tem um efeito detratador no RA, o que poderá servir como forma de legitimar a disciplina de EF no currículo escolar. Este estudo ganha relevância ao estabelecer uma sùmula de revisões sistemáticas recentes que provêm de diversas partes do mundo, nomeadamente dos Estados Unidos, Finlândia, Canadá, Austrália e Reino Unido, e que abordam a relação entre as variáveis citadas, em crianças e jovens que frequentam as escolas atualmente.

## METODOLOGIA

### Estratégia de pesquisa

Em março de 2015 foi feita uma pesquisa de revisões sistemáticas na B-On. Foram incluídos artigos publicados entre 2005 e 2015. As palavras-chave utilizadas foram: “physical activity AND academic performance AND systematic review”. Contudo, estudos que estabelecessem a relação entre atividade física e “academic achievement” também foram incluídos.

### Crítérios de Inclusão

Uma série de critérios de inclusão foram pré-determinados para a seleção dos artigos para esta revisão sistemática. Cada estudo tinha de cumprir os seguintes critérios: (1) Ser uma revisão sistemática (design do estudo); (2) Ter sido publicado entre 2005 e 2015 (data de publicação); (3) Ter de incluir crianças e adolescentes entre os participantes, independentemente da idade e do número (n) da amostra (critério de amostragem); (4) Ter de estabelecer a relação entre atividade física em contexto escolar e/ou educação física e rendimento académico (critério de relação); (5) Ter sido publicado em inglês ou português (critério linguístico).

### Extração de dados

A seleção dos estudos após a pesquisa foi levada a cabo pelos autores, onde foram examinados todos os títulos e resumos para identificar artigos com relevância para esta revisão.

### Resultados da pesquisa

Através da pesquisa realizada, com base nos critérios de inclusão anteriormente descritos, obteve-se um total de 47 referências (Figura 1). Depois de se importarem os dados para o software EndNote X5, eliminaram-se as referências repetidas (8 referências). Posteriormente, analisou-se a relevância do título e do resumo dos 39 artigos que revelou que 32 artigos poderiam ser eliminados (15

por não se figurarem revisões sistemáticas, 17 por não estabelecerem relação entre atividade física em contexto escolar e/ou educação física e rendimento acadêmico).

A análise do texto dos sete artigos restantes foi efetuada, tendo sido considerados apropriados devido a cumprirem com todos os critérios de pesquisa definidos. Não obstante, antes dos estudos serem incluídos na revisão, cada um foi examinado independentemente por dois revisores para avaliar a sua qualidade. Os revisores compararam as decisões e quando houve desacordo chegaram a um consenso com arbitragem adicional de um terceiro revisor. A qualidade dos artigos foi avaliada a partir de um conjunto de critérios. Esses critérios assentaram nas medidas usadas para aumentar o rigor dos estudos selecionados; nas medidas usadas para aumentar o rigor da análise dos dados; nos resultados e sua discussão (se eram suportados pelos dados); bem como na extensão e especificidade dos resultados.

Seguidamente, os estudos foram avaliados em termos da sua fiabilidade e utilidade, sendo a escala de classificação definida pelos revisores como baixa, média e elevada. Como todos os estudos foram avaliados acima do critério mínimo de qualidade, todos foram incluídos na revisão (n=7). Para analisar os resultados recorreu-se à síntese temática (*thematic synthesis*). Os estudos foram lidos, identificando as principais características e resultados, independentemente por dois revisores, que depois reuniram para discutir os resultados de cada estudo.

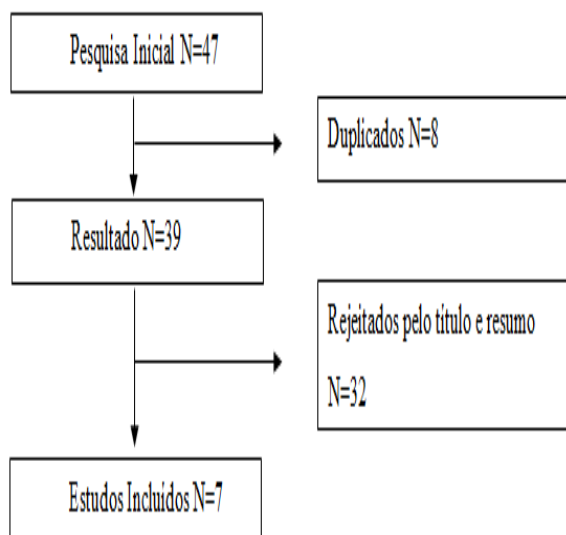


Figura 1- Diagrama de fluxo.

## RESULTADOS

Na Tabela 1 é apresentado o número total de estudos que foram analisados dentro de cada revisão sistemática, bem como o número de estudos que associaram a prática de AF e EF, a cognição e o RA.

Dentro destas sete revisões sistemáticas foram identificados 100 estudos que relacionaram as variáveis em estudo, sendo que 62 destes reportaram uma associação positiva entre as variáveis. Nos estudos analisados as relações foram discriminadas quanto ao tipo, duração, frequência e intensidade da AF, bem como sexo e idade. Lees e Hopkins (2013) apresentam uma relação benéfica no RA com a prática de AF do tipo aeróbio, a partir da acumulação de 45 minutos por semana. Já Haapala (2012) salienta maiores benefícios no RA quando a duração da AF é de 40 minutos, três vezes por semana comparativamente a 20 minutos com a mesma frequência. Norris, Shelton, Dunsmuir, Duke-Williams, e Stamatakis (2015) salientam que a prática de AF moderada a vigorosa produz efeitos positivos na melhoria da cognição e do RA. Lees e Hopkins (2013), por sua vez verificaram que a prática de AF de intensidade moderada por si só já apresenta benefícios, enquanto Esteban-Cornejo et al. (2015) concluíram que a AF de intensidade vigorosa produz um maior impacto nos processos cognitivos e no RA. É sugerido ainda que a prática de AF apresenta benefícios no RA para ambos os sexos (Trudeau & Shephard, 2008) todavia, Esteban-Cornejo et al. (2015) e Norris et al. (2015) verificaram que estes benefícios são superiores no sexo feminino. Concomitantemente, Esteban-Cornejo et al. (2015) apontam melhorias na cognição e no RA em idades entre os 13 e os 18 anos.

## DISCUSSÃO

A fim de melhor discutir os efeitos da EF/AF sobre a cognição e rendimento acadêmico agrupámos os principais resultados em três categorias de relação.

### Educação física e rendimento acadêmico

Existem fortes evidências para a ausência de efeitos negativos dos programas de EF sobre os resultados académicos (Murray et al., 2007). Foi adicionalmente identificado que participar em três ou mais aulas de EF por semana está positivamente correlacionado com uma melhoria no RA, sugerindo que a distribuição da carga horária semanal pode ser um fator relevante (Esteban-Cornejo et al., 2015). Murray et al. (2007) verificaram que um programa de intervenção em EF demonstrou ganhos significativos ao nível da leitura, não existindo diferenças para as notas de matemática num teste estandardizado, sugerindo que mesmo reduzindo o número de horas alocadas às restantes disciplinas, em detrimento de EF, não existe um prejuízo no funcionamento e resultados académicos globais.

Tabela 1- Sumário da literatura analisada bem como as suas principais conclusões.

Autores	Estudos analisados	Estudos que analisam a relação entre as variáveis de AF, EF, Cognição e RA	% de estudos com associação positiva entre variáveis	Principais conclusões
Esteban-Cornejo, Tejero-Gonzalez, Sallis, & Veiga, 2015	20	20	80%	AF intensa parece estar positivamente associada com o desempenho cognitivo; AF geral relacionada com o rendimento acadêmico, especialmente em adolescentes do sexo feminino;
Haapala, 2012	9	9	55,5%	AF pode melhorar processos cognitivos e memória, que a longo prazo poderão ter efeitos positivos no rendimento acadêmico;
Lees & Hopkins, 2013	8	5	80%	Sugestão de benefícios no rendimento acadêmico a partir da acumulação de 45 minutos/semana de AF;
Murray, Low, Hollis, Cross, & Davis, 2007	17	2	50%	Tendência positiva para o aumento do rendimento acadêmico através da AF;
Norris, Shelton, Dunsmuir, Duke-Williams, & Stamatakis, 2015	11	6	50%	Utilização de AF durante aulas pode potencializar rendimento acadêmico;
Raspberry et al., 2011	43	43	50,5%	Sugestão de associação positiva entre AF e rendimento acadêmico;
Trudeau & Shephard, 2008	15	15	66%	Rendimento acadêmico não aumenta com a limitação da AF;

### Atividade física e rendimento acadêmico

São diversos os estudos que sugerem evidência para uma relação positiva entre a prática de AF e o RA (Esteban-Cornejo et al., 2015; Raspberry et al., 2011). Lees & Hopkins (2013) constataram que a atividade física aeróbica (AFA) está positivamente associada com o RA e com o comportamento, para além de diversas variáveis psicossociais. Referem na sua análise sistemática um estudo longitudinal onde foram encontradas melhorias significativas no RA ao longo de um período de três anos, em escolas que integram programas de AFA (Donnelly et al., 2009). Relativamente a este tipo de AF, Reed et al. (2010) sugerem que existem benefícios significativos em testes de inteligência, mesmo que realizada com intensidade moderada. Desta mesma revisão sistemática surge evidência de que uma acumulação

superior a 45 minutos por semana pode trazer benefícios para o RA. Ainda assim, Haapala (2012) sugere que a prática de 40 minutos de AF com uma frequência de três vezes semanais pode trazer benefícios acrescidos a intervenções que utilizem um menor volume, distando ainda assim das recomendações emanadas pela Organização Mundial de Saúde (2010) no que toca ao volume recomendado de AF para jovens e crianças com vista a benefícios para a saúde de 60 minutos diários. Trudeau e Shephard (2008) corroboram a tendência apresentada, verificando que o desporto e a AF foram preditores de melhor RA em 2200 estudantes do ensino médio nos Estados Unidos da América. Assim, estes concluem que uma limitação ou redução do tempo destinado à prática de AF, seja esta em programas de EF ou de índole desportiva, não conduzirá a uma melhoria do RA, nem da aptidão física (bem como marcadores de saúde cardiovascular e metabólica associados à mesma). Norris et al. (2015) vêm acrescentar ao corpo de literatura a investigação sobre a utilização do que os autores nomeiam de aulas fisicamente ativas – aulas de matemática, língua materna e estudos sociais que

incluem AF – apresentando evidência que sugere aparentes melhorias no RA. Ainda que a larga evidência acima mencionada nos permita tecer associações entre a duração da AF e os seus efeitos sobre o RA, a associação entre a intensidade ótima da AF com fim a maximizar os efeitos sobre o RA encontra-se ainda ténue na literatura, ainda que exista evidência crescente dos benefícios da AF de intensidade vigorosa relativamente à intensidade leve ou moderada (Esteban-Cornejo et al., 2015).

### Atividade física e cognição

Um crescente corpo de literatura sugere que a AF tem associações positivas significativas sobre medidas de cognição, como a concentração, memória de trabalho e inibição de comportamentos de desvio em sala de aula (Esteban-Cornejo et al., 2015). Haapala (2012) relatou uma melhoria na concentração como resultado da prática de AF, bem como uma melhoria na memória de trabalho após a realização de uma tarefa de AF com intensidade moderada. Para além disto, o autor identificou uma melhoria no comportamento em sala de aula. Este mesmo autor sugere, através da literatura sistematizada, um papel indireto da AF sobre o RA, através da cognição – a cognição encontra-se associada à aprendizagem, que por sua vez se relaciona com o RA. A fim de melhor compreender o efeito da AF sobre a cognição (e por sua vez no RA) é importante investigar os mecanismos por detrás do fenómeno. A maioria das pesquisas sobre estes mecanismos tem-se centrado no efeito da AF sobre o hipocampo – dada a sua função central na memória e aprendizagem. Trudeau e Shephard (2008) apontam para um aumento da potenciação a longo termo (PLT) – mecanismo que conduz a um aumento da eficiência sináptica perante um aumento do número de estímulos sinápticos – como fundamental na relação entre AF e cognição. Assim estes sistematizam três efeitos principais da AF crónica sobre o hipocampo. O primeiro consiste num aumento da neurogénese (formação de novos neurónios) após prática de AF. O segundo efeito aponta para um aumento da PLT em si, conduzindo a uma maior capacidade aprendizagem. O terceiro consiste na resposta hormonal à AF, potenciando uma concentração aumentada de fatores neuroprotetivos tais como o *brain-derived neurotrophic factor* (BDNF), *insulin-like growth factor-1* (IGF-1) e *fibroblast growth factor-2* (FGF-2) no hipocampo, que para além de conduzirem a uma neurogénese aumentada, diminuem os processos oxidativos e danos originados por estes.

### Implicações e limitações

O presente estudo vem reforçar a necessidade de tomada de decisões de índole política e educacional por forma a potenciar a prática de EF – sendo que

esta representa acesso curricular para todos a uma prática de AF monitorizada por especialistas – e de AF em contexto escolar, através de uma distribuição cuidada da carga horária da disciplina, bem como uma atenção especial à intensidade das aulas.

Durante a realização desta revisão deparámo-nos com várias formas distintas de medir o RA e definição das variáveis de estudo, o que pode influenciar as ilações e interpretação dos dados. Para além disso verificámos uma escrita cautelosa por parte dos autores no que toca às suas conclusões finais, ainda que por vezes os resultados sejam significativos. Uma das limitações desta revisão passa pelo facto de não termos classificado ou diferenciado as revisões sistemáticas de acordo com o tamanho dos participantes dos seus estudos, bem como termos optado por realizar a pesquisa inicial somente numa base de dados.

### CONCLUSÃO

Ainda que seja necessário um maior corpo de estudos longitudinais, a maior parte da literatura existente à data aponta para uma associação positiva entre a AF e o RA, sendo recomendadas acumulações de AF superiores a 120 minutos semanais, com evidência que sugere benefícios da intensidade vigorosa. No que toca à redução da carga horária dedicada à prática de AF em programas de EF, a evidência sugere que a mesma não trará benefícios ao RA, para além de apontar para uma associação positiva entre a prática de aulas de EF três vezes por semana e o RA. Encontra-se também sugerido na literatura um incremento na cognição e variáveis associadas a esta – memória e concentração – através da prática de AF. É reforçado o papel da AF no aumento do RA através de benefícios na cognição, dado que esta melhora a capacidade de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- Arday, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J. R., & Ortega, F. B. (2014). A physical education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: The EDUFIT study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(1), e52–61. <http://doi.org/10.1111/sms.12093>
- Arday, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Jiménez-Pavón, D., Castillo, R., Ruiz, J. R., & Ortega, F. B. (2014). A physical education trial improves adolescents' cognitive performance and academic achievement: The EDUFIT study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(1), e52–61. <http://doi.org/10.1111/sms.12093>
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, 100(2), 126.
- Donnelly, J. E., Greene, J. L., Gibson, C. A., Smith, B. K., Washburn, R. A., Sullivan, D. K., ... Williams, S. L. (2009). Physical activity across the curriculum (PAAC): A randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive medicine*, 49(4), 336–341. <http://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.07.022>
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-Gonzalez, C. M., Sallis, J. F., & Veiga, O. L. (2015). Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*. <http://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.07.007>
- Gottfredson, L. S., & Deary, I. J. (2004). Intelligence predicts health and longevity, but why? *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 1–4. <http://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301001.x>
- Haapala, E. (2012). Physical activity, academic performance and cognition in children and adolescents. A systematic review. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 4(1), 53–61.
- Howie, E. K., & Pate, R. R. (2012). Physical activity and academic achievement in children: A historical perspective. *Journal of Sport and Health Science*, 1(3), 160–169. <http://doi.org/10.1016/j.jshs.2012.09.003>
- Lees, C., & Hopkins, J. (2013). Effect of aerobic exercise on cognition, academic achievement, and psychosocial function in children: A systematic review of randomized control trials. *Preventing Chronic Disease*, 10. <http://doi.org/10.5888/pcd10.130010>
- Murray, N. G., Low, B. J., Hollis, C., Cross, A. W., & Davis, S. M. (2007). Coordinated school health programs and academic achievement: A systematic review of the literature. *The Journal of School Health*, 77(9), 589–600. <http://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00238.x>
- Norris, E., Shelton, N., Dunsmuir, S., Duke-Williams, O., & Stamatakis, E. (2015). Physically active lessons as physical activity and educational interventions: A systematic review of methods and results. *Preventive Medicine*, 72C, 116–125. <http://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.12.027>
- Peralta, M., Mauricio, Í., Lopes, M., Costa, S., Sarmiento, H., & Marques, A. (2015). A relação entre a educação física e o rendimento acadêmico dos adolescentes: Uma revisão sistemática (The relationship between physical education and academic achievement for adolescents: A systematic review). *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 5(2), 129–137.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. (2008). *Physical activity guidelines advisory committee report*. Washington, DC.
- Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., Russell, L. A., Coyle, K. K., & Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52(Suppl 1), S10–20. <http://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.027>
- Reed, J. A., Einstein, G., Hahn, E., Hooker, S. P., Gross, V. P., & Kravitz, J. (2010). Examining the impact of integrating physical activity on fluid intelligence and academic performance in an elementary school setting: A preliminary investigation. *Journal of Physical Activity & Health*, 7(3), 343–351.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 10. <http://doi.org/10.1186/1479-5868-5-10>
- UNESCO. (2014). *UNESCO-NWCPEA. World-wide survey of school physical education*. Paris, France: UNESCO.
- World Health Organization. (2010). *Global recommendations on physical activity for health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

# Preferências dos Praticantes Acerca do Comportamento Pedagógico dos Instrutores de Zumba®

Susana Franco<sup>1,2\*</sup>; Cristiana Mercê<sup>1</sup>; Vera Simões<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Desporto de Rio Maior - Instituto Politécnico de Santarém; <sup>2</sup>Centro de Estudos em Educação, Tecnologia e Saúde; <sup>3</sup>Centro de Investigação em Qualidade de Vida

## Palavras-chave

Zumba®;  
Fitness;  
Instrutor;  
Comportamento Pedagógico;  
Preferência.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivos: caracterizar a preferência dos praticantes acerca do comportamento pedagógico dos instrutores de Zumba®; relacionar a idade dos praticantes com a sua preferência; comparar a preferência dos praticantes relativamente ao modo de instrução do instrutor.

Participaram no estudo 318 praticantes de Zumba®, de 20 ginásios de Portugal, de ambos os géneros, com uma média de idades de  $30.37 \pm 10.11$  anos. Para conhecer a preferência dos praticantes foi utilizado o Questionário do Comportamento Pedagógico dos Instrutores de Fitness. Para caracterizar a preferência dos praticantes foi realizada uma análise descritiva (média e desvio padrão). Para testar a associação entre a idade dos praticantes e a sua preferência foi utilizado o teste de Spearman. Para comparar a preferência dos praticantes relativamente aos comportamentos de instrução foi utilizado o teste de Friedman e o teste de Wilcoxon.

Os resultados revelaram que os comportamentos mais preferidos pelos praticantes relativamente ao instrutor de Zumba® são de instrução, particularmente explicando como executar as habilidades motoras, e de encorajamento. Os comportamentos menos preferidos prendem-se com situações em que o instrutor não presta atenção aos praticantes. Verificou-se ainda existir uma associação entre a idade e a preferência dos praticantes.

## KEYWORDS

Zumba®;  
Fitness;  
Instructor;  
Pedagogical Behaviour;  
Preference.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to characterize participants' preference about the pedagogical behaviour of Zumba® instructors, relate participants' age and preference and compare participants' preference regarding the instruction mode of the instructor.

This study involved 318 Zumba® participants, from 20 Portuguese gyms, of both genders, with a mean age of  $30.37 \pm 10.11$  years. To know the participants' preference the Fitness Instructor Pedagogical Behaviour Questionnaire was used. To characterize participants' preference a descriptive analysis was conducted (average and standard deviation). To test the association between the participants' age and preference the Spearman test was used. To compare participants' preference in relation to instructional behaviours the Friedman test and the Wilcoxon test were used.

The results showed that the most preferred behaviours by Zumba® participants regarding the instructor behaviour were instruction, particularly explaining how to perform motor skills, and encouragement. The less preferred behaviours were related to situations where the instructor does not pay attention to participants. Significant association between age and participants' preference was also found.

## INTRODUÇÃO

São reconhecidos os benefícios das atividades de Fitness em termos de saúde e melhoria da condição física (ACSM, 2014). A área do Fitness envolve diversas atividades, algumas delas com programas registados como é o caso da Zumba Fitness®.

A Zumba® é uma atividade, geralmente praticada em grupo, coreografada na música que combina “fitness”, entretenimento e diferentes ritmos e estilos musicais (Zumba, 2015). Esta atividade é praticada semanalmente por mais de 14 milhões de pessoas, em 185 países, em cerca de 200.000 locais (Zumba, 2015), tendo ainda estado no top 10 das tendências mundiais do Fitness em 2012 (Thompson, 2011). A marca Zumba Fitness® foi fundada em 2001, contando atualmente com diversos programas, para diferentes objetivos e idades. O seu lema é “Join the Party” (Zumba, 2015). Para além do divertimento, sendo esta uma atividade de Fitness, à semelhança das restantes atividades, deve haver uma preocupação também com outros aspetos pedagógicos.

Já existem alguns estudos que demonstram os benefícios da atividade de Zumba® em termos de saúde e condição física (Barene, Krustup, Jackman, Brekke, & Holtermann, 2014; Hiznayová, 2013; Luettgen, Foster, Doberstein, Mikat, & Porcari, 2012), não sendo no entanto conhecidos estudos direcionados para os aspetos pedagógicos de atuação nesta atividade.

Para que os praticantes mantenham a sua adesão à prática das atividades de Fitness é importante estarem satisfeitos (Alexandris, Zahariadis, Tsozbatzoudis, & Grouios, 2004; Makover, 2003; Murray & Howat, 2002). A satisfação dos clientes é influenciada por múltiplos fatores, sendo um dos mais importantes o staff do ginásio, designadamente os instrutores (Theodorakis, Alexandris, Rodriguez, & Sarmiento, 2004). O instrutor de Fitness possui um papel determinante na manutenção dos clientes no ginásio, podendo também ser uma das causas de abandono, tal como verificado no estudo de Franco, Pereira, e Simões (2008).

Segundo o Modelo Multidimensional de Liderança, de Chelladurai (1990), o nível de satisfação dos praticantes poderá ser aumentado se existir congruência entre o comportamento preferido, o comportamento atual e o comportamento requerido no instrutor. Ainda segundo este modelo, as características dos praticantes, como seja a idade, poderão condicionar o comportamento requerido e o comportamento preferido acerca do instrutor.

Franco, Cordeiro, e Cabeceiras (2004) verificaram existir diferenças entre praticantes de diferentes escalões etários, em termos de preferência sobre o perfil dos instrutores de Fitness.

Franco, Rodrigues, e Castañer (2012) verificaram existir uma associação entre determinados comportamentos pedagógicos dos instrutores de

Fitness e a satisfação dos praticantes. Nesse estudo, os comportamentos pedagógicos de instrução, como a informação, correção, avaliação positiva, avaliação negativa, questionamento, de encorajamento e de controlo, como a observação e atenção às intervenções dos praticantes, apresentaram uma associação significativa positiva, contribuindo assim positivamente para a satisfação dos praticantes. Por outro lado, fazer exercício sem prestar atenção aos praticantes apresentou uma associação significativa negativa, contribuindo assim negativamente para a satisfação dos praticantes.

O presente estudo teve como objetivo analisar a preferência dos praticantes acerca do comportamento pedagógico dos instrutores de aulas de grupo de Zumba®, especificamente: caracterizar a preferência dos praticantes; comparar a preferência dos praticantes relativamente ao modo de instrução do instrutor; relacionar a idade dos praticantes com a sua preferência.

## METODOLOGIA

### Participantes

Participaram no estudo 318 praticantes da atividade de Zumba®, de 20 ginásios, de Portugal. A amostra incluiu praticantes adultos, com idades compreendidas entre os 18 e os 63 anos (média: 30.37± 10.11 anos), de ambos os géneros, masculino (19%) e feminino (81%).

### Instrumentos

Para conhecer a preferência dos praticantes foi utilizado um instrumento validado, denominado Questionário do Comportamento Pedagógico dos Instrutores de Fitness: Aulas de Grupo, na versão preferência (Franco et al., 2012). Este questionário apresenta 33 questões, correspondendo cada uma delas a um comportamento pedagógico dos instrutores de aulas de grupo de Fitness. Os respondentes referiram a quantidade de tempo que preferem cada um dos comportamentos do instrutor, utilizando uma escala de Likert, com os seguintes níveis: 0-nenhum, 1-muito pouco, 2-pouco, 3-médio, 4-muito, 5-bastante.

### Procedimentos

Inicialmente foi enviada uma carta e realizado um contacto pessoal aos responsáveis dos vários ginásios, tendo sido explicado o objetivo do estudo e solicitada autorização para a aplicação dos questionários aos praticantes. Após obtida a respetiva autorização, foram contactados os instrutores com o intuito de lhes ser solicitada autorização para realizar a aplicação dos questionários no final das suas aulas. Tendo sido



obtida resposta afirmativa, foi combinado com cada instrutor a data e hora da respetiva aplicação. No momento de aplicação dos questionários aos praticantes foi realizado um pedido de colaboração aos mesmos, tendo-lhes sido explicado qual o propósito do estudo.

### Análise Estatística

Para caracterizar a preferência dos praticantes relativamente ao comportamento pedagógico dos instrutores de Zumba® foi realizada uma análise descritiva com a média e o desvio padrão.

Para verificar a normalidade relativamente a cada um dos 33 comportamentos do questionário, foi utilizado o teste de Shapiro-Wilk.

Não se tendo verificado existir normalidade em nenhum dos 33 comportamentos, para testar a associação entre a idade dos praticantes e a sua preferência, acerca de cada um dos 33 comportamentos pedagógicos dos instrutores de Zumba®, foi utilizado o teste não-paramétrico de Spearman.

Não se tendo verificado existir normalidade em nenhum dos 33 comportamentos do questionário, para comparar a preferência dos praticantes, relativamente aos quatro comportamentos de instrução do instrutor de Zumba®, foi utilizado o teste não-paramétrico de Friedman. Posteriormente para comparar estes comportamentos dois a dois foi utilizado o teste não-paramétrico de Wilcoxon.

Todas as análises estatísticas foram efetuadas com o software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versão 20.

### RESULTADOS

Na tabela 1 é possível observar a caracterização da preferência dos praticantes relativamente ao comportamento pedagógico dos instrutores de Zumba®. Pode-se verificar que, em média, os comportamentos pedagógicos que os praticantes de Zumba® referiram preferir mais foram: Demonstração Com Informação, Informação Com Exercício, Informação Sem Exercício e Encorajamento Com Exercício. Os comportamentos pedagógicos que, em média, foram referidos como menos preferidos pelos praticantes foram: Conversas Com Outros Sem Exercício, Atenção às Intervenções de Outros Sem Exercício, Conversas Com Outros Com Exercício, Atenção às Intervenções de Outros Com Exercício, Exercício Independente, Afetividade Negativa Com Exercício, Outros Comportamentos e Afetividade Negativa Sem Exercício.

Também na tabela 1 é possível observar que se verificou existir uma associação significativa, de sinal negativo, entre a idade dos praticantes e a sua preferência acerca dos comportamentos pedagógicos

dos instrutores de Zumba®, em mais de metade dos comportamentos (18 dos 33).

**Tabela 1 – Preferências dos praticantes acerca dos comportamentos pedagógicos do instrutor de Zumba®: caracterização (média e desvio padrão) e associação com a idade dos praticantes (coeficiente de correlação).**

Comportamentos	Média± Desvio Padrão	Associação entre idade e comportamento
Informação Com Exercício	3.86±1.01	-.087
Demonstração Com Informação	3.87±1.17	-.087
Demonstração Sem Informação	2.05±1.46	-.059
Correção Com Exercício	3.29±1.09	-.063
Avaliação Positiva Com Exercício.	3.31±1.20	-.057
Avaliação Negativa Com Exercício.	2.90±1.18	-.081
Questionamento Com Exercício	3.26±1.02	-.162**
Afetividade Positiva Com Exercício	2.81±1.34	.116*
Afetividade Negativa Com Exercício	1.75±1.31	.018
Encorajamento Com Exercício	3.68±1.05	.107
Conversas Com Alunos Com Exercício	2.10±1.25	-.356**
Conversas Com Outros Com Exercício	1.55±1.26	-.191**
Exercício Participativo	3.18±1.30	-.011
Exercício Independente	1.63±1.22	-.176**
Observação Com Exercício	2.41±1.09	-.020
Atenção Intervenções Alunos Com Exercício	3.06±1.12	-.178**
Atenção Intervenções Outros Com Exercício	1.57±1.29	-.246**
Gestão Com Exercício	2.29±1.25	-.192**
Informação Sem Exercício	3.75±1.17	-.077
Correção Sem Exercício	3.45±0.90	.023
Avaliação Positiva Sem Exercício	3.38±1.19	.060
Avaliação Negativa Sem Exercício	2.92±1.21	-.221**
Questionamento Sem Exercício	3.07±1.14	-.173**
Afetividade Positiva Sem Exercício	2.91±1.18	-.003
Afetividade Negativa Sem Exercício	1.85±1.36	-.123*
Encorajamento Sem Exercício	3.33±1.14	.039
Conversas Com Alunos Sem Exercício	2.15±1.22	-.206**
Conversas Com Outros Sem Exercício	1.49±1.16	-.133*
Observação Sem Exercício	2.60±1.32	-.186**
Atenção Intervenções Alunos Sem Exercício	3.00±1.14	-.237**
Atenção Intervenções Outros Sem Exercício	1.53±1.26	-.162**
Gestão Sem Exercício	2.66±1.37	-.201**
Outros Comportamentos	1.76±1.52	-.365**

\* p ≤ .05; \*\* p ≤ .01

Ao comparar em simultâneo a preferência dos praticantes acerca dos quatro comportamentos pedagógicos de instrução do instrutor de Zumba®, para demonstrar, explicar ou relembrar os

praticantes de como realizar os exercícios (Informação Com Exercício, Demonstração Com Informação, Demonstração Sem Informação, Correção Com Exercício), verificou-se existirem diferenças significativas ( $p \leq .000$ ). Na tabela 2, a qual apresenta as comparações dois a dois destes quatro comportamentos, pode-se identificar que as diferenças se encontram entre a Demonstração Sem Informação e cada um dos outros três comportamentos de instrução.

**Tabela 2 – Comparação da preferência dos praticantes acerca dos comportamentos pedagógicos de instrução do instrutor de Zumba®: Informação Com Exercício (IE), Demonstração Com Informação (DI), Demonstração Sem Informação (D) e Informação Sem Exercício (I).**

	IE	DI	D	I
IE	-	-	-	-
DI	.797	-	-	-
D	.000*	.000*	-	-
I	.155	.161	.000*	-

\*  $p \leq .05$

## DISCUSSÃO

Os comportamentos pedagógicos dos instrutores de Zumba® referidos como mais preferidos pelos praticantes foram comportamentos de instrução, para explicação, das habilidades motoras das sequências coreográficas e de encorajamento para os praticantes aumentarem ou manterem o seu empenhamento nos exercícios. Luetzgen et al. (2012) referem-se à importância do entusiasmo transmitido pelo instrutor de Zumba® aos praticantes, para que estes se empenhem mais nos exercícios, bem como à experiência profissional como instrutor de aulas de grupo, sendo esta fundamental para a dotação de competências para o efeito.

Ao confrontar os resultados do presente estudo com os de outros estudos sobre as preferências dos praticantes relativamente ao comportamento pedagógicos de instrutores de aulas de grupo de outras atividades, designadamente de Localizada (Franco et al., 2012) e de *Indoor Cycling* (Mercê, Franco, Alves, Campos, & Simões, 2014), constata-se que nestas duas atividades o comportamento que surgiu com maior média de preferência foi o Encorajamento Com Exercício, à frente de outros comportamentos designadamente de comportamento de instrução. Ainda que no Zumba® o encorajamento, estando o instrutor a fazer exercício, seja um dos mais preferidos, ele surge depois de comportamentos de instrução em termos de ordenação de preferências. Talvez pelo facto de a Localizada e o *Indoor Cycling* serem atividades de grupo com menor complexidade, em termos de coordenação motora, mas que proporcionam uma maior fadiga, e o facto de a Zumba® ser uma atividade com maior complexidade, ao nível da coordenação motora, leve a que os praticantes prefiram mais o encorajamento para aumentarem ou manterem o seu esforço e empenhamento no

exercício em atividades que proporcionam maior fadiga, e preferiam mais a instrução para explicar como realizar os exercícios, demonstrando, falando e/ou fazendo gestos em atividades que exijam maior complexidade, em relação à coordenação motora, como é o caso das atividades coreografadas como a Zumba®.

Os comportamentos pedagógicos do instrutor de Zumba® referidos como menos preferidos, pelos praticantes, prendem-se com situações de falta de atenção do instrutor relativamente aos praticantes, por este estar a conversar ou a prestar atenção a outras pessoas que não sejam os praticantes da aula, por estar a fazer os exercícios mas sem observar os praticantes ou por estar a fazer outros comportamentos como seja beber água, ou ainda com situações de desagrado ou mau humor. Também nas atividades de Localizada (Franco et al., 2012) e de *Indoor Cycling* (Mercê et al., 2014), foram encontrados resultados semelhantes, relativamente aos comportamentos pedagógicos menos preferidos.

No presente estudo verificou-se existir uma relação significativa entre a idade dos praticantes e a sua preferência acerca dos comportamentos pedagógicos dos instrutores de Zumba®, indo ao encontro dos resultados encontrados em outro estudo com outras atividades de grupo de Fitness (Franco et al., 2004). Estes resultados vêm reforçar o facto de as características dos praticantes poderem estar relacionadas com a sua preferência relativamente ao comportamento do instrutor, tal como sugerido no Modelo Multidimensional de Liderança no Desporto de Chelladurai (1990). Segundo este modelo, se o instrutor atuar de acordo com a preferência dos praticantes, o seu nível de satisfação será superior. Se existir um mais elevado nível de satisfação maior será a possibilidade de adesão dos praticantes (Alexandris et al., 2004; Makover, 2003; Murray & Howat, 2002).

Ainda que exista alguma abertura nas aulas de Zumba® para os praticantes se movimentarem ao ritmo da música, não sendo necessário seguir tal e qual a coreografia proposta pelo instrutor (Luetzgen et al., 2012), é necessário que o praticante possua alguma experiência, para ter essa capacidade. Geralmente nas aulas de grupo coreografadas como a Zumba® os praticantes tendem a seguir as habilidades motoras que o instrutor apresenta como modelo, ainda que o instrutor possa encorajar os praticantes para estes se movimentarem expressando aquilo que sentem com a música, mas tentando em simultâneo acompanhar a base da coreografia sugerida. Se as coreografias não forem adaptadas em termos de nível de dificuldade, se não forem aplicados os devidos métodos de ensino e montagem coreográfica e se o instrutor não explicar adequadamente as habilidades motoras, possivelmente os praticantes não irão conseguir executar as habilidades motoras das sequências

coreográficas e possivelmente irão sentir-se pouco competentes nesta tarefa.

Segundo a Teoria de Autodeterminação o comportamento é incentivado por três necessidades psicológicas básicas que são fundamentais para que a autodeterminação se desenvolva, nomeadamente: a Autonomia, a Competência e a Relação Social (Deci & Ryan, 1985). A intervenção dos instrutores de Fitness pode servir de suporte à autodeterminação dos praticantes, estando relacionada com a motivação intrínseca e adesão dos praticantes (Edmunds, Ntoumanis, & Duda, 2007). Se por um lado pode ser importante que o praticante sinta que tem opções de escolha (autonomia) por exemplo para adaptar a coreografia ao seu estilo, por outro lado também deve sentir-se competente, sentindo que consegue acompanhar a coreografia, sendo que para tal a instrução do instrutor pode ser importante para que este tenha sucesso.

Quando comparada a preferência dos praticantes relativamente aos comportamentos de instrução do instrutor de Zumba® verificou-se que os praticantes preferem significativamente mais que o instrutor explique ou relembre (verbal e/ou gestualmente) como executar as habilidades motoras da coreografia do que simplesmente demonstrar os exercícios sem os explicar. A falta de explicação das habilidades motoras poderá levar a que os praticantes não consigam realizar a coreografia, sentindo-se com falta de competência, o que pode trazer consequência na sua motivação intrínseca e adesão (Edmunds et al., 2007). Acrescenta-se ainda que Franco et al. (2012) verificaram que a informação explicando ou lembrando o modo de executar os exercícios, estando ou não o instrutor a realizar o mesmo exercício que os praticantes, encontra-se relacionada positivamente com o nível de satisfação dos praticantes, ainda que este estudo tenha sido realizado em outra atividade de aulas de grupo de Fitness (Localizada).

## CONCLUSÃO

O presente estudo permitiu conhecer a preferência dos praticantes relativamente ao comportamento pedagógico dos instrutores de Zumba®, sendo que os comportamentos mais preferidos se prendem com situações de instrução, explicando como executar as habilidades motoras das sequências coreográficas, e de encorajamento. Os comportamentos menos preferidos prendem-se com situações em que o instrutor não presta atenção aos praticantes. Deste modo, sugere-se que o instrutor explique as habilidades motoras das coreografias, podendo propor que os praticantes as adaptem ao seu estilo, encorajando para o seu empenhamento nas mesmas, tentando estar atento aos praticantes.

É importante que os instrutores de Zumba® tenham uma boa formação de base para instrutores de Fitness, que vá para além da formação Zumba

Basic® (Inouye, Nichols, Maskarinec, & Tseng, 2013), particularmente em termos pedagógicos (Franco et al., 2012).

Para que os instrutores conheçam a preferência dos seus praticantes, relativamente ao seu modo de intervenção e realizem autoanálise da sua intervenção, será importante os instrutores aplicarem instrumentos para tal, como questionários e sistemas de observação (Franco et al., 2012; Simões, Rodrigues, Alves, & Franco, 2013). Conhecendo a preferência dos praticantes o instrutor pode adaptar o seu comportamento pedagógico indo ao encontro dessas preferências, o que poderá contribuir para a satisfação e consequente adesão dos praticantes (Alexandris et al., 2004; Makover, 2003; Murray & Howat, 2002). Esta adaptação é importante não só em termos de intervenção para a classe (todos os indivíduos), tendo em consideração a médias das preferências dos praticantes, mas também em termos de intervenção para o indivíduo, tendo em conta as preferências pessoais de cada um.

Considerando as relações encontradas entre a idade e a preferência dos praticantes relativamente ao comportamento pedagógico do instrutor de Zumba®, deverá o instrutor adaptar a sua intervenção pedagógica face às características dos praticantes, particularmente a idade.

Já existem programas de Zumba adaptados a diferentes idades, como o Zumba Gold® para a terceira idade ou os programas para crianças e jovens como o Zumbini™, Zumba Kids® e Zumba Kids Jr.®, permitindo a adaptação em termos de conteúdos (Inouye et al., 2013; Zumba, 2015), sendo também importante que exista adaptação em termos da intervenção pedagógica do instrutor.

Será assim importante a continuidade da realização de investigação do programa de Zumba®, não só em termos fisiológicos, como também em termos psicológico e pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- ACSM. (2014). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (9th ed.). Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.
- Alexandris, K., Zahariadis, P., Tsorbatzoudis, C., & Grouios, G. (2004). An empirical investigation of the relationships among service quality, customer satisfaction and psychological commitment in a health club context. *European Sport Management Quarterly*, 4(1), 36-52.
- Barene, S., Krustup, P., Jackman, S. R., Brekke, O. L., & Holtermann, A. (2014). Do soccer and zumba exercise improve fitness and indicators of health among female hospital employees?: A 12-Week RCT. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 24(6), 990-999.

- Chelladurai, P. (1990). Leadership in sport: A review. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 328-354.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2007). A test of Selfdetermination Theory in the exercise domain. In M. S. Hagger & N. Chatzissaratis (Eds.), *Intrinsic motivation and selfdetermination in exercise and sport* (pp. 2240-2265). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Franco, S., Cordeiro, V., & Cabeceiras, M. (2004). *Perception and preferences of participants about fitness instructors' profile - comparison between age groups and different activities*. Paper presented at the 9th Annual Congress of the European College of Sport Science, Clermont-Ferrand.
- Franco, S., Pereira, L., & Simões, V. (2008). *Dropout motives in exercise*. Paper presented at the 13th Annual Congress of the European College of Sport Science, Estoril.
- Franco, S., Rodrigues, J., & Castañer, M. (2012). Case study 6.3: The behaviour of fitness instructors and the preferences and satisfaction levels of users. In O. Camerino, M. Castañer & M. T. Anguera (Eds.), *Mixed methods research in the movement sciences* (pp. 202-214). Oxon: Routledge.
- Hiznayová, K. (2013). Exercise intensity during Zumba Fitness and Tae-bo Aerobics. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(2), 228-241.
- Inouye, J., Nichols, A., Maskarinec, G., & Tseng, C.-W. (2013). A survey of musculoskeletal injuries associated with Zumba. *Hawai' I Journal of Medicine & Public Health*, 72(12), 433-436.
- Luetggen, M., Foster, C., Doberstein, S., Mikat, R., & Porcari, J. (2012). Zumba: Is the "Fitness-Party" a good workout? *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 357-358.
- Makover, B. (2003). *Examining the employee-customer chain in the fitness industry*. (Ph.D), The Florida State University - College of Education, Florida.
- Mercê, C., Franco, S., Alves, S., Campos, F., & Simões, V. (2014). Preferências dos praticantes de Indoor-Cycling, relativamente ao comportamento pedagógico do instrutor. *Revista da UIIPS*, 2(1), 59.
- Murray, D., & Howat, G. (2002). The relationships among service quality, value, satisfaction, and future intentions of customer at an australian sports and leisure centre. *Sport Management Review*, 5(1), 25-43.
- Simões, V., Rodrigues, J., Alves, S., & Franco, S. (2013). Validação do questionário de feedback de instrutores de fitness em aulas de grupo. *Revista da UIIPS*, 1(1), 227.
- Theodorakis, N., Alexandris, K., Rodriguez, P., & Sarmento, P. J. (2004). Measuring customer satisfaction in the context of health clubs in Portugal. *International Sports Journal*, 8(1), 44-53.
- Thompson, W. R. (2011). Worldwide SURVEY REVEALS FITNESS TRENDS for 2012. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 15(6), 9-18.
- Zumba. (2015). Retrieved from <https://www.zumba.com/>.

# A Formação de Professores de Educação Física: Perspetiva dos Coordenadores

Ricardo Lima<sup>1,2,\*</sup>; Rui Resende<sup>1,2,3</sup>; Sílvia Cardoso<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Educação; <sup>2</sup>ARDH-GI (Adaptação Rendimento e Desenvolvimento Humano – Grupo de Investigação); <sup>3</sup>ISMAI (Instituto Universitário da Maia); <sup>4</sup>Universidade Nova de Lisboa

## Palavras-chave

Formação de Professores, Educação física, Currículo

## RESUMO

Atualmente, tem-se debatido sobre a qualidade na formação de professores. Num mercado cada vez mais saturado, as motivações dos atores responsáveis pela formação dos futuros professores de Educação Física é crucial.

Desta forma, torna-se fundamental perceber a perspetiva dos coordenadores dos cursos de formação de professores, no que concerne à formação académica dos futuros profissionais em Educação Física. Para responder a esta questão, através da metodologia qualitativa, foram entrevistados quatro coordenadores do 2º ciclo de instituições formadoras de professores de Educação Física. Os resultados sugerem que os coordenadores entendem que os cursos estão adequados por seguir as normas legais e regulamentadas pelo governo. A organização do curso em ECTS e a divisão por áreas científicas, facilitou a estruturação do mesmo, porém, existiram dificuldades na implementação do trabalho autónomo dos estudantes porque as estratégias adotadas não estavam a surtir efeito nos mesmos. Em relação às competências dos principais atores do ensino superior, os docentes têm que ser capazes de responder às dificuldades dos estudantes através de uma base de sustentação teórica e prática sólidas, enquanto os coordenadores devem ter capacidade de liderança, saber motivar os docentes e promover uma interação entre docentes, estudantes e coordenação.

## KEYWORDS

Teacher Formation, Physical Education, Curriculum

## ABSTRACT

Currently, it has struggled on the quality of teacher education. Thus, it becomes essential to understand the perspective of the coordinators of teacher training courses, with regard to the physical education teachers' formation. To answer this question, through qualitative methodology, were interviewed four coordinators of the 2nd cycle of teachers of Physical Education formation. The results showed that the coordinators understand that the courses are suitable for following the legal norms and regulated by the government. The organization of the course in ECTS and division by scientific areas facilitated the structuring of it, however, there have been difficulties in the implementation of autonomous work of the students, because the strategies adopted were not to take effect in them. Regarding the competence of the main actors in higher education, the teachers have to be able to respond to the difficulties of the students through a theoretical support base and solid practice, while coordinators must have leadership skills, know motivate teachers and promote interaction between teachers, students and coordination

## INTRODUÇÃO

A formação de professores de Educação Física em Portugal sofreu alterações após introdução do Processo de Bolonha no ensino superior.

No quadro do ensino superior, cabe à universidade assegurar as condições para a incorporação dos saberes profissionais e dos valores através dos critérios de acesso, das regras de validação e certificação, do currículo e dos professores. No entanto, segundo Carvalho (2003), a formação de professores não tem reunido consenso da sociedade científica e académica, quer quanto aos conteúdos quer quanto aos modelos de formação.

A preocupação crescente com a qualidade e a eficácia dos programas de formação de professores podem fazer a diferença na aprendizagem dos futuros professores e consequentemente na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos (Flores, 2011).

Diversas são as metodologias de ensino em Educação Física presentes na prática, o que evidentemente sinaliza a necessidade de constante reflexão e debate sobre a formação académica, por forma a conquistar uma relevância significativa no âmbito do desenvolvimento no processo ensino e aprendizagem (Nunes & Cartier, 2011).

Tal facto leva-nos a refletir sobre a forma como as instituições de ensino superior abordam o seu curso de especialização em ensino da Educação Física no que à estrutura curricular, metodologia de ensino, avaliação, entre outros, diz respeito. Neste sentido, Januário (2012) revela-nos que há uma necessidade de estudos longitudinais para investigar a evolução dos processos de pensamento e de comportamento de professores, com o intuito de compreender como são automatizadas as rotinas de ensino e planeamento na fase inicial da profissão, a fase em que se concentra o maior desenvolvimento das competências específicas que caracterizam a profissão de professor.

A figura do coordenador é fulcral no âmbito da qualificação dos futuros profissionais em Educação Física. O desenvolvimento de experiências educacionais, a visão estratégica para a obtenção das transformações através da reflexão que incentivam a comunidade a participar, a observar, a pensar, a analisar e a superar dificuldades, são características essenciais dos coordenadores (Marquesin, Baptista, & Penteado, 2008).

Com o propósito de refletirmos sobre a organização e estruturação dos currículos na formação de professores de Educação Física, assim como compreender o perfil de competências das partes interessadas do processo, é essencial aprofundar a perspetiva dos coordenadores dos cursos de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário para desta forma darmos respostas capazes de melhorar a formação dos futuros professores de Educação Física.

## METODOLOGIA

No presente estudo, optámos por utilizar a metodologia qualitativa, por forma a promover uma análise detalhada de forma indutiva das entrevistas realizadas aos coordenadores dos cursos de formação de professores de Educação Física.

Flick (2005), revela que a investigação qualitativa é utilizada em estudos que contextualizam o conhecimento, tomando o próprio processo de construção de conhecimento como uma dimensão importante a considerar.

### Participantes

Os participantes deste estudo foram os coordenadores de quatro instituições de ensino universitário em Portugal, com idades compreendidas entre os 48 e os 69 anos, com experiência na docência no ensino superior entre os 23 e os 40 anos. No que respeita às habilitações académicas, podemos referir que todos eles são doutorados, apenas um dos Coordenadores era Professor(a) Doutor(a) com agregação.

### Instrumento

No que concerne ao instrumento aplicado, foi construído um guião de entrevista que se apoiou num domínio fundamental que denominamos de “Formação Inicial de Professores de EF”.

Os assuntos abordados na entrevista relacionam-se diretamente com os problemas estabelecidos na investigação e com os objetivos determinados antecipadamente, nomeadamente na identificação dos entrevistados, nas representações dos mesmos no que à construção do currículo na formação de professores de Educação Física diz respeito, assim como as competências pessoais, profissionais e respetivos perfis dos atores intervenientes do processo de formação dos futuros professores de Educação Física. A sua validação ocorreu através do recurso a dois professores doutores, especialistas na temática em estudo e que, cumulativamente detêm uma grande experiência na aplicação desta metodologia.

**Procedimentos**

As entrevistas foram gravadas por um aparelho Sony IC Recorder ICD-87, e transcritas *verbatim* para computador com o auxílio do programa Digital Voice Editor em documentos Word a 1.5 espaços totalizando um total de 40 páginas.

Foram feitas revisões ligeiras nos dados extraídos das entrevistas, nomeadamente nomes e referências que ameaçassem o anonimato dos entrevistados.

A transcrição procurou respeitar, o mais fielmente possível, o discurso oral e a gramaticalidade própria. A fiabilidade da transcrição foi garantida pelo procedimento sistemático de audição e confirmação de pequenos segmentos de texto, de uma palavra até uma pequena frase, facilitando pelos recursos do programa de gravação.

Após a transcrição das entrevistas, o investigador, procedeu à leitura das mesmas, por forma a verificar novas informações para recolha posterior de dados.

Os textos transcritos foram introduzidos e analisados no programa de análise de dados qualitativos NVIVO 10. Este software é uma mais-valia na codificação dos textos transcritos pelas entrevistas, pois permite uma codificação direta do texto, formando as categorias de análise, que facilitam posteriormente a interpretação dos resultados obtidos.

A construção destas categorias resulta do estabelecimento de relações de similaridade entre conceitos que parecem associar-se ao mesmo fenómeno, havendo um agrupamento dos conceitos em categorias (Bardin, 2009). Assim, a designação atribuída à categoria conceptual deve ser abstrata, de forma a compreender os conceitos mais específicos que com ela se relacionam.

**RESULTADOS**

De forma a obter um enquadramento geral das componentes relativamente ao objetivo da investigação representa-se a organização da informação obtida das entrevistas aos Coordenadores no Domínio nomeado de “Formação de Professores” e que se pode ver na tabela 1.

**Tabela 1: Quadro Categorical**

O Domínio Formação de Professores” constitui-se em duas Componentes. Por forma a ilustrar os resultados obtidos inseriram-se expressões retiradas do discurso dos coordenadores entrevistados e que estão assinalado por C1 a C4.

**Componente 1 – Currículo em Educação Física**

A primeira componente diz respeito ao currículo em Educação Física (C1). Esta componente foi subdividida em três Categorias (Ca).

Como primeira categoria, surgiu a adequabilidade do curso mediante os pressupostos de Bolonha (Ca1).

Ca1 - Adequabilidade do curso mediante os pressupostos de Bolonha

Na opinião dos coordenadores, a reestruturação do curso de EF está adequada pelo facto de todas elas cumprirem o que está enumerado no decreto-lei 43/2007, em que, por indicação da A3ES, o curso deve abranger áreas científicas específicas que englobem a prática pedagógica, a prática supervisionada e a didática específica.

E portanto para além de achar que está adequada em termos de formação de professores, acho que está adequado em termos de Bolonha, porque tem um cariz essencialmente prático dá-lhes muitas horas práticas, e tirou-lhes muitas horas de transmissão de conhecimento por conhecimento, muitas horas teóricas, isto é, deixou de haver aquelas horas de sala de aula. (C1)

Pelo que sei dos programas dos outros países que são signatários do PB, penso que os nosso mestrados estão bem preparados, e mais do que isso, penso que há pelo menos da parte da instituição que represento, uma preocupação muito grande em que os nossos mestrados tenham uma qualidade de formação que responde aos descritores de Dublin, responde às necessidades explícitas do PB porque se fundamenta muito mais no desenvolvimento de capacidade e competências do que propriamente no somatório ou na aquisição de conhecimentos. (C2)

Esta reestruturação tem vindo a ser melhorada e adaptada consoante as necessidades dos estudantes, da instituição e do currículo aplicado.

Portanto nessa lógica, nós tentamos fazer uma coisa que fosse simultaneamente a sequência que tínhamos aqui no 1º ciclo, mas que desse abertura para outros cursos e que o mais possível fosse sólido no sentido de corresponder aquilo que era a satisfação das competências que nós tínhamos inventariado já para o estágio pedagógico. (C4)

Penso que o mestrado que estou a coordenar, embora me pareça que tem de levar alguns ajustes, mas que tem algumas uc’s que estão diretamente vocacionadas para a livre circulação de trabalhadores no espaço europeu, está adequado aos pressupostos de Bolonha. (C2)

Como 2ª categoria da componente “Currículo em

Domínio – Formação de Professores de EF	
Componentes	Categorias
C1 – Currículo em Educação Física	Ca1 – Adequabilidade do Curso
	Ca2 – Alterações Programáticas
	Ca3 – Organização do Curso em ECTS
C2 - Competências	Ca1 – Competência Estudante
	Ca2 – Competência do Docente
	Ca3 – Competência do Coordenador

Educação Física”, surgiram as Alterações Programáticas dos cursos na opinião dos coordenadores.

### Ca2 - Alterações Programáticas

Entre as principais alterações ocorridas, verificou-se a diminuição das horas teóricas e de transmissão teórica de conhecimento. Ocorreu igualmente uma maior estimulação no que à investigação diz respeito e segundo os coordenadores, os estudantes pré Bolonha saíam com mais valências e com outras exigências em relação aos atuais estudantes que têm um ensino muito mais especializado.

Esta especialização foi estruturada de acordo com as competências necessárias para o exercício da função docente de Educação Física e o contacto do estudante com a realidade escolar é fundamental para a aquisição dessas competências.

Para além de ter havido essa alteração de diminuição das horas teóricas e de transmissão teórica de conhecimento, houve uma diminuição substancial das horas de contacto e um apelo à estimulação de investigação por parte dos estudantes e houve uma preocupação maior em ensinar a fazer e não de ensinar como se faz. (C1)

Quando falei da generalização dos mestres não foi só pela terminologia mas também porque no pré-bolonha muitos licenciavam-se, poucos entravam num mestrado, muito poucos chegavam à tese, uma minoria seguia para doutoramento. Agora muitos fazem o mestrado e com isto vulgarizou-se todo o processo. (C1)

Nós hoje temos aqui uma prática de formação muito baseada no modelo tradicional da preleção, depois o aluno vai à aula, depois o aluno memoriza, depois o aluno estuda, depois vai fazer o teste, depois não sei quê... Estamos a tentar alterar isso com muito trabalho de grupo, muito trabalho que implica que a pessoa vai ao espaço da escola ver o que é que se lá passa, como é que as coisas estão, pois precisamos mais disso, eu acho.... (C4)

A 3ª categoria a emergir desta componente, diz respeito à organização do curso em ECTS.

### Ca3 - Organização do curso em ECTS

A organização do curso em ECTS, veio facilitar a estrutura curricular, porém, houve algumas dificuldades na concretização e aplicação dos Créditos às áreas científicas necessárias para o normal desenvolvimento das unidades curriculares, porque a A3ES impõe uma distribuição de ECTS em determinadas áreas científicas.

A organização do curso com base nos ECTS, em termos práticos facilitou muito, porque deixamos de ter os processos de equivalência, para ter processos de creditação. Portanto 6 ECTS são 6 ECTS independentemente de serem em sociologia ou serem em pedagogia e portanto em termos de creditação de um lado para o outro facilitou imenso, e em termos de creditação de conhecimentos ou de competências já posso dizer que é falso na medida em que o indivíduo acaba por ter a creditação em 2 cursos e pode não ter nada um a ver com outro. (C1)

Depois acabei por descobrir que tinha sido rejeitado por uma questão formal *lá-na-caprina* das questões... Tínhamos dado mais importância ao estágio do que

aquilo que podia ser, ainda por cima uma questão de 2 créditos, mas o delineamento do curso, está muito além do 43/2007 que quase que formata o curso dando os pesos às diferentes componentes, às áreas da formação em ciências da educação, às áreas da formação das didáticas, ao estágio e à formação de professores, portanto aquilo está mais ou menos estabelecido e como uma disciplina mais para a direita, mais para a esquerda, com mais crédito, menos crédito a coisa compõe-se.... (C3)

A principal dificuldade que os coordenadores encontram na organização do curso em ECTS é no trabalho autónomo realizado por parte do estudante. Esta questão ainda não está totalmente assimilada, por parte dos estudantes.

No outro dia estavam a dizer que não tinham tempo para as coisas e tal... eu disse: “vamos só aqui ver a composição das disciplinas em termos de ECTS, que é que isto representa” e mostrei-lhes que o trabalho autónomo que era a expectativa em algumas disciplinas envolvia um trabalho significativo, 40, 50 60 horas por semestre é muito trabalho. (C4)

### Componente 2 – Competência

Nesta temática cada vez mais importante no ensino superior abordaremos três categorias fundamentais, sendo elas, as competências dos estudantes, dos docentes e dos coordenadores dos cursos.

#### Ca1 - Competência dos Estudantes

Como primeira categoria, temos as competências dos estudantes do 2º ciclo e a perceção dos coordenadores em relação a esta dimensão.

Segundo a opinião dos Coordenadores, os estudantes que concluíram a sua formação antes da introdução do Processo de Bolonha, tinham as suas próprias turmas e eram remunerados, o que fazia com que os mesmos se aplicassem de uma forma mais afincada na escola. Já após a introdução do Processo de Bolonha, as alterações efetuadas fizeram que com os estudantes não se aplicassem integralmente na escola, procurando desde cedo integrar-se no mercado de trabalho, acabando por deixar para segundo plano a sua formação académica no que ao estágio pedagógico diz respeito. Neste sentido, os coordenadores referem que os estudantes estagiários pré-Bolonha eram mais competentes pela sua exclusividade no ano de estágio.

Começa logo porque há 10 anos atrás os estagiários tinham as suas próprias turmas e portanto vestiam logo a camisola como professor. (Coord.1)

Neste momento, quer pela crise, quer pelas condições eles vêm-se obrigados a trabalhar e a fazer o estágio em simultâneo, as turmas não são deles e acabam por fazer o estágio como quem cumpre uma tarefa. Não se empenham a 100% e como as perspetivas de trabalho no ano seguinte são fracas, eles agarram-se mais ao emprego que



têm do que exatamente ao estágio acabando por nunca se dedicarem a 100% aquilo que são as tarefas de estágio. (C1)

Os alunos agora já têm a possibilidade de começar a trabalhar mais cedo, enquanto antigamente isso era mais difícil porque só era licenciado em 5 anos, mas agora como a licenciatura tem 3 anos mandam-se para o mercado de trabalho muito mais cedo. (C4)

Há muita gente que diz “Não posso vir à aulas porque vou dar aulas, ou vou trabalhar” ou a mesma coisa em relação ao estágio e portanto talvez seja mais uma questão de disponibilidade das pessoas do que propriamente uma questão de capacidade fornecida pelos cursos. (C4)

No que diz respeito às diferenças de competências compreendidas pelos coordenadores entre os estudantes do ensino público e privado, o coordenador C2 percebeu que estes dois ensinos têm vindo a estar cada vez mais homogêneos. Há uns anos atrás, a ideia que se tinha dos estudantes do ensino privado era depreciativa, porém, essa ideia tem vindo a ser invertida e o ensino privado tem-na combatido de uma forma eficaz. Enquanto outrora se falava frequentemente das diferenças das competências dos estudantes no ano de estágio pedagógico, hoje em dia isso já não se verifica.

Eu lembro-me que quando trabalhava na universidade pública, ouvir classificar e ouvir falar sobre os estudantes do ensino privado, como muito maus. Quase toda a gente os qualificava como muito maus, com poucas noções quer das didáticas, quer da pedagogia, quer da integração no ambiente de trabalho. (C2)

Nomeadamente os da nossa instituição, especialmente nas escolas onde haviam núcleos, onde a pública e a privada tinham núcleos de estágio, era frequente ouvir-se que os da pública eram muito melhores do que os da privada... E hoje já não se ouve, pelo menos, dizer as coisas dessa maneira... (C2)

Uma opinião diferente do coordenador C2, tem o coordenador C3, que nos diz que os estudantes que frequentaram o 1º ciclo nas instituições privadas e optam por fazer o 2º ciclo na sua instituição, não têm competências para conseguir acompanhar o ritmo de aprendizagem exercido na instituição. Tal facto leva a que muitos estudantes desistam de frequentar a instituição pública e voltem para a instituição que terminaram o 1º ciclo.

Tivemos aqui cerca de 159 estudantes, depois ficaram 130, portanto, houve pessoal que ou não aguenta, ou por outras razões... No ano passado, tivemos estudantes que vieram de instituições privadas, uma semana depois regressaram à base, porque viram que era outro nível de exigência, outro andamento, outros ritmos de trabalho do que se colocava e portanto o pessoal isso ressentiu, portanto há essa dificuldade. (C3)

## Ca2 - Competência Docente

Na segunda categoria desta componente, temos a categoria da competência docente.

Segundo a opinião dos coordenadores, o docente de ensino superior tem que dominar as áreas de formação e devem-se reconduzir os docentes para a sua área de especialização, para responder de forma cabaz às dificuldades dos estudantes. Um aspeto referido pelo coordenador C1 diz respeito à ideia que o docente tem sobre o estudante, isto é, o docente tem que perceber que não é possível o estudante ser competente em todas as modalidades e ser benevolente nas exigências aplicadas aos alunos.

O bom professor de EF tem que ter noção que o seu aluno não tem que ter jeito para tudo. Tem que saber, também saber como se faz, saber desempenhar naquilo que é os 50% e essencialmente tem que despertar nos seus alunos a motivação para a prática da atividade física, e não exatamente saber executar a 100%. (C1)

Na opinião dos coordenadores, é fundamental o docente ter uma base de sustentação sólida na sua área de ensino para que a transmissão de competências e conhecimentos ao estudante seja feita para que o estudante se sinta preparado a todos os níveis para o exercício da docência. É essencial o docente ser especializado na área em que está a lecionar, isto é, tem que ter um conhecimento muito forte daquilo que é a sua área do saber e perceber que por muito boa que seja a formação do docente será sempre incompleta, porque ninguém consegue formar ninguém de uma forma acabada.

Mas outra ideia é que também aqui, e é importante sublinhar isto, por muito boa que seja a nossa formação, ela tem que ser entendida sempre como incompleta, sempre incompleta, portanto ninguém consegue formar ninguém de uma forma acabada, um produto final e outra ideia é de que o estágio, não é um momento de aplicação daquilo que se conheceu, que se aprendeu durante uma formação mas de base teórica. (C3)

Uma das dificuldades apontadas pelo coordenador C4 diz respeito à seleção dos docentes. Tal facto pode provocar constrangimentos, porque existem docentes que não são competentes nas suas tarefas e criam alguns anticorpos na instituição pela sua falta de competência.

Portanto o professor está disponível para intervir nesta área da formação de pessoas que vão intervir nessa área. Naturalmente depois, o contacto sou eu que o faço. Vou escolhendo as pessoas em função daquilo que tem sido... Escolher não sou eu que escolho, sugiro as pessoas em função do que tem sido o seu percurso. (C4)

E há pessoas se calhar eu preferia não ter cá, mas não há cá outras... Se calhar falando um bocadinho mais com essas pessoas, chamando um bocadinho mais à atenção, porque as coisas às

vezes se calhar não estão tão direcionadas como eu gostaria que estivessem direcionadas para poder ser um proveito mais efetivo para os estagiários, etc. (C4)

O conhecimento é a base da competência, portanto, o docente, tem que ter uma grande competência cultural, um grande conhecimento das áreas em que ensina, em que investiga.. (C3)

De uma forma mais direta, todos os coordenadores falam das principais competências do Docente de ensino superior como sendo a componente ética, a exigência, o estímulo na aprendizagem do estudante para conseguir mobilizar conhecimento que ajude à reflexão, conhecer o contexto em que se insere o estudante para poder aplicar na prática o desenvolvimento de todas as valências do mesmo, estabelecer uma relação pedagógica muito forte com os estudantes e fundamentalmente saber contextualizar todas as informações transmitidas aos estudantes, dominando muito bem as metodologias de formação.

(...) Para além do saber contextualizar, tem que dominar muito bem as metodologias de formação e saber muito bem o quê e o que estão a fazer. (C4)

Muita gente fala de Bolonha, mas depois não fala das metodologias de formação. Essas são as principais competências e acho que era muito bom se as pessoas conseguissem fazer isso. (C4)

(...) A dimensão ética da profissão é que é fundamental. (C3)

Tem que ser capaz também de colocar esse conhecimento na perspetiva, não na perspetiva de o conhecer para ser, mas na perspetiva de o conhecer para o contexto e para as pessoas com quem trabalha. Esse é uma aspeto fundamental. Conhecer os estudantes, conhecer as necessidades deles, ser capaz de estabelecer uma relação pedagógica muito forte e ser capaz de puxar pelos estudantes. (C3)

Bom conhecedor da matéria que ensina, eficaz, pedagogo, técnico, profissional, decisor, investigador e reflexivo. Isto para que cada uma destas imagens se possa repercutir nos conteúdos, métodos e estratégias e possa também interagir com as conceções de formadores e formandos. (C2)

### Ca3 - Competência do Coordenador

A última categoria desta componente aborda as competências dos coordenadores, segundo a opinião dos mesmos.

Os coordenadores dizem que o mesmo deve ter competência de liderança entre os docentes, controlando o nível de ensino do curso e a motivação dos docentes na abordagem da disciplina responsável.

Falam-nos dos problemas administrativos que encontram porque com a introdução do Processo de Bolonha permitiu que os estudantes tivessem diferentes orientações ao nível do 1º ciclo e fez com que houvesse alguma dificuldade nas creditações de

unidades curriculares. Os Coordenadores resolvem os problemas encontrados através de reuniões pedagógicas e de encontros com os representantes dos estudantes.

(...) portanto desde esse problema de creditação, de como é que se faz, ao problema da gestão de tudo aquilo que é a atividade das aulas e dos exames... Isso tem que se fazer com muito sacrifício por parte de quem coordena. (C4)

Deve ter uma forte componente de liderança e também uma boa capacidade para lidar com problemas administrativos (odeio esta parte). (C2)

O coordenador deve garantir que todos os docentes daquele curso mantenham um nível de ensino e de motivação das disciplinas daqueles alunos concorrentes para um objetivo comum em cada ano de ensino e em cada ciclo de ensino. (C1)

O coordenador C3 refere inclusivamente que é uma função que não gosta de fazer porque exige muito trabalho burocrático, administrativo e são funções que não estão no âmbito das suas competências.

Esta função de coordenador não é uma função que eu goste de fazer. Já estou até um bocado cansado de a fazer porque o curso é muito pesado, muito exigente e obriga-me a fazer coisas que são do âmbito burocrático, administrativo, fazer horários, fazer calendários, fazer uma série de coisas e fazer algumas tarefas que não são da minha competência. (C3)

## DISCUSSÃO

Dos resultados deste estudo, surgiu um domínio principal que agregou duas componentes que emergiram da análise das entrevistas realizadas aos coordenadores do 2º ciclo. O domínio principal refere-se à Formação Inicial de Professores de Educação Física, sendo as componentes identificadas como: o Currículo no Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e as Competências dos atores principais na formação de professores (estudantes, docentes e coordenadores).

A primeira componente do domínio apresentado diz respeito ao currículo e a sua estruturação no mestrado em ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Os coordenadores referem que o plano de estudos está adequado para a formação de professores de Educação Física.

Em Portugal, em consequência da aplicação das decisões de Bolonha, registaram-se alterações curriculares em toda a formação ministrada no ensino superior e a sua efetivação foi, desde logo, ancorada a um processo de avaliação da qualidade com base numa agência independente, a que se confiou os poderes de verificação e de acreditação dos cursos. Aqui, a implementação do Processo de Bolonha está regulamentada, entre outras, pelo

Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março com as modificações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 107/2008 de 25 de Junho, pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, orientado para a formação de Professores, com base no qual surgiram reformulações e adaptações nos currículos dos cursos formadores de Professores de EF e, mais recentemente pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, que substitui os modelos de formação que estavam em vigor anteriormente.

As alterações sentidas por parte dos coordenadores, verificaram-se ao nível da diminuição de horas de unidades curriculares de índole teórico e um aumento de horas de Unidades Curriculares relacionadas com a investigação científica.

Carreiro da Costa, Carvalho, Diniz, e Pestana (1996) dizem-nos que a investigação educacional tem vindo a revelar que os alunos podem não só aprender muito na instituição escolar como aceder aos níveis de aprendizagem e capacidade de que são potencialmente portadores, desde que beneficiem de um processo educativo adequadamente estruturado e orientado. Assim, a qualidade do processo educativo é fruto, entre muitos outros fatores, da capacidade de intervenção didática dos professores.

Num estudo realizado por Júnior e Borges (2012) sobre os currículos de formação inicial de professores de Educação Física no Brasil, identificaram que houve um aumento de disciplinas no plano de estudos relacionadas com a pesquisa científica com o objetivo de instrumentaliza-los para desenvolver atividades de investigação articulando a pesquisa com o ensino.

A reestruturação curricular ocorreu graças à organização dos cursos em ECTS (European Credits Transfer System). Desta forma, os coordenadores dizem que este meio, veio a facilitar essa mesma organização, porém existiram dificuldades em por em prática as horas de não contacto com o docente da disciplina, isto é, o trabalho autónomo dos estudantes.

Em relação às competências dos estudantes, verificamos que as competências dos estudantes estagiários pré-Bolonha eram mais desenvolvidas pelo facto destes se envolverem com o processo de estágio pedagógico a 100%. Com a introdução das normativas de Bolonha, a remuneração e a responsabilidade na atribuição de uma turma no ano de estágio deixou de existir, o que fez com que estes não estivessem focados apenas no ano de profissionalização.

No que concerne às competências dos estagiários verificamos que os estudantes que terminaram o curso antes da introdução do processo de Bolonha eram considerados como mais competentes, pelo facto dos mesmos se debruçarem sobre o ano de estágio de uma forma exclusiva. Este facto, promoveu um maior empenho e consequente crescimento profissional em detrimento dos estagiários que terminaram a sua formação depois da

introdução do processo referido anteriormente. No que diz respeito aos estudantes do ensino público e privado, verificamos divergências nas opiniões dos coordenadores, isto é, os coordenadores do ensino público revelam que os estudantes do ensino privado chegam com competências menos desenvolvidas em relação aos estudantes do ensino público, o que faz com que não consigam acompanhar o ritmo de ensino e as exigências das instituições. Já os coordenadores do ensino privado afirmam que existe cada vez mais uma aproximação na aquisição de competências de ambos os ensinos em questão, porque, comparando os estudantes estagiários dos diferentes ensinos, a diferença desaparece, prevalecendo até alguma supremacia a nível de competência do ensino privado.

Aprender a ensinar requer a aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos, mas também pressupõe um processo reflexivo e crítico sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha (Flores, 2004).

Abordando a perceção dos coordenadores em relação às competências do docentes de ensino superior, dizem-nos que estes têm que ser capazes de responder às necessidades e dificuldades dos estudantes e para além disso, é necessário ter uma base de sustentação sólida na área que leciona.

No que diz respeito à competência do coordenador, importa referir o sentido de liderança e saber motivar os docentes, porque são eles o meio de informação e reflexão entre todas as partes interessadas na formação de professores.

Stoof, Martens, van Merriënboer, e Bastiaens (2002), apesar de afirmarem que a competência, como constructo teórico singular, não existe, referem que isso não lhe retira importância, uma vez que nos deparamos constantemente com questões relativas à competência.

Não existe apenas um constructo, mas sim vários, que coexistem e se diferenciam de acordo com o campo conceptual em que se situam e o contexto em que são utilizados. Sob o ponto de vista teórico, a competência é usualmente entendida como uma estrutura cognitiva que facilita comportamentos específicos. Já sob o ponto de vista operacional, a competência tende a ser considerada como um conjunto de habilidades e comportamentos que representam a capacidade de lidar com situações complexas e imprevisíveis, e que inclui conhecimentos, habilidades, atitudes e pensamento estratégico, a que acresce a tomada de decisão consciente e intencional (Batista, 2008).

A competência compreende o saber fazer e o saber ser, logo, é formada por um conjunto de saberes representados pelas experiências de vida, formação académica, prática de sala de aula, em suma, pelo todo que corrobora para a construção de uma ação direcionada e única (Lessard & Tardif, 2005).

As experiências vivenciadas pelos estudantes durante o processo de formação contribuem para a mudança do desempenho das suas competências, pois o futuro professor vai construindo as suas conceções em relação à teoria e à prática, da reflexão crítica e da investigação, o planeamento, a implementação e avaliação das atividades educativas. Deverá possibilitar, também, ao campo da educação, a aplicação de conhecimentos filosóficos, antropológicos, históricos, políticos, linguísticos, sociológicos, entre outros (Morosini, Carrera, & Felicetti, 2011).

### CONCLUSÃO

Os coordenadores dos cursos de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário entendem que os cursos que administram estão adequados por seguir as normas legais e regulamentadas pelo governo. Apesar desta adequabilidade, os coordenadores sentiram que a reestruturação do curso promoveu uma menor carga de disciplinas teóricas e um aumento de horas para as disciplinas relacionadas com a investigação científica. A organização do curso em ECTS e divididos por áreas científicas, facilitou a estruturação do mesmo, porém, existiram dificuldades na implementação do trabalho autónomo dos estudantes, porque as estratégias adotadas não estavam a surtir efeito nos mesmos.

Segundo a opinião dos coordenadores, as alterações programáticas ocorridas nos cursos, inibe a aquisição de valências profissionais para o futuro professor. O perfil do estudante do ensino superior tem vindo a decrescer no que concerne às competências e conhecimentos, revelando algumas dificuldades e pouca aptidão para o ensino da disciplina. Uma das justificações dadas pelos coordenadores diz respeito à falta de motivação dos estudantes e à não remuneração do estágio pedagógico, o que faz com que o estudante não se aplique a 100% e se concentre noutras áreas laborais durante o seu último ano de mestrado.

No que diz respeito às competências dos principais atores do ensino superior, os coordenadores referem que os docentes têm que ser capazes de responder às dificuldades dos estudantes através de uma base de sustentação teórica e prática sólidas. Os coordenadores devem ser líderes, saber motivar os docentes e promover uma interação entre docentes, estudantes e coordenação. Finalmente, existe uma divergência na opinião dos coordenadores em relação às competências dos estudantes, isto é, segundo os coordenadores do ensino público, os estudantes do ensino privado carecem de competências e conhecimentos em relação aos estudantes do ensino público.

### REFERÊNCIAS

- Batista, P. (2008). *Discursos sobre a competência - contributo para a (re)construção de um conceito de competência aplicável ao profissional do desporto*. (Ph.D), Universidade do Porto, Porto.
- Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Pestana, C., & Diniz, J. (1996). As expectativas de exercício profissional dos alunos de um curso que habilita para a docência: A formação (não) passa por aqui? In F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de professores em educação física: Conceções, investigação, prática*. Lisboa: Edições FMH.
- Carvalho, M. (2003). *Perceções de formadores de professores em educação física no ensino superior universitário*. (Mestrado), Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Costa, M. (2012). *Análise do pensamento supervivivo nos contextos das propostas de práticas pedagógicas supervisionadas em educação física nas instituições portuguesas de formação inicial*. (Ph.D), Universidade do Porto, Porto.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flores, M. A. (2011). curriculum of initial teacher education in Portugal: New contexts, old problems. *Journal of Education for Teaching (special issue)*, 37(4), 461-470.
- Flores, M. A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores. In M. Célia Moraes, J. A. Pacheco & M. Olinda Evangelista (Orgs), *Formação de professores. Perspetivas educacionais e curriculares* (pp. 127-160). Porto: Porto Editora.
- Januário, C. (2012). O desenvolvimento profissional: A aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões préinterativas em professores de educação física. In J. V. Nascimento & O. G. Farias (Eds.), *Construção da identidade profissional em educação física* (Vol. 2, pp. 21-41). Florianópolis: Temas em Movimento.
- Júnior, N., & Borges, L. (2012). A pesquisa na formação inicial de professores de educação física. *Movimento*, 18(2), 169-186
- Lessard, C., & Tardif, M. (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Marquesin, D., Baptista, D., & Penteado, A. (2008). O coordenador de curso da instituição de ensino superior: Atribuições e expectativas. *Revista de Educação*, XI(12), 7-21.
- Morosini, M., Carrera, A., & Felicetti, V. (2011). Competências do pedagogo: Uma perspetiva docente. *Educação e Sociedade*, 34(2), 230-240.

Munford, D., & Lima, M. (2007). Ensinar ciências por investigação: Em que estamos de acordo? *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 9(1), 72-89.

Nunes, C., & Cartier, E. (2011). Um destaque a formação em Educação Física: O ensino superior. *FIEP Bulletin*, 81.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Stoof, A., Martens, R. L., van Merriënboer, J. J., & Bastiaens, T. J. (2002). The boundary approach of competence: A constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human Resource*, 1(3), 345-365.

# Expectativa e Perceção do Treinador de Futebol Sobre o Comportamento dos Atletas

**Fernando Santos<sup>1,2,\*</sup>, Hélder Lopes<sup>3,4</sup>, José Rodrigues<sup>1,2,5</sup>**

<sup>1</sup>Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Desporto de Rio Maior (IPS-ESDRM); <sup>2</sup>Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV); <sup>3</sup>Universidade da Madeira (UMA); <sup>4</sup>Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (CIDESD); <sup>5</sup>Laboratório de Biociências da Motricidade Humana (LABIMH), Aguaçu, Brasil.

## Palavras-chave

Variáveis  
Cognitivas;  
Atenção;  
Comportamento  
Motor Reativo;  
Competição.

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo estudar as expectativas e perceção dos treinadores sobre o comportamento dos atletas em competição e verificar a existência de correlações entre as duas variáveis cognitivas. Foram aplicados antes e no fim de 8 jogos do campeonato nacional de Portugal questionários, construídos e validados para a investigação. Os participantes do nosso estudo foram 4 treinadores de jovens de futebol, que dirigiam equipas de juniores A (17-18 anos) e B (15-16 anos). Os resultados demonstram que os treinadores têm expectativas e perceção que os atletas em competição estão atentos, que continuam a executar ação valorizada positivamente e que modificam o comportamento positivamente. Registamos correlações entre variáveis que demonstram alguma congruência entre o pensamento do treinador e que globalmente vai ao encontro do que se tem verificado em estudos sobre o comportamento dos atletas em competição.

## KEYWORDS

Cognitive  
Variables;  
Attention;  
Motor Reactive  
Behavior;  
Competition.

## ABSTRACT

This work aims to study the expectations and perception of the coaches on the behavior of athletes in competition and check for correlations between the two cognitive variables. Were applied questionnaires before and after 8 games of the Portuguese national championship, that were developed and validated for this research. The participants were 4 youth soccer coaches, who lead teams from the levels, junior A (17-18 years) and B (15-16 years). The results demonstrate that the coaches have high expectations and perception that athletes in competition are aware that continue to take action valued positively and that modify the behavior positively. We note correlations between variables that show some congruence between the thinking of the coach and which globally goes to meet that has been observed in studies on the behavior of athletes in competition.

## INTRODUÇÃO

O comportamento e a capacidade de comunicação do treinador são fundamentais para uma liderança efetiva (Brandão & Carchan, 2010). O processo de comunicação estabelecido é um aspeto vital na atividade do treinador, ao nível da liderança e da relação treinador-atleta, pois pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento e desempenho dos atletas em competição (Moen & Garland, 2012). É através da comunicação que os treinadores emitem instruções técnicas, táticas e que gerem a suas equipas (Culver & Trudel, 2000). No processo de comunicação que se estabelece em competição, a receção da mensagem é ponto fundamental para verificar a eficácia da instrução emitida pelo treinador. Alguns fatores podem influenciar a receção ótima da informação emitida pelo treinador. Esses fatores estão relacionados com a objetividade da intervenção do treinador, a perceção que os jogadores fazem da informação transmitida, a capacidade do treinador fornecer informação (Lima, 2000), a possibilidade de um jogador esquecer a informação recebida devido à perturbação da concentração e da atenção e à elevada exigência de processamento de informação proveniente do próprio jogo (Cunha, 1998). A eficácia das instruções emitidas pelo treinador durante a competição depende da capacidade dos atletas reterem e perceberem a informação, levando a um melhor nível de performance. A capacidade de processar a informação por parte dos atletas pode ser afetada pelo nervosismo e ansiedade experimentada em competição e pela quantidade e natureza da informação transmitida pelo treinador (Mesquita, Rosado, Januário, & Barroja, 2008). Outro aspeto importante a ter em conta no processo de comunicação reside nas diferenças individuais (Bennie & O'Connor, 2011; Côté & Sedwick, 2003) entre os vários jogadores que compõem a equipa, o que implica formas de emitir informação diferenciadas.

A receção da mensagem no processo de comunicação tem sido objeto de investigação em aulas de Educação Física (Januário, Rosado, & Mesquita, 2006), em contexto de treino (Rosado, Mesquita, Breia, & Januário, 2008; Lima, Mesquita, Rosado, & Januário, 2007) e na preleção antes da competição (Mesquita, et al., 2008), verificando-se que uma parte substancial da informação emitida não é retida.

Procurando também aferir a eficácia do processo de comunicação, estudos têm sido desenvolvidos com o objetivo de verificar o comportamento imediatamente observável após a emissão de instrução. Esta metodologia foi aplicada em treino (Richheimer & Rodrigues, 2000) e em competição (Santos et al., 2012; Santos, Lopes, & Rodrigues, 2014), onde se verificou que os atletas, numa grande parte das ocorrências, modificam o seu

comportamento de acordo com a instrução emitida pelo treinador.

Tem sido objeto de preocupação por parte de treinadores e investigadores as questões relativas aos estilos de liderança e satisfação dos atletas (Gomes, Pereira, A., & Pinheiro, 2008; Souza, Serpa, Colaço, & Canato, 2009; Gomes & Paiva, 2010), às expectativas e perceção de treinadores e atletas sobre a liderança e comportamentos mais eficazes (Côté & Sedwick, 2003; Brandão & Carchan, 2010; Moen, 2014; Vieira, Dias, Corte-Real, & Fonseca, 2014; Bennie & O'Connor, 2011). O que pretendemos com a nossa investigação foi analisar as expectativas (antes da competição) e perceção (depois da competição) dos treinadores sobre o comportamento dos atletas em resultado do processo de comunicação que se estabelece em competição. Os treinadores atuam tendo em conta um conjunto de decisões que são tomadas antes da competição, sendo estas resultado de reflexões realizadas (Moreno & Alvarez, 2004). Desta forma, pensamos que será importante os treinadores refletirem sobre as suas estratégias de comunicação (Moen, 2014), na tentativa de perceber o “como” e porquê” dos comportamentos observados em competição (Morgan, Muir, & Abraham, 2014), bem como perceber que efeito tem na relação treinador-atleta em competição.

O objetivo da presente investigação foi analisar as expectativas e perceção dos treinadores relativamente ao efeito dos seus comportamentos de instrução em competição no comportamento dos atletas.

## METODOLOGIA

A investigação que apresentamos surge enquadrado num estudo ecológico mais amplo sobre o comportamento de instrução de treinadores de jovens de futebol (Santos, Sarmiento, Louro, Lopes, & Rodrigues, 2014) e o comportamento dos atletas em competição (Santos et al., 2014). A investigação teve em conta todos os aspetos éticos consagrados na Declaração de Helsinki (Harriss & Atkinson, 2009).

### Participantes

Os treinadores participantes possuíam licenciatura em Educação Física e Desporto e cédula de treinador de nível II (n=3) e IV (n=1) passada pelo Instituto do Desporto de Portugal, I.P. A média de idade dos treinadores era de 42.5 anos (DP=5.59) e tinham uma média de anos de experiência a trabalhar no setor de formação do futebol de 14.5 anos (DP=6.18).

As equipas que foram observadas competiam nos campeonatos nacionais de futebol de Portugal, nos escalões de juniores A (17-18 anos) e juniores B

(15-16 anos) e eram orientadas pelos treinadores acima referidos.

O número de jogos observados e de treinadores da nossa investigação está de acordo com a amostra de estudos já efetuados (Smith & Cushion, 2006; Potrac, Jones, & Cushion, 2007; Mesquita, Sobrinho, Pereira, & Milistetd, 2008; Côté & Salmela, 1996; Potrac, Jones, & Armour, 2002; More & Franks, 1996; Cushion & Jones, 2001; Santos & Rodrigues, 2008).

Os treinadores participantes responderam aos questionários da investigação em dois jogos na condição de visitado e com a expectativa de vitória.

### Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a recolha dos dados foram o Questionário sobre as Expectativas da Instrução e Comportamentos dos Atletas em Competição e o Questionário sobre a Auto Perceção da Instrução e Perceção do Comportamento dos Atletas em Competição. Os referidos instrumentos foram construídos e validados tendo em conta o sugerido por Hill e Hill (2009) e Tuckman (2002). Os questionários estão divididos em duas partes. A primeira parte é relativa ao comportamento de instrução em competição, sendo constituída por 47 questões que têm correspondência com as categorias e subcategorias do Sistema de Análise da Instrução em Competição (Santos & Rodrigues, 2008). A segunda parte é relativa ao comportamento dos atletas em competição e é constituída por 13 questões que têm correspondência com as categorias do Sistema de Observação do Comportamento dos Atletas em Competição (Santos, et al., 2012). A resposta às questões foi dada através de uma escala de *Likert* com 5 níveis (Hill & Hill, 2009): 1 – nada, 2 - pouco, 3 – médio, 4 – muito e 5 – bastante.

Verificamos a fiabilidade externa e interna, a fim de verificar a consistência dos instrumentos (Hill & Hill, 2009; Tuckman, 2002). A fiabilidade externa é garantida pela construção dos questionários através dos sistemas acima mencionados. A fiabilidade interna do questionário foi verificada através da equivalência das respostas dadas a duas versões da pergunta (Hill & Hill, 2009). Foram aplicados os questionários a cinco treinadores, dentro do contexto em que se desenvolve a nossa investigação, tendo-se verificado posteriormente o coeficiente de correlação entre os valores obtidos nas duas versões da pergunta (Hill & Hill, 2009). Os valores de medida de fiabilidade centraram-se entre o bom e o excelente ( $>0.8$  e  $<1.0$ ) (Hill & Hill, 2009).

### Procedimentos

Depois de ter sido garantida a autorização por parte dos treinadores e clubes para participar na investigação, foi entregue o consentimento informado e procedeu-se à recolha dos dados. Os treinadores responderam ao questionário sobre as expectativas 1h30m antes da competição. No final do jogo os treinadores responderam ao questionário sobre auto perceção e perceção. Os questionários foram aplicados numa sala disponibilizada pelos clubes com condições para o treinador responder às questões confortavelmente e num ambiente de tranquilidade e silêncio. Na totalidade foram respondidos a 16 questionários, em oito jogos, sendo que oito são sobre as expectativas e oito são sobre a auto perceção/perceção.

### Análise Estatística

O programa *IBM SPSS Statistics 20®* foi o *software* utilizado para realizar o tratamento descritivo, verificar a normalidade das distribuições e a existência de correlações entre variáveis.

Utilizamos para verificar a correlação entre as duas variáveis cognitivas, o coeficiente de correlação de *Spearman*.

## RESULTADOS

Os resultados da investigação, agora apresentados, são relativos às expectativas e perceção dos treinadores sobre o comportamento dos atletas em competição, nas dimensões atenção e comportamento motor reativo. Na tabela 1 será apresentada a análise descritiva e nas tabelas 2 e 3 as correlações registadas entre as expectativas e a perceção. Apesar de termos registados diversas correlações entre variáveis, somente apresentaremos as que apresentam significância estatística ( $p \leq 0.05$  e  $p \leq 0.01$ ).

Na tabela 1 registamos que os treinadores têm expectativas que os atletas (ATATL), atleta suplente (ATAS) grupo de atletas (ATGR) e equipa (ATEQ) estão atentos ao jogo e/ou ao treinador tendo-se verificado o mesmo ao nível da perceção do comportamento dos atletas em competição.

No que diz respeito à dimensão comportamento motor reativo (tabela 1), os treinadores têm expectativas que os jogadores modificam o comportamento de acordo com a instrução emitida (MC+), bem como continuam a executar a ação ou o comportamento anteriormente valorizado positivamente (RF+).



Tabela 1 - Expectativas e Percepção sobre o Comportamento dos Atletas em Competição

Dimensões	Categorias	Expectativas		Percepção	
		M	DP	M	DP
Dimensão Atenção	Atenção Atleta (ATATL)	4.38	.51	4.13	.64
	Atenção Atleta Suplente (ATAS)	3.38	1.06	3.38	.91
	Atenção Grupo (ATGR)	4.25	.46	3.75	.70
	Atenção Equipa (ATEQ)	4.13	.83	3.50	.75
	Desatenção Atleta (DATATL)	1.88	.64	2.00	.75
	Desatenção Atleta Suplente (DATAS)	2.00	.75	2.00	.53
	Desatenção Grupo (DATGR)	2.00	.75	2.62	.91
	Desatenção Equipa (DATEQ)	2.25	.88	2.88	.64
Dimensão Comportamento Motor Reativo	Modifica o Comportamento Positivamente (MC+)	3.75	.70	3.38	.51
	Modifica o Comportamento Negativamente (MC-)	2.25	.46	2.25	.70
	Não Modifica o Comportamento (NMC)	2.25	.70	2.38	.51
	Reforço Positivo (RF+)	4.25	.70	3.38	.51
	Reforço Negativo (RF-)	1.63	.74	1.75	.70

Nota. M – Média; DP – Desvio Padrão.

Tal facto também se verifica ao nível da percepção do treinador sobre o comportamento dos atletas. Em relação às expectativas e percepção dos treinadores sobre a atenção dos atletas em competição verificamos uma correlação significativa na categoria atenção atleta suplente (ATAS). Os treinadores antes da competição tinham expectativas relativamente aos atletas suplentes (ATAS), que numa quantidade média de ocorrências demonstram estar atentos à instrução emitida, o que também se verificou ao nível da percepção.

Tabela 2 - Dimensão Atenção – Correlação entre as expectativas e a percepção sobre o comportamento dos atletas em competição

	Percepção							
	ATATL	ATAS	ATGR	ATEQ	DATATL	DATAS	DATGR	DATEQ
ATATL								
ATAS		0.72 3*						
ATGR								
ATEQ								
DATATL								
DATAS								
DATGR						0.707		
DATEQ								

Nota. \*. Correlação é significativa para um grau de probabilidade de erro  $p \leq 0.05$ . Atenção Atleta (ATATL); Atenção Atleta Suplente (ATAS); Atenção Grupo (ATGR); Atenção Equipa (ATEQ); Desatenção Atleta (DATATL); Desatenção Atleta Suplente (DATAS); Desatenção Grupo (DATGR); Desatenção Equipa (DATEQ).

A expectativa referida sobre a atenção do atleta suplente (ATAS) é contrária à percepção dos treinadores sobre as poucas ocorrências registadas da categoria desatenção atleta (DATAS). Verificamos também uma correlação significativa entre as baixas expectativas de ocorrência da categoria desatenção grupo (DATGR) e a percepção do treinador sobre as baixas ocorrências da categoria desatenção atleta suplente (DATAS).

Tabela 3 - Dimensão Comportamento Motor Reativo – Correlação entre as Expectativas e a percepção sobre o comportamento dos atletas em competição

	Percepção				
	MC+	MC-	NMC	RF+	RF-
Expectativas	MC+				
	MC-				
	NMC				
	RF+				
	RF-	0.741*	0.802*	0.741*	0.707*

Nota. \*. Correlação é significativa para um grau de probabilidade de erro  $p \leq 0.05$ . Modifica o Comportamento Positivamente (MC+); Modifica o Comportamento Negativamente (MC-); Não Modifica o Comportamento (NMC); Reforço Positivo (RF+); Reforço Negativo (RF-).

Na dimensão comportamento motor reativo verificamos uma correlação significativa entre as expectativas e a percepção do treinador sobre a categoria reforço negativo (RF-). Os treinadores têm baixas expectativas relativamente aos atletas não pararem de executar uma ação/comportamento que foi desvalorizado, o que se verifica na percepção dos

técnicos sobre o comportamento dos atletas em competição.

De acordo com a tabela 3, pudemos verificar que quando os treinadores apresentam baixas expectativas relativas à categoria reforço negativo (RF-), demonstram ter uma baixa percepção sobre as ocorrências sobre a categoria não modifica o comportamento (NMC).

As baixas expectativas sobre a categoria reforço negativo (RF-) tem uma correlação significativa inversa sobre a percepção dos treinadores relativamente à categoria modifica o comportamento positivamente (MC+) e a categoria reforço positivo (RF+). Os treinadores têm a percepção que os seus jogadores durante a competição modificaram o comportamento de acordo com as indicações emitidas e continuaram a executar a ação/comportamento anteriormente valorizada positivamente.

### DISCUSSÃO

Os resultados descritivos obtidos através da aplicação dos questionários demonstram que os treinadores participantes na presente investigação tinham expectativas e percepção que os atletas e jogadores estariam atentos, em competição, ao jogo e ao treinador. Os resultados obtidos estão de acordo com o obtido em investigações realizadas em treino (Richheimer & Rodrigues, 2000) e em competição (Santos et al., 2012; Santos, Lopes, & Rodrigues, 2013; Santos, et al., 2014). As correlações registadas entre as categorias da dimensão atenção vão ao encontro do registado nos estudos referidos. Na análise do comportamento dos atletas na competição de futebol, tem-se verificado que os atletas, atletas suplentes, grupo de atletas e equipa estão atentos ao treinador e ao jogo. Cunha (1998) refere que um jogador pode esquecer a informação recebida devido à perturbação da concentração e da atenção. Nos estudos mencionados, em treino e em competição, tem-se verificado que os atletas e equipa apesar de estarem na maioria das ocorrências atentos, não modificam sempre o seu comportamento de acordo com a instrução emitida. Tal fato é mais evidente nos estudos realizados em competição, apesar dos treinadores prescreverem ações táticas e comportamentos concretos para a resolução das diferentes situações de jogo (Santos et al., 2014; Santos, et al., 2012; Santos, Sequeira, Lopes, & Rodrigues, 2014; Oliva, Miguel, Alonso, Marcos, & Calvo, 2010). Foi verificado num estudo realizado na natação, através de uma tarefa de 25 metros de *crawl* que foi realizada sob três condições relativas à instrução (sem foco, com foco, com foco e redundância), que não basta solicitar que seja adotado um foco de atenção para que este seja de facto adotado e que não houve efeitos do foco de atenção externo no desempenho (Ried, Fugita, Freudenheim, Basso, & Corrêa, 2012). Durante a

competição e em comparação com o que se têm verificado em treino (Richheimer & Rodrigues, 2000), existe um maior número de ocorrências em que os atletas não modificam o comportamento ou que modificam o comportamento no sentido contrário à instrução emitida pelo treinador (Santos, et al., 2012; Santos, et al., 2013; Santos, et al., 2014), o que demonstra que as características da competição trazem problemas acrescidos ao processo de comunicação estabelecido entre treinador-atleta. A eficácia das instruções emitidas pelo treinador, durante a competição, está dependente dos atletas conseguirem reter e perceber a informação, sendo desta forma influenciado o nível de performance. O processo de comunicação estabelecido pode ser afetado pelo nervosismo e ansiedade experimentada em competição e pela quantidade e natureza da informação transmitida pelo treinador (Mesquita, et al., 2008).

A quantidade de instrução emitida durante a competição é um aspeto que deve ser objeto de reflexão por parte dos treinadores. Estudos efetuados, em competição, demonstram que os treinadores de jovens emitem muita informação (Santos, Sequeira, & Rodrigues, 2012; Santos F., Sequeira, Lopes, & Rodrigues, 2014), enquanto que treinadores de seniores emitem uma quantidade média de instrução (Santos, 2003; Santos, et al., 2012) e que os treinadores emitem mais informação na primeira parte relativamente à segunda (Oliva, et al., 2010). Num contexto em que existe uma elevada quantidade de informação proveniente do próprio jogo a processar por parte dos atletas, será importante refletir se a emissão de muita informação terá a eficácia esperada, uma vez que uma grande parte da instrução emitida não tem repercussões no comportamento imediatamente observável do atleta e equipa (Santos, et al., 2014). Os treinadores têm a percepção que é importante não saturarem os seus atletas com excesso de informação, com instruções longas e complexas (Vieira, et al., 2014), sendo importante observar para depois emitir informação de qualidade e permitir que os atletas aprendam por eles próprios (Smith & Cushion, 2006).

Ao nível das expectativas e percepção sobre o comportamento motor reativo, os treinadores esperam e refletem que os jogadores continuam a executar as ações e comportamentos anteriormente valorizados positivamente (reforço positivo) e que modificam o comportamento de acordo com a instrução emitida. Estudos realizados em competição têm verificado que a maioria das ocorrências registadas para o comportamento motor reativo está relacionada com a categoria modifica o comportamento positivamente (Santos et al., 2012; Santos et al., 2013; Santos et al., 2014). Este facto vem reforçar a correlação negativa entre as expectativas sobre a categoria reforço negativo e a percepção sobre a categoria modifica o comportamento positivamente. Nos estudos

mencionados a categoria reforço positivo tem poucas ocorrências, o que demonstra que os treinadores preferem avaliar positivamente as ações e comportamentos após a sua ocorrência. Estudos realizados com o objetivo de analisar o comportamento de instrução em competição verificam que os treinadores têm a preocupação de prescrever soluções para a resolução de situações de jogo, de avaliar positivamente e elogiar os comportamentos e ações dos jogadores (Santos & Rodrigues, 2008; Smith & Cushion, 2006; Santos et al., 2012; Santos et al., 2014; Santos et al., 2014). A interação positiva com os atletas é importante para aumentar a sua confiança (Smith & Cushion, 2006) e para conseguir um bom rendimento (Robert, Gyöngyvér, & Attila, 2013; Smith & Smoll, 2011; Nelson, Potrac, Gilbourne, Allanson, Gale, & Marshall, 2013). Atletas referem que preferem comportamentos positivos por parte dos treinadores (Baker, Yardley, & Côté, 2003; Gomes, Pereira, A., & Pinheiro, 2008), sendo também percebido por treinadores a importância dessa estratégia de comunicação (Vieira et al., 2014).

Também foi verificada uma correlação significativa entre as expectativas e a percepção sobre a categoria reforço negativo. Os treinadores têm baixas expectativas e percepção relativamente aos atletas continuarem a executar uma ação/comportamento que foi desvalorizado. Os treinadores de futebol utilizam pouca instrução com objetivo avaliativo e afetivo negativo, durante e após a execução realizada pelos atletas (Santos et al., 2012; Santos et al., 2014). Segundo Smith e Smoll (2011) as instruções punitivas e hostis são desencorajadoras, criam um clima negativo na equipa e promovem o medo do fracasso em atletas. Beakiri (2014) acrescenta que agressividade verbal está associada negativamente com o prazer, a capacidade, o esforço dos atletas e leva a um aumento da ansiedade.

No processo de comunicação que se estabelece em contexto competitivo, a receção da mensagem é ponto fundamental para verificar a eficácia da instrução emitida pelo treinador. Desta forma, pensamos que será importante os treinadores refletirem sobre que efeito terão as suas estratégias de comunicação no comportamento dos atletas. Na nossa investigação verificamos que os treinadores têm baixas expectativas e percepção sobre as ocorrências em que os atletas não modificaram o comportamento ou modificaram o comportamento negativamente. Nos estudos realizados em competição tem-se verificado ocorrências significativas para as categorias mencionadas (Santos et al., 2014), bem como em estudos realizados em treino e na preleção antes da competição que uma parte da informação emitida não é retida (Lima et al., 2007; Mesquita et al., 2008; Rosado et al., 2008). Outra questão relevante será perceber que outras variáveis características da competição podem interferir na relação treinador-

atleta. Um dos exemplos foi o verificado por Santos et al. (2012) num estudo realizado com equipas seniores, em que se registou a influência do tempo de jogo e do resultado no processo de comunicação. Desta forma, pensamos que as questões relativas às estratégias de comunicação e aos reflexos que têm no comportamento dos atletas, bem como aos aspetos relacionados com a quantidade de informação emitida, devem continuar a ser objeto de estudo no futebol jovem, seniores e no futebol feminino. É necessário realizar mais investigação no sentido de perceber a eficácia do processo de comunicação em competição e verificar que expectativas e percepção os treinadores têm sobre o efeito das suas estratégias de comunicação na direção da equipa.

### CONCLUSÃO

O estudo apresentado teve como objetivo estudar as expectativas e percepção dos treinadores de futebol jovem sobre o comportamento dos atletas em competição. Os resultados obtidos demonstram que os treinadores esperam e refletem que os atletas e equipa em competição estiveram atentos ao jogo e ao treinador, que continuam a executar a ação valorizada positivamente e que modificam o comportamento positivamente. Os valores registados para a categoria reforço positivo, não estão de acordo com o que se tem verificado em competição, uma vez que os treinadores preferem avaliar/elogiar positivamente após a execução dos atletas. Os treinadores têm expectativas e percepção que durante a competição há poucas ocorrências em que os atletas não modificam o comportamento ou modificam o comportamento negativamente após a emissão de instrução, sendo que em competição tem-se verificado um número considerável de ocorrências nas referidas variáveis.

As correlações registadas entre as variáveis estudadas demonstram alguma congruência entre o pensamento do treinador e no geral vão ao encontro do que se tem verificado em estudos sobre o comportamento dos atletas em competição.

Esta nossa investigação é um contributo sobre o que os treinadores esperam e refletem sobre o comportamento dos atletas em resultado do processo de comunicação estabelecido em competição. No entanto, os aspetos relacionados com a eficácia das estratégias de comunicação, bem como as repercussões que têm nos atletas, devem ser objeto de estudo em diferentes contextos, no sentido dos resultados encontrados serem fonte de auxílio para os treinadores.

## REFERÊNCIAS

- Baker, J., Yardley, J., & Côté, J. (2003). Coach behaviors and athlete satisfaction in team and individual sports. *International Journal Sport Psychology*, 34, 226-239.
- Bekiari, A. (2014). Verbal aggressiveness and leadership style of sports instructors and their relationship with athletes' intrinsic motivation. *Crative Education*, 5, 114-121. doi: 10.4236/ce.2014.52018
- Bennie, A., & O'Connor, D. (2011). An Effective Coaching Model: The perceptions and strategies of professional team sport coaches and players in Australia. *International Journal of Sport and Health Science*, 9, 98-104. Retrieved from <http://taiikugakkai.or.jp>
- Brandão, M., & Carchan, D. (2010). Comportamento preferido de liderança e sua influência no desempenho dos atletas. *Motricidade*, 6 (1), 53-69.
- Culver, D. M., & Trudel, P. (2000). Coach-Athlete communication within an elite alpine ski team. *Journal of Excellence*, 3, 28-54. Retrieved from <http://www.zoneofexcellence.com>
- Cunha, P. (1998). A intervenção do treinador durante o tempo morto. *Treino Desportivo*, 2, 33-38.
- Cushion, C., & Jones, R. (2001). A systematic observation of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Behaviour*, 24 (4), 354-376.
- Côté, J., & Salmela, J. (1996). The organizational tasks of high-performance gymnastic coaches. *The Sport Psychologist*, 10 (3), pp. 247-260.
- Côté, J., & Sedwick, W. (2003). Effective behaviors of expert Rowing coaches: A qualitative investigation of Canadian athletes and coaches. *International Sports Journal*, 7 (1), 62-77.
- Gomes, A., Pereira, A., & Pinheiro, A. (2008). Liderança, coesão e satisfação em equipas desportivas: Um estudos com ateltas portugueses de futebol e futsal. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21 (3), 482-491.
- Gomes, R., & Paiva, P. (2010). Liderança, compatibilidade treinador-atleta e satisfação no andebol: percepção de atletas novatos e experientes. *Psico - USF*, 15 (2), 235-248.
- Harriss, D., & Atkinson, G. (2009). International Journal of Sport Medecine - Ethical standarts in sport and exercise science research. *International Journal of Sport Medecine*, 30 (10), 701-702.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Januário, N., Rosado, A., & Mesquita, I. (2006). Retenção da informação e percepção da justiça por parte dos alunos em relação ao controlo disciplinar em aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 6 (3), 294-304.
- Lima, A. I., Mesquita, I., Rosado, A., & Januário, N. (2007). Athlete's retention of coach's instruction in volleyball training. *Atas do III Congresso Nacional de Ciências del Deporte*. Pontevedra, Espanha.
- Lima, T. (2000). *Saber Treinar, Aprende-se*. Lisboa: Centro de Estudos e Formação Desportiva.
- Mesquita, I., Rosado, A., Januário, N., & Barroja, E. (2008). Athlete's retention of a coach's instruction a Judo competition. *Journal of Sports Science and Medicine*, 7, 1-7. Retrieved from <http://www.jssm.org>
- Mesquita, I., Sobrinho, A., Pereira, F., & Milistetd, M. (2008). A systematic observation of youth amateur Volleyball Coaches behaviours. *Insternational Journal of Applied Sports Sciences*, 20 (2), 37-58.
- Moen, F. (2014). The coach-athlete relationship and expectations. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4, 29-40. Retrieved from [www.ijhssnet.com](http://www.ijhssnet.com)
- Moen, F., & Garland, K. (2012). Subjective beliefs among sport coaches about communication during practice. *Scandinavian Sport Sutudies Forum*, 3, 121-142. Retrieved from [http://www.sportstudies.org/content/vol\\_3\\_2012/121-142\\_vol\\_3\\_2012\\_moen\\_garland.pdf](http://www.sportstudies.org/content/vol_3_2012/121-142_vol_3_2012_moen_garland.pdf)
- More, K., & Franks, M. (1996). Analysis and modification of verbal coaching behaviour: The usefulness of a data-driven intervention strategy. *Journal of Sports Sciences*, 14 (6), 523-543.
- Moreno, P., & Alvarez, F. (2004). El pensamiento del entrenador deportivo. In P. Moreno, & F. Alvarez, *El entrenador deportivo. Manual práctico para su desarrollo y formación*. (pp. 75-95). Barcelona: INDE Publicações.
- Morgan, G., Muir, B., & Abraham, A. (2014). Systematic Observation. In L. Nelson, R. Groom, & P. Potrac, *Research Methods in Sports Coaching* (pp. 126-133). New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Nelson, L., Potrac, P., Gilbourne, D., Allanson, A., Gale, L., & Marshall, P. (2013). Thinking, feeling, acting: The case of a semi-professional soccer coach. *Sociology of Sport Journal*, 30, 467-486. Retrieved from [www.SSJ-Journal.com](http://www.SSJ-Journal.com)

- Oliva, D., Miguel, P., Alonso, D., Marcos, F., & Calvo, T. (2010). Análisis de la conducta verbal del entrenador de fútbol en función de su formación federativa y del periodo del partido en categorías inferiores. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 24-28. Retrieved from [www.retos.org](http://www.retos.org)
- Potrac, P., Jones, R., & Armour, K. (2002). It's all about getting respect: The coaching behaviors of an expert English Soccer Coach. *Sport, Education and Society*, 7, 183-202.
- Potrac, P., Jones, R., & Cushion, C. (2007). Understanding power and the coach's role in professional english soccer: A preliminary investigation of coach behaviour. *Soccer & Society*, 8, 33-49. doi: 10.1080/14660970600989509
- Richheimer, P., & Rodrigues, J. (2000). o feedback pedagógico nos treinadores de jovens em Andebol. *Treino Desportivo*, 12, 36-46.
- Ried, B., Fugita, M., Freudenheim, A. M., Basso, L., & Corrêa, U. C. (2012). Instrução verbal: solicitar foco de atenção não garante sua adoção e melhor desempenho. *Motriz. Revista de Educação Física*, 18 (3), 449-455.
- Robert, P., Gyöngyvér, P., & Attila, K. (2013). Factors of success. Attitude differences on Hungarian and one Serbian team's youth handball players. *Applied Studies in Agribusiness and Commerce - APSTRACT*, 7 (1), 113-116.
- Rosado, A., Mesquita, I., Breia, E., & Januário, N. (2008). Athlete's retention of coach's instruction on task presentation and feedback. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 8 (1), 19-30.
- Santos, A. (2003). *Análise da Instrução na Competição em Futebol. Estudo das Expectativas e dos Comportamentos dos Treinadores da 2ª Divisão B, na Preleção de Preparação e na Competição*. Lisboa: FMH-UTL.
- Santos, A., & Rodrigues, J. (2008). Análise da instrução do treinador de futebol. Comparação entre a preleção de preparação e a competição. *Fitness & Performance Journal*, 7, 112-122. doi: 10.3900/fpi.7.2.112.p
- Santos, F. J., Lopes, H., & Rodrigues, J. (2013). A instrução dos treinadores e o comportamento dos atletas em competição. Estudo preliminar das expectativas, comportamentos e percepção no futebol jovem. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1 (2), 218-235.
- Santos, F. J., Sequeira, P., & Rodrigues, J. (2012). A comunicação dos treinadores de futebol de equipes infanto-juvenis amadores e profissionais durante a competição. *Motriz. Revista de Educação Física. UNESP*, 18 (2), 262-272. doi: 10.1590/S1980-65742012000200006
- Santos, F., Lopes, H., & Rodrigues, J. (2014). O comportamento dos atletas de futebol do setor de formação em competição. *Lecturas: Educación Física & Deportes Journal electric*, 18 (188). Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd188/o-comportamento-dos-atletas-de-futebol.htm>
- Santos, F., Sarmiento, H., Louro, H., Lopes, H., & Rodrigues, J. (2014). Detecção de T-patterns em Treinadores de Futebol em Competição. *Motricidade*, 10, 64-83. doi: 10.6063/motricidade.10(4).3196
- Santos, F., Sequeira, P., Lopes, H., & Rodrigues, J. (2014). O comportamento de instrução dos treinadores de jovens de futebol em competição. *Revista IberoAmericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9 (2), 451-470.
- Smith, M., & Cushion, C. (2006). An investigation of the in-game behaviours of professional, top-level youth soccer coaches. *Journal of Sports Sciences*, 24 (4), 355-366. doi: 10.1080/02640410500131944
- Smith, R., & Smoll, F. (2011). Cognitive-Behavioral Coach Training: A translational approach to theory, research and intervention. In J. K. Luiselli, & D. D. Reed, *Behavioral Sport Psychology* (pp. 227-247). USA: Springer.
- Souza, S. R., Serpa, S., Colaço, C., & Canato, T. (2009). A percepção de atletas de diferentes categorias do futebol sobre o comportamento dos treinadores: comportamento percebido e ideal. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 23 (2), 155-170.
- Tuckman, B. (2002). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Edições Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, A. L., Dias, C., Corte-Real, N., & Fonseca, A. M. (2014). O conhecimento e ações do treinador em situações de competição: O estudo da percepção dos treinadores da superliga Brasileira de voleibol. *Revista IberoAmericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9 (2), 423-457.

# Objetivos de Realização e Autonomia Percebida em Futebolistas Sêniores

Tiago Moura<sup>1\*</sup>; Adilson Marques<sup>2</sup>; Hugo Sarmento<sup>3,4</sup>

<sup>1</sup>ISMAI (Instituto Universitário da Maia); <sup>2</sup>Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa; <sup>3</sup>Polytechnic Institute of Viseu, Centre for the Study of Education, Technologies and Health (CI&DETS), Portugal; <sup>4</sup>Research Center in Sports Sciences, Health and Human Development (CIDESD), University Institute of Maia (ISMAI), Portugal;

## Palavras-chave

Futebol,  
Motivação,  
Autodeterminação

## RESUMO

O objectivo do presente estudo foi analisar a autonomia percebida e os objetivos de realização, numa equipa sénior masculina de futebol, ao longo de uma época desportiva.

Os participantes foram constituídos pelo plantel Sénior do Lusitano Futebol Clube Vildemoinhos, que competiu no Campeonato Nacional de Seniores 2014/2015, e é constituído por 22 atletas com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos ( $25.1 \pm 4.8$ ), os quais preencheram as versões portuguesas do *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (TEOSQ) e do *Self-Regulation Questionnaire* (SRQ).

A análise dos resultados sugeriu que, sob o ponto de vista cognitivo, os futebolistas tendem a orientar-se de uma forma mais intensa para a realização de tarefas do que para o ego. Em relação à autodeterminação, os atletas demonstram uma motivação bastante autónoma, com predominância da motivação intrínseca e regulação identificada. Ao longo da época desportiva, os níveis desmotivação foram diminuindo progressivamente. Denotou-se uma correlação significativa entre a orientação para a tarefa e a regulação introjetada, regulação identificada e motivação intrínseca; e uma correlação entre a orientação para o ego com a regulação externa.

## KEYWORDS

Football,  
Motivation,  
Self-  
Determination.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the perceived autonomy and achieving goals, in a senior males football team, along a sports season.

The participant consisted of the male senior football team of Lusitano Vildemoinhos Football Club, which competed in the Portuguese Senior National Championship 2014/2015 and consists of 22 athletes aged between 18 and 35 years ( $25.1 \pm 4.8$ ), that completed the Portuguese versions of Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) and Self-Regulation Questionnaire (SRQ).

The results suggested that, under the cognitive point of view, the players tend to orient themselves in a more intense way to perform tasks. With regard to the self-determination the athletes present high levels for the most self determined forms of motivation, intrinsic motivation and identified regulation. Throughout the racing season, the motivation levels were decreasing gradually. A significant correlation is denoted between the task orientation and introjected regulation, identified regulation and intrinsic motivation; and a correlation between the orientation for the ego with external regulation.

## INTRODUÇÃO

A investigação na psicologia, em geral, e na psicologia do desporto, em particular, tem-se centrado, especialmente, no estudo da motivação (Duda, 1993). Finch (2002), defende que a motivação é um dos aspetos mais estudados pela Psicologia do Desporto. É, seguramente, um dos conceitos que mais se desenvolveu, tendo sido alvo de inúmeras investigações ao longo dos anos (Fonseca, 2001; Roberts, 2001). Segundo Eubank e Gilbourne (2005) no âmbito do futebol, a motivação é um dos conceitos mais referidos entre as razões justificativas do sucesso e, muitas vezes, do insucesso dos jogadores e das equipas. É frequente treinadores, jogadores e espectadores associarem a performance coletiva e individual a diferentes estados motivacionais.

O termo motivação deriva do verbo Latino *movere* (mover) e é frequentemente utilizado como sinónimo de necessidade, tendência, motivo, objetivo, incentivo, reforço, entre outros. A ideia de movimento é refletida nas ideias de senso comum acerca da motivação, como algo que nos faz seguir, nos faz mexer e nos ajuda a completar tarefas (Pintrich & Schunk, 1996). A motivação resulta de uma complexa interação de culturas, ambientes e características pessoais que, no contexto desportivo, inspiram os atletas a alcançar as suas melhores performances (Finch, 2002).

Segundo Silva e Weinberg (1984), a motivação aparece ligada significativamente ao comportamento, por vezes, como uma causa determinante. Por outro lado, é reconhecido também que a motivação, a par da aptidão (física e intelectual), é a variável mais importante que condiciona o rendimento e o grau de eficácia do comportamento. Tal como em muitos outros conceitos usados para estudar o comportamento humano, não existe uma definição precisa e uniformemente aceite. Contudo, parece aceitável defini-la como o conjunto dos mecanismos internos e dos estímulos externos que atuam e orientam o nosso comportamento (Cratty, 1983).

Também na opinião de Silva e Weinberg (1984) e Gould, Feliz, e Weiss (1985), a motivação é talvez melhor compreendida quando considerada a interação contínua entre o atleta e a sua situação específica. Assim sendo, o nível motivacional de um atleta é determinado pela interação de fatores pessoais, tais como a personalidade, as necessidades, os interesses, as habilidades e os fatores situacionais específicos, como as instalações de prática, a qualidade do treinador e vitórias/derrotas da equipa. Cook (2001), refere que as necessidades dos jogadores são muito variáveis, pelo que a conservação da motivação dos jogadores durante a temporada é uma das tarefas mais difíceis para o treinador, uma vez que o estado anímico da equipa,

a coesão e as atitudes variam segundo as oscilações da performance e dos resultados desportivos.

Intimamente relacionada com a motivação está a orientação motivacional, que distingue duas importantes fontes de motivação: (1) Intrínseca ou para a Mestria – razões motivacionais relacionadas com o processo de participação desportiva (Desenvolvimento de Competências, Afiliação, Divertimento ou Aptidão Física); (2) Extrínseca ou para o Resultado – razões motivacionais relacionadas com a vitória/sucesso (Reconhecimento e Estatuto Social e Recompensas provenientes da participação desportiva).

É reconhecido que os motivos intrínsecos e extrínsecos são potenciais influenciadores quando um indivíduo toma decisões acerca da participação e envolvimento na atividade física/desporto (Weinberg et al., 2000). O clima do futebol moderno faz com que o jogador esteja mais motivado por recompensas extrínsecas (externas), como o ganho financeiro, do que os motivos intrínsecos (internos), tais como sentimentos de realização e o prazer de jogar (Horn, 2001).

A importância do reforço das pessoas importantes e significativas (e.g., pais, amigos, familiares, treinadores, entre outros), varia consoante as etapas de desenvolvimento e a faixa etária do atleta, revelando-se de primordial importância para o envolvimento e persistência na prática e/ou competição desportivas. Assim, o professor/treinador deverá estar atento a estes fenómenos motivacionais subjacentes, para saber moderar a intensidade e a orientação do seu ensino/treino (Rego, 1998).

Uma das teorias mais utilizadas neste âmbito, é a teoria da realização dos objetivos (Paulson, 1999). De acordo com alguns autores (Duda, 1992, 1993; Roberts, 1992), só é possível alcançar uma compreensão completa da motivação e dos comportamentos dos indivíduos se se compreenderem os seus objetivos de realização, isto é, o que eles procuram alcançar através desses mesmos comportamentos. Esta abordagem, postula que as variações nos comportamentos dos indivíduos podem não resultar de diferentes níveis de motivação, mas serem sim o reflexo de diferentes perceções acerca dos objetivos a perseguir (Duda, 1993; Roberts, 1992).

Um atleta orientado para a tarefa, define o sucesso num ambiente desportivo através da melhoria, domínio e mestria das suas habilidades. O atleta é orientado para a aprendizagem e aperfeiçoamento da tarefa, avaliando a sua performance através de um modo autorreferenciado. O atleta orientado para o ego define o sucesso de um modo normativo e tende a avaliar o seu nível de competência através da performance dos outros, ou seja, a sua performance só é boa quando melhor que a dos seus adversários. Só assim o atleta conseguirá experienciar o sucesso (Barić & Horga, 2006).

As orientações para a tarefa e para o ego não se consideram, na opinião de Cervelló, García, e Rwas (1999), extremos opostos de um continuum, sendo preferível considerá-las como orientações independentes, o que significa que as pessoas podem estar muito orientadas para o ego e para a tarefa, apresentar uma baixa orientação numa das duas e também apresentar uma baixa orientação em ambas. Por sua vez, a teoria da autodeterminação propõe, essencialmente, que a motivação humana varia em função da autonomia (autodeterminação) ou da forma controlada que os indivíduos revelam quando se envolvem nas atividades. Os comportamentos e ações autônomos são iniciados livremente e dependem da vontade do indivíduo. Por outro lado, quando os comportamentos são controlados, existe uma regulação por parte de forças externas que leva à vivência de sentimentos de pressão quando o atleta se envolve em determinada atividade (Edmunds Ntoumanis, & Duda 2006).

Surge, assim, o aspeto central da teoria da autodeterminação que é a proposta das diferentes formas de motivação que variam num continuum de acordo com diferentes níveis de autodeterminação. Num dos extremos situa-se a motivação intrínseca, caracterizada por níveis elevados de autodeterminação; no outro extremo situa-se a desmotivação caracterizada pelos níveis mais reduzidos de autodeterminação. Ao longo deste continuum de motivação, situam-se diversas formas de motivação extrínseca caracterizadas em função do grau de autodeterminação (Deci & Ryan, 1985; Edmunds et al, 2006; Ryan & Deci, 2000). Segundo Deci e Ryan (1985), a motivação intrínseca, representativa da maior autodeterminação, é a propensão inata e natural para envolvermos o nosso interesse e exercitarmos as nossas capacidades e, ao fazê-lo, procurar e superar níveis ótimos de desafio e aprender, sendo esta realizada pelo simples prazer que dele advém (Deci & Ryan, 2000).

Os atletas quando são motivados extrinsecamente, geralmente, não se envolvem nas atividades pelo prazer inerente à prática, mas sim com o objetivo de obter recompensas (Vallerand, 2004). Caracterizada por um menor grau de autodeterminação, a motivação extrínseca pode ser subdividida em dois tipos: a motivação extrínseca não autodeterminada que compreende a regulação externa e a introjetada; e a motivação extrínseca autodeterminada que compreende a regulação identificada e integrada (Deci & Ryan, 2000; Mallet, 2005; Mallet & Hanrahan, 2004).

Por Regulação Externa, entende-se ser a regulação mais externa, através de outrem ou por meio de recompensas. Por exemplo, o jogador que vai treinar porque teme que o treinador o coloque no banco de suplentes no próximo jogo, caso ele falte (Vallerand, 2004). Por sua vez, a Regulação Introjetada é entendida como a interiorização de valores onde o controlo é oferecido como externo à pessoa, a

procura da aprovação dos outros. Quando um atleta se sente completamente orgulhoso e engrandecido quando a sua performance é boa e deprimido ou desonrado aquando de fracas performances (Gagné, Ryan, & Bargmann, 2003). Na Regulação Identificada já se verifica mais controlo interno e investimento no próprio, valores e objetivos. As pessoas envolvem-se na atividade porque a consideram importante para si, por exemplo, o envolvimento numa atividade física pela importância que tal tem para a manutenção do seu estado de saúde (Gagné et al., 2003). No nível seguinte deste continuum, encontra-se a Regulação Integrada, caracterizada por um elevado controlo interno, congruência entre o eu, os valores e os objetivos. Por exemplo, os atletas que decidem não sair com os amigos, optando por descansar para, no dia seguinte, estarem em forma para o jogo (Sarmiento, 2007).

O terceiro nível neste continuum sugerido pela teoria da autodeterminação, que corresponderia ao grau mais baixo de autodeterminação, seria a desmotivação que se traduziria na ausência absoluta, tanto de motivação intrínseca como de motivação extrínseca (Vallerand, 2004).

Tendo em conta o contexto apresentado, segundo Nicholls (1989) e Wang, Liu, Sun, Lim, e Chatzisarantis (2010) a teoria dos objetivos de realização e Deci e Ryan (1985) e Gillet, Vallerand, R., e Paty (2013) a teoria da autodeterminação são comumente utilizadas para explicar os aspectos motivacionais em contextos de atividade física e desportiva. Sendo naturalmente distintos, os constructos motivacionais destas duas teorias encontram-se relacionados, considerando-se que os indivíduos orientados para a tarefa são mais autônomos e mais motivados intrinsecamente; por sua vez, os indivíduos que privilegiam uma orientação para o ego são menos autônomos e mais suscetíveis à motivação extrínseca. A investigação realizada tem permitido concluir que a orientação para a tarefa é preditiva da participação na atividade física. Contudo, as evidências de que isto é igualmente verdade para equipas e indivíduos adultos envolvidos em competições, são ainda escassas (Etnier, Sidman, & Hancock, 2004).

Parece, também, evidente que o facto de um indivíduo se orientar de forma mais pronunciada para o ego ou para a tarefa e também a forma mais ou menos autodeterminada como se envolve nas atividades, está relacionada com comportamentos que podem ser considerados como mais ou menos vantajosos em termos motivacionais. Neste sentido, importa investigar em profundidade os objetivos de realização e autonomia percebida nos futebolistas portugueses (Sarmiento, 2007).

Apesar da importância que se reconhece a estes fatores, a investigação centra-se, sobretudo, nos estudos com jovens e adolescentes praticantes de várias modalidades, verificando-se ainda uma



escassez de estudos na modalidade de futebol, sobretudo com atletas adultos que competem em campeonatos profissionais (Sarmento, 2007).

Desta forma e em decorrência do exposto anteriormente, este estudo procurou conhecer e analisar, alguns aspectos referentes à motivação em jogadores de futebol numa equipa semiprofissional que milita no Campeonato Nacional de Seniores em Portugal, em três momentos diferentes da época, no que concerne aos seus objetivos de realização e os níveis de autonomia percebida. Foi também nosso objetivo investigar o tipo de relações estabelecidas entre objetivos de realização e autonomia percebida.

## METODOLOGIA

### Participantes

Participaram neste estudo os atletas do plantel Sénior do Lusitano Futebol Clube Vildemoinhos que milita na Série D do Campeonato Nacional de Seniores 2014/2015 e pertence à Associação de Futebol de Viseu. O plantel é constituído por 22 atletas com uma média de idades de 25.1 anos, dos quais dois são Brasileiros, um Cabo-Verdiano e 19 Portugueses. Esta equipa conta com dois guarda-redes, quatro defesas laterais, quatro defesas centrais, seis médios, três extremos e três avançados.

### Instrumentos

Utilizámos para a avaliação dos objetivos de realização o Questionário de Orientação para a Tarefa e para o Ego no Desporto (TEOSQp), que é uma versão traduzida e adaptada para a realidade portuguesa (Fonseca, 1999; Fonseca & Biddle, 1995, Fonseca & Brito, 2005) do *Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire* (TESQ) elaborado por Duda e Nicholls (1992).

O TEOSQp visa saber a opinião do atleta acerca do significado do sucesso no contexto desportivo. Esta versão é constituída por treze itens relativos ao sucesso desportivo, que se encontram agrupados em dois fatores de orientação cognitiva, seis de orientação para o ego e sete de orientação para a tarefa, precedidos pela afirmação inicial: “Sinto-me com mais sucesso no desporto quando...”, os quais permitem avaliar o modo como os indivíduos se orientam para a tarefa (ex., “...trabalho realmente bastante”) e para o ego (ex., “...sou o melhor”) em contextos desportivos, neste caso, no futebol de competição. Para o efeito, os indivíduos indicam o seu grau de concordância com cada um dos referidos itens através do recurso a uma escala tipo Likert de cinco pontos (de 1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente). Os valores do alfa de Cronbach (tarefa = 0.79; ego = 0.81) demonstram uma boa fidelidade ou consistência interna.

Para avaliar a autonomia percebida dos futebolistas, foi utilizada a versão traduzida e adaptada para português (Fonseca & Biddle, 1997; Fonseca, 1999) do *Self-Regulation Questionnaire* (SRQ, Ryan &

Connell, 1989), designado por Questionário da autorregulação no Desporto (RAIp).

O instrumento é constituído por uma afirmação genérica inicial (“Eu pratico o meu desporto [neste caso, a afirmação circunscreveu-se ao futebol]...”) seguida de dezassete itens relativos a cinco dimensões: desmotivação (ex., “mas realmente não sei bem porquê”), regulação externa (ex., “...porque é obrigatório”), regulação introjectada (ex., “...porque quero que os meus colegas pensem em mim como um bom atleta”), regulação identificada (ex., “...porque é importante para mim progredir no futebol”) e motivação intrínseca (ex., “...porque é excitante”). Relativamente a cada item, os respondentes indicam o modo como entendem que se aplica, ou não, à sua situação concreta, através de uma escala tipo Likert, de cinco pontos (de 1 = discordo totalmente a 5 = concordo totalmente).

Ao analisarmos os valores relativos à consistência interna das cinco dimensões do instrumento, foram os seguintes: regulação externa (0.70), regulação introjectada (0.65), regulação identificada (0.69), motivação intrínseca (0.65), desmotivação (0.75). O valor considerado aceitável para o alfa deverá situar-se entre o 0.70 e o 0.80 (Nunnally & Bernstein, 1995). No entanto, Ribeiro (1999) refere que são considerados aceitáveis valores acima do 0.60. O autor refere ainda que o facto da escala ter um reduzido número de itens pode influenciar o valor da correlação.

### Procedimentos

Inicialmente foi requerida a autorização da equipa técnica, a fim de se poder realizar o estudo com os jogadores do clube. Após autorização, foram explicados aos atletas os objetivos da investigação, bem como dos questionários a aplicar, sendo solicitada a maior sinceridade nas respostas. Foi também referido que qualquer participação era de carácter voluntário e que, para qualquer resposta facultada, a confidencialidade era garantida.

Os questionários envolvidos no estudo foram aplicados no decorrer da época desportiva 2014/2015, em três momentos diferentes. O primeiro momento realizou-se no início da segunda volta da primeira fase do campeonato, ou seja, na quarta semana de novembro de 2014, onde foram também estipulados novos objetivos individuais e coletivos. Já o segundo momento de avaliação efetuou-se na primeira semana de fevereiro de 2015, que coincidiu com o primeiro jogo da fase de subida. Por fim, o terceiro momento realizou-se na última semana de maio, posteriormente ao último jogo da época 2014/2015. Desta forma, tentamos avaliar os jogadores em momentos diferentes da época, tendo em conta a fase do campeonato em que se encontravam, o momento que passavam e os objetivos pessoais e da equipa. Estes foram preenchidos no início da sessão de treino, tendo em conta a disponibilidade dos Treinadores.

**Análise dos dados**

Para todas as a variáveis foi calculada a estatística descritiva, através dos valores médios, desvio padrão, máximos e mínimos. Para a análise da existência de relações entre os diversos constructos, utilizámos o coeficiente de correlação R de Pearson. Para comparação dos níveis de orientação dos objetivos (orientação para a tarefa e orientação para o ego) e de motivação (desmotivação, regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, motivação intrínseca) no início, a meio e no final da época usou-se a Anova One Way de medidas repetidas. Para a verificação da assunção de esfericidade recorreu-se ao teste de Mauchly. As análises foram feitas com o programa Statistical Package for Social Sciences® (SPSS) versão 20.0 para Microsoft Windows®. O grau de significância foi de 0.05.

**RESULTADOS/DISCUSSÃO**

Na tabela I constam os valores relativos às orientações para a tarefa e para o ego de acordo com os diferentes momentos de avaliação, sendo possível verificar que os valores pertencentes à orientação para a tarefa foram estatisticamente superiores aos do ego. Os resultados da análise dos contrastes das medidas repetidas mostram que as diferenças significativas estavam entre o primeiro e o terceiro momento de avaliação ( $F(2, 42)=5.152, p=0.010$ ). Relativamente à orientação para o ego, também foram encontradas diferenças significativas entre os resultados da segunda e terceira avaliação ( $F(2, 42)=3.872, p=0.029$ ).

**Tabela I. Avaliação dos objetivos de realização**

	1º Momento	2º Momento	3º Momento	<i>p</i> <i>value</i>
<b>Orientação para a Tarefa</b>	4.14 ± 0.45	4.18 ± 0.48	3.79 ± 0.34	*1º/3º - 2º/3º
<b>Orientação para o Ego</b>	2.79 ± 0.85	2.68 ± 0.97	3.29 ± 0.54	*2º/3º

De uma forma geral, em todos os momentos de análise, os resultados obtidos para as diversas determinantes motivacionais permitiu concluir, à semelhança do verificado em estudos anteriores (Chian & Wang, 2008; Etnier et al., 2004; Hodge & Petlichkoff, 2000; Wang et al., 2010) que, do ponto de vista cognitivo, estes atletas pareciam orientar-se de uma forma mais intensa para a demonstração de competências relativamente a si mesmos que para a comparação dos seus níveis de performance com os seus pares. Tal facto afigura-se como positivo, tendo em conta as associações que têm sido estabelecidas entre uma elevada orientação para a tarefa e os comportamentos de persistência e empenho na

prática desportiva (Roberts, 2001). Boixadós, Cruz, Torregrosa, e Valiente (2004), observaram que a motivação baseada numa orientação para a tarefa é usualmente preferida a uma orientação para o ego. Tornando-se um benefício, pois estes atletas não acusam, necessariamente, os mesmos níveis de frustração e decepção que os indivíduos que se caracterizam para o ego, aquando de situações em que os outros demonstram um desempenho superior. Os valores são mais acentuados na orientação para a tarefa e mais baixos na orientação para o ego no 2º momento de avaliação. Este momento corresponde à fase em que esta equipa se qualificou para disputar o acesso à Segunda Liga, evidenciando que do ponto de vista cognitivo, estes atletas pareciam orientar-se de uma forma mais intensa para a demonstração de competências relativamente a si mesmos que para a comparação dos seus níveis de performance com os seus pares.

Por sua vez, os valores da orientação para o ego são mais elevados no 3º momento, correspondente ao momento em que finaliza a época, de uma forma pouco gloriosa, uma vez que o trajeto desta equipa nessa fase final não correspondeu às expectativas. Como tal, os resultados poderão ser interpretados como uma necessidade de os jogadores demonstrarem competência perante os seus pares, num momento em que não o conseguiram traduzir através dos resultados. Todavia, será de realçar que apesar de terem diminuído significativamente em cada momento de avaliação, os valores de orientação para a tarefa mantiveram-se relativamente elevados, o que representa uma situação motivacional vantajosa, quando os resultados não são os esperados (Sarmiento, 2007).

A tabela II apresenta os dados relativamente aos níveis de níveis de autonomia percebida para os vários construtos da motivação. Verificou-se que houve uma diminuição progressiva ao longo da época para os níveis de desmotivação. Todavia, as diferenças significativas foram observadas entre o primeiro e o terceiro momento ( $F(2, 42)=6.612, p=0.003$ ). Para a motivação identificada também se verificaram diferenças significativas, mas desta feita foi entre o terceiro momento e os dois antecedentes, uma vez que os valores do primeiro e do segundo eram praticamente iguais ( $F(2, 42)=59.840, p<0.001$ ). Para os restantes construtos da motivação (regulação externa, regulação introjetada e motivação intrínseca) não se registaram diferenças significativas ao longo da época.

A diminuição progressiva dos níveis de motivação, poderá ser explicada pelo enquadramento competitivo destes atletas. sendo este um campeonato amador, em que a maioria dos atletas desempenha esta atividade de forma semi-profissional, augurando por níveis competitivos superiores. Os valores mais elevados no início da época poderão revelar algum descontentamento pelo facto de não estarem a competir na divisão e no

clube que pretendem. Todavia, o desenrolar da época e o averbar de resultados muito positivos, que poderão ter incrementado uma perspectiva de futuro num nível competitivo superior, poderá ser a razão justificativa para a diminuição dos níveis de desmotivação ao longo da época desportiva.

A regulação identificada apresentou valores expressivos no perfil motivacional, de forma a poder considerar-se que a maioria destes atletas reconhece e aceita o valor do futebol nas suas vidas. Deste modo, os jogadores procuram investir neles próprios e envolvem-se na atividade porque a consideram importante para si (Gagné et al., 2003). Ainda assim, estes atletas aliam, na realização da sua atividade, o prazer e alguns ganhos externos, tal como revelam os valores obtidos para os níveis menos autodeterminados de motivação.

No entanto, as diferenças estatisticamente significativas que se verificaram ao longo dos três momentos, revelando uma diminuição desta componente da motivação, poderão ser reveladores que os atletas, ao longo da época e de forma progressiva, foram reconhecendo de forma mais ténue a importância que a atividade teria para eles mesmo, de um modo mais prático, deixaram de reconhecer de forma tão veemente que, por exemplo, o facto de seguirem um plano de treino poderia ser importante para o seu desempenho.

Tabela II. Avaliação da autonomia percebida.

	1º Momento	2º Momento	3º Momento	<i>p</i> <i>value</i>
Desmotivação	3.03 ± 0.45	2.80 ± 0.39	2.64 ± 0.31	*1º/3º
Regulação Externa	2.90 ± 0.35	2.75 ± 0.34	2.63 ± 0.46	
Regulação Introjetada	2.99 ± 0.78	3.08 ± 0.48	2.82 ± 0.31	
Regulação Identificada	4.50 ± 0.56	4.50 ± 0.38	3.29 ± 0.40	*1º/3º - 2º/3º
Motivação Intrínseca	3.36 ± 0.37	3.27 ± 0.24	3.39 ± 0.41	

\*  $p < 0.01$

Tendo em conta referências apresentadas (e.g., Deci & Ryan, 1985; 2000), é positivo o facto dos valores da motivação intrínseca se apresentarem elevados, pois revela que os jogadores tendem a procurar a sua satisfação pessoal e vêm no seu desporto uma atividade prazerosa. Desta maneira, tornam-se indivíduos mais autodeterminados, logo mais capazes de praticar a sua modalidade. Também no estudo realizado por Wilson, Rodgers, Fraser, e Murray (2004), se verificou que tanto a regulação identificada como a motivação intrínseca são importantes preditores de consequências motivacionais adaptativas para a prática da modalidade.

No caso da regulação introjetada, são exibidos valores relativamente altos, apontando para um comprometimento com a atividade controlado por factores externos à pessoa (por exemplo, a procura da aprovação dos outros).

Na tabela III estão apresentados os resultados da correlação entre a orientação para a tarefa e a orientação para o ego nos três momentos de avaliação. A orientação para a tarefa não apresenta uma relação significativa com a orientação para o ego em nenhum momento ao longo da época.

Estes resultados surgem na linha de outros estudos realizados anteriormente com futebolistas portugueses, (e.g., Sarmento, 2007). Assim, perante o facto da orientação para o ego e orientação para a tarefa não se encontrarem correlacionadas sugere que estes jogadores podem procurar alcançar, simultaneamente, objectivos relacionados com as duas orientações cognitivas pois, segundo Biddle (1999) os atletas poderão apresentar elevada orientação para o ego e para a tarefa ao mesmo tempo, o que representa, provavelmente, o perfil característico dos atletas de maior sucesso, verificando-se igualmente que a orientação para a tarefa desempenha um papel adaptativo, isoladamente ou em combinação com uma elevada orientação para o ego.

Tabela III. Correlação entre a orientação para a tarefa e a orientação para o ego

	1º Momento	2º Momento	3º Momento
<b>Ego</b>			
<b>Tarefa</b>	-0.17	0.18	-0.31

A orientação para a tarefa apresentou uma correlação significativa e positiva com a motivação intrínseca, tanto no 1º como no 2º momento (0.65 e 0.51, respetivamente). Por sua vez, a orientação para o ego correlacionou-se de forma significativa e positiva com a regulação externa, quer no 1º, quer no 2º momento (0.52 e 0.71, respetivamente). Já no 3º momento de avaliação não se verificou, de forma significativa, a existência de correlação entre os objetivos de realização e os níveis de autonomia percebida, no entanto parece haver apenas uma tendência de correlação positiva entre a orientação para o ego e a regulação introjetada (Tabela IV).

Os resultados surgem na linha do postulado por Biddle (2001), que refere que a investigação tem demonstrado a existência de uma relação entre os constructos da teoria dos objetivos de realização e os constructos da teoria da autodeterminação. Assim, os indivíduos que se caracterizam sobretudo por uma orientação para a tarefa são mais

autodeterminados e, conseqüentemente, mais motivados intrinsecamente. Por sua vez, os indivíduos caracterizados por uma orientação para o ego são menos autodeterminados e, conseqüentemente, mais motivados extrinsecamente. Estes resultados estão, também, de acordo com um estudo realizado com nadadores (Faria, 2003), onde comprovam que a orientação para a tarefa se associava positivamente a comportamentos mais autodeterminados e a orientação para o ego direccionava-se para comportamentos mais regulados externamente.

Tabela IV. Correlações entre os objectivos de realização e os níveis de autonomia percebida

	1º Momento		2º Momento		3º Momento	
	Tarefa	Ego	Tarefa	Ego	Tarefa	Ego
<b>Desmotivação</b>	-0.17	0.35	-0.27	0.18	0.09	-0.12
<b>Regulação Externa</b>	0.01	<b>0.52**</b>	0.27	<b>0.71*</b>	-0.14	0.06
<b>Regulação Introjetada</b>	0.32	0.30	0.14	0.05	0.03	0.33
<b>Regulação Identificada</b>	0.15	0.18	0.38	0.14	0.01	0.12
<b>Motivação Intrínseca</b>	<b>0.65*</b>	0.17	<b>0.51**</b>	-0.10	0.04	0.12

\* p<0.01; \*\* p<0.05

### CONCLUSÃO

Os resultados do presente estudo permitiram concluir que os atletas deste clube tendiam a orientar-se, sob o ponto de vista cognitivo, de uma forma mais intensa para a realização de tarefas, por exemplo, de desenvolvimento e domínio de execuções técnicas, do que para a comparação dos seus níveis de rendimento perante os seus pares. Envolviam-se na atividade futebolística motivados, sobretudo por razões relacionadas com o valor e importância que atribuíam à mesma, bem como por razões de natureza intrínseca (e.g., interesse em exercitar as capacidades, procurar superar níveis ótimos de desafio e aprender). Tais resultados parecem revelar-se vantajosos em termos motivacionais, sendo de realçar o facto de os seus níveis de desmotivação terem diminuído ao longo da época desportiva.

### REFERÊNCIAS

Barić, R., & Horga, S. (2006). Psychometric properties of the croatian version of task and ego orientation in sport questionnaire (CTEOSQ). *Kinesiology*, 38(2), 135-142.

Biddle, S. (1999). Targeting goal: But which goal? Motivating the child in football. "Insight". *The F. A. Coaches Association Journal*, 4(2), 40.

Biddle, S. (2001). Enhancing motivation in physical education. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 101-127). Champaign: Human Kinetics.

Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., & Valiente, L. (2004). Relationship among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair play attitudes in Young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 301-317

Cervelló, E., Garcia, J., & Rwas, D. (1999). Un estudio piloto de las características motivacionales de los tenistas y de los tenistas en silla de ruedas en competición. *Apunts - Educación Física Y Deportes*, 58, 73-78.

Chian, L., & Wang, C. (2008). Motivational profiles of junior college athletes: A cluster analysis. *Journal of Applied Social Psychology*, 20, 137-156.

Cook, M. (2001). *Dirección y entrenamiento de equipas de fútbol*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Cratty, B. J. (1983). *Motivação. Psicologia no esporte*. Rio de Janeiro: Editora Prentice - Hall do Brasil, Lda.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of goal pursuits: Human needs and self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Duda, J. (1992). Motivation in sport and settings: A goal perspective approach. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R. Singer, M. Murphey & L. Tenant (Eds.), *Handbook of research sport psychology* (pp. 421-436). Champaign: Human Kinetics.

Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2006). A test of self-determination theory in the exercise domain. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(9), 2240-2265.

Eubank, M., & Gilbourne, D. (2005). Stress, performance and motivation theory. In T. Reilly & A. Williams (Eds.), *Science and soccer* (pp. 214-229). New York: Routledge.

Etnier, J., Sidman, C., & Hancock, L. (2004). An examination of goal orientation profiles and motivation in adult team sport. *International Journal of Sport Psychology*, 35, 173-188.

- Faria, G. (2003). *Determinantes motivacionais e intenção de praticar natação competitiva na região autónoma da Madeira* (Mestrado). FCDEF-UP, Porto, Portugal.
- Finch, L., (2002). Understanding individual motivation in sport. In J. Silva & D. Stevens (Ed.), *Psychological foundations of sport* (pp. 66-79). Boston: Allyn and Bacon.
- Fonseca, A. (1999). *Atribuições em contextos de actividades físicas e desportivos: Perspectivas, relações e implicações* (PhD). FCDEF - UP, Porto, Portugal.
- Fonseca, A. (2001). A Psicologia do desporto e a “batalha da qualidade”. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1(1), 114-123.
- Fonseca, A., & Bidlle, S. (1995). Questionário de orientação para a tarefa e para o ego no desporto. FCDEF - UP.
- Fonseca, A. M., & Biddle, S. J. (1997). *Versão portuguesa do Self-Regulation Questionnaire*. FCDEF – UP, Porto.
- Fonseca, A., & Brito, A. (2005). A questão da adaptação transcultural de instrumentos para avaliação psicológica em contextos desportivos nacionais – o caso do Task and ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ). *Psychologica*, 39, 95-118.
- Gagné, M., Ryan, R., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- Gillet, N., Vallerand, R., & Paty, B. (2013). Situational motivational profiles and performance with elite performers. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 1200-1210.
- Gould, D., Feliz, D., & Weiss, M. (1985). Motives for participating in competitive youth swimming. *International Journal of Sport Psychology*, 16(2), pp. 126-140.
- Hodge, K., & Petlichkoff, L. (2000). Goal profiles in sport motivation: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 256-272.
- Horn, R. (2001). World-wide review of science and football research. *The F. A. Coaches Association Journal*, 4, 20-22.
- Kim, J., Williams, L., & Gill, D. (2003). A cross-cultural study of achievement orientation and intrinsic motivation in young USA and Korean athletes. *International Journal Sport Psychology*, 34, 168-184.
- Mallet, C. (2005). Self-determination theory: A case study of evidence-based coaching. *The Sport Psychologist*, 19, 417-429.
- Mallet, C., & Hanrahan, S. (2004). Elite athletes: Why does the ‘fire’ burn so brightly? *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 183-200.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1995). *Teoria Psicométrica*. Toronto: McGraw-Hill.
- Paulson, R. A. (1999). *A comparison of the goal orientations and perceived motivational climate of NCAA division II basketball players and cross country runners*. Sonoma State University.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). Motivation. In P. Pintrich & D. Schunk (Eds.), *Motivation in education - theory, research and applications* (pp. 4-22).
- Rego, M. L. (1998). Motivação para a prática desportiva. *Horizonte*, XIV (81), 22-26.
- Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Roberts, G. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics
- Roberts, G. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 79-100). Champaign: Human Kinetics.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sarmiento, H. (2007). *Objetivos de realização, autonomia percebida e crenças sobre a competência desportiva – Um estudo realizado com futebolistas portugueses* (Mestrado). FCDEF – UP, Porto, Portugal.
- Silva, J., & Weinberg, R. (1984). Motivation. In J. Silva III & R. Weinberg (Eds.), *Psychological Foundations of Sport* (pp. 171-176). Champaign, Illinois: Human Kinetics
- Vallerand, R. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 427-435). Florida: Elsevier.
- Wang, C., Liu, W., Sun, Y., Lim, B., & Chatzisarantis, N. (2010). Chinese students’ motivation in physical activity: Goal profile using Nicholl’s achievement goal theory. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 248-301.

Weinberg, R., Tenenbaum, G., Mckenzie, A., Jackson, S., Anshel, M., Grove, B., & Fogarty, G. (2000). Motivation for youth participation in sport and physical activity: Relationships to culture, self-reported activity levels, and gender. *International Journal of Sport Psychology*, 31(3), 321-346.

Wilson, P., Rodgers, W., Fraser, S., & Murray, T. (2004). Relationships between exercise regulations and motivational consequences in university students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75(1), 81-91.

# Formação Humana – O Contributo do Desporto

**Helena Bento<sup>1</sup>**

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

---

## Palavras-chave

Desporto;  
Valores;  
Formação;  
Humanos;  
Excelência

## RESUMO

O desporto como meio de formação da condição humana, promotor e corporizador da transcendência e da excelência reclama a presença do outro, exige a integridade, a heroicidade, a humanidade, intima ao estado de se ser bom no mais alto grau.

A mentalidade dominante de desmedida competitividade e egoísmo conduzem, mais do que ao esquecimento, ao atropelo do outro, acarretando consequências no eu, porque a responsabilidade humana reclama a alteridade, instiga ao comprometimento consigo e com o outro.

O desporto como possibilitador da transcendência humana carece de pessoas humanas formadas com valores de excelência, porquanto a boa educação impõe o combate à apatia, à mesquinhez, ao egoísmo, à indiferença e à desconsideração.

---

## KEYWORDS

Sport;  
Values;  
Training;  
Humans;  
Excellence.

## ABSTRACT

Sport as a mean of training the human condition, promoter and corporater of transcendence and excellence demands the presence of the other, requires integrity, heroism, humaneness, intimates to the state to be good in the highest degree.

The dominant mentality of unmeasured lead, rather than to oblivion, to trample the other, resulting in consequences to the self, because human responsibility claims alterity, instigates commitment with the self and the other.

Sport as an enabler of human transcendence lacks trained human beings with values of excellence, as the good education requires the combat of apathy, pettiness, selfishness, indifference and disregard.

A competitividade e o egoísmo desmedidos, atualmente presentes na mentalidade dominante, levam a um esquecimento e atropelo do *outro*, tendo inevitavelmente consequências no *eu*, uma vez que a responsabilidade (exclusivamente) humana impõe a alteridade, obriga ao comprometimento consigo e com o *outro*.

Quem sabe deve partilhar com quem não sabe e quer saber, está obrigado a capacitar o *outro* para pensar, entender e aprender, necessita de ajudar o *outro* a estruturar-se, a personificar-se, a torná-lo a pessoa única e irrepetível que é, no respeito do preceito de Kant (2007, p. 69): “Age de tal maneira que uses a humanidade tanto na tua pessoa como na de qualquer *outro*, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”.

Sabendo por Séneca que “a educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida” e reforçados por Leonardo Coimbra (2004, p. 129),

Lançar nos espíritos vulgares uns tantos conhecimentos científicos, cujo valor e alcance filosófico não suspeitam, é fabricar esses pedantes cínicos que todos reconhecemos, recitando fórmulas abstractas e absurdas sobre qualquer caso concreto, interessando profundamente a vida. Levados para um mundo oco de conceito, cuja realidade não farejam, aí vivem secos, afastados dos homens e da vida.

Compreendemos a desejabilidade da formação cultural (formação humana), por oposição a uma formação especialista, porquanto a primeira visa a criação do carácter através do acordo de todas as faculdades.

O desporto como meio de formação da condição humana, promotor e corporizador da transcendência e da excelência reclama a presença do *outro*, exige a integridade, a heroicidade, a humanidade, íntima ao estado de se ser *bom* no mais alto grau.

Desta forma, para que o desporto se corporize como possibilitador da transcendência humana carece de pessoas *humanas* formadas com valores de excelência, porquanto a *boa* educação impõe o combate à apatia, à mesquinhez, ao egoísmo, à indiferença e à desconsideração.

O desporto precisa de **valores** sociais e pessoais, valores abrangentes, valores do domínio cognitivo, moral, afetivo e volitivo, para que no desporto se faça a escolha do Bem, do Bom e do Belo, para que a aquisição dos mesmos e sua hierarquização se traduza em obras, porquanto são fundamentais na sabedoria (conhecimento e reflexão), no carácter (aptidões duradouras de vontade - Max Scheler, 1972), no autodomínio (capacidade de controlar as inclinações naturais, submetendo-se ao domínio da razão, da lei e da moral – Séneca e Marco Aurélio (Pessanha, 1985)) e na autodeterminação (capacidade de agir respeitando princípios que derivam da própria necessidade racional – Kant (2007)).

O desporto necessita de se corporizar como campo de *acolhimento*, como espaço em que a disponibilidade e a vulnerabilidade do que se apresenta não se hostilizam, mas se recebem com afabilidade, gentileza, amabilidade e hospitalidade, em que a atitude e a atenção incondicionais face ao estranho e ao desconhecido são uma realidade (Pereira, 2006, pp. 9-12), pois a salvaguarda da dignidade humana íntima a uma defesa do *eu*, do *outro* e do *mundo*, sendo que todos os domínios do humano lhe devem estar referenciados, uma vez que ela (não é parcelar) reclama a totalidade.

Tem o desporto o dever de acolher o *outro* com generosidade, com hospitalidade enformando esta sua competência ética com a dignidade, a humanidade, a bondade, a solidariedade e a inclusão. Carece de **formação**, no sentido de ter capacidade ou competência para diferenciar, distinguir e qualificar coisa e/ou factos, necessita de uma educação em e com valores, uma educação que humanize, civilize, liberte e esperance.

Uma formação que humanize porquanto “nascemos humanos, mas isso não basta: temos também que chegar a sê-lo” (Savater, 1998, p. 29), Bento e Bento (2010, p. 24) asseveram que,

Para ser homem não basta nascer, é necessário também aprender. Aprender através da comunicação com os semelhantes e através da transmissão deliberada, escolhida e sistemática de normas, de conhecimentos, de técnicas, habilidades, símbolos e memórias.”

Cada pessoa tem de ser considerada na plenitude do seu desenvolvimento humano, porquanto, avisados por Rousseau a felicidade apenas existe enquanto coletiva e relativa, pois o ser humano depende da intervenção de outros para atingir o autêntico prazer de si, compreendemos que “o homem precisa do *outro*, não apenas para ter uma vida feliz, mas também, para poder usufruir de si mesmo” (Wulf, 2006, p. 258).

Uma educação que civilize porquanto a pessoa, entendida como núcleo fundamental de uma comunidade, necessita de “(com)viver de maneira política, social e moralmente responsável” (Bento, 2005), ou seja exige-se solidariedade e responsabilidade a par com verdade, autenticidade, respeito e tolerância, pois fazendo fê nas palavras de Platão o objetivo da educação “é a virtude e o desejo de converter-se num bom cidadão”.

Podemos afirmar que *responsabilidade* e *pessoa* andam de mãos dadas, uma vez que “afirmamo-nos como pessoa na justa medida em que assumimos a responsabilidade pelas nossas acções e pelas nossas palavras” (Escola, 2006, p. 289).

É precisamente neste compromisso com a responsabilidade que o ser humano se vê forçado a abraçar a alteridade, a abandonar a pura contemplação do *eu* e a comprometer-se consigo mesmo e com o *outro*.



Uma formação que liberte para possibilitar a reencontro do homem consigo mesmo, capacitar para “valorar e classificar, (...) preferir e optar, (...) escolher e excluir o que exalta ou amesquinha a nossa humanidade” (Bento, 2005).

Uma liberdade lúcida e consciente no sentido da *dignidade* humana, contrariando as ameaças, que nas palavras de Leonardo Coimbra, “*cousificam*” a pessoa, materializadas na intolerância, egoísmo, rancor, deslealdade, iniquidade, desonra, sofrimento e tirania; a liberdade anunciada por Leonardo Coimbra como “(...) poder do espírito (para) criar beleza, isto é, entendimento, transparência, comunhão, fraternidade (...) a beleza é a graça da transparência, do entendimento entre os seres (...)” (Coimbra, 1912, p. 51) – uma liberdade no sentido da Verdade e do Bem.

A liberdade nasceu como um privilégio e assim permaneceu desde então. A liberdade divide e separa. Separa os melhores do resto. Obtém o seu atractivo a partir da diferença: a sua presença ou ausência reflecte, marca e cimenta o contraste entre o alto e o baixo, o bom e o mau, o cobiçado e o repugnante” (Bauman, 1988, p. 9).

Uma educação que espere, porquanto o ato de esperar é a comunhão mais ontológica entre os humanos, apenas com recurso à abertura e à comunhão o ser humano pode fazer face à solidão e ao desespero (Marcel, 1963).

A pessoa, através da vontade e da liberdade, assume a esperança, embora compreenda os limites da *racionalidade* e da *realidade* não os deixa impor(-se-lhe), tenta romper o constrangimento, tenta alcançar uma outra realidade, pois face à existência presente, limitada e por isso constrictora, necessita de a (*se*) transcender, necessita de aspirar a um (outro) possível, que não o atual, carece (e reclama) de esperança para lutar ativamente contra o desespero.

O ser humano, enquanto habitante do mundo, é um ser *de* (e *para a*) esperança, não se pode enredar nas malhas do pessimismo, porquanto *des-esperar* corporiza-se como fuga do mundo, contudo a esperança não se consubstancia numa atitude de espera passiva, mas numa forma de movimentação e ação – “Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança espero” (Freire, 1974, p. 118).

Desta forma a formação, a *verdadeira* educação, tem o dever de abraçar a categoria da esperança, está, aliás, intimada ao seu desenvolvimento, porquanto informados por Leonardo Coimbra (Coimbra, 2004, p. 130),

Educar é dar ao presente toda a força, toda a grandeza, toda a dolorida experiência do passado, num beijo e num sorriso, simplesmente, amorosamente, devotamente inclinados para o futuro que se anuncia.

O desporto necessita de **pessoas humanas**, precisa de pessoas que se humanizaram, que construíram e realizaram em si a sua humanidade, uma construção

e realização decorrente do contacto, convívio, comunicação e relação pessoa a pessoa e da integração nas circunstâncias históricas, sociais, ambientais e culturais (claro que também económicas, políticas, laborais, familiares...), pois “conhecemos o mundo ao intervir nele, contra ele, e ao tentarmos vencer a sua inércia” (Savater, 2008, p. 20).

Fazendo fê nas palavras de Kant o desporto carece de humanos *educados* e *cultos*, porque “quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem”, encorajados por Morin (2005, p. 35) “o primeiro capital humano é a cultura (...) o ser humano, sem ela, seria um primata do mais baixo escalão”.

Epicuro (2009, p. 82) na sua “*Carta a Heródoto*” postula que o temor advém da ignorância e a tranquilidade da sabedoria – “A tranquilidade de espírito, ao invés, está em libertar-se de todos estes temores, lembrando de forma contínua os princípios gerais fundamentais”, porquanto “o prazer, o mais puro deleite do homem, segue unido ao acto de aprender, de informar-se, de adquirir conhecimentos” (Unamuno, 2007, p. 168) uma vez que o “Mundo é sensu stricto o que nos afecta. Viver é achar-se cada qual a si mesmo num âmbito de temas, de assuntos que o afectam” (Ortega y Gasset, 1994, p. 167).

O desporto necessita de pessoas capazes, de pessoas com formação científica da especialidade, formação pedagógica, formação didáctica teórica, formação prático-pedagógica e formação pessoal cultural, porquanto só pode *formar* quem estiver em superior situação de enriquecimento cultural face ao(s) formando(s).

Nas palavras de Bento (2010, pp. 59-60),

Nós, os professores, somos agentes da perfectibilidade, da liberdade e do aprimoramento (...) apreciamos o que é ético e belo (...) em obediência aos princípios basilares da educação (...) O domínio da verdade e do seu avesso (...), a percepção da beleza e da sua ausência (...), a adesão à moralidade (...).

O desporto reclama, porque carece, de *humanos* que “através da excelência heroica e do seu exemplo [conquistem] para a decisão ética o coração tentado pela inércia coisificadora” (Savater, 2008, p. 59), sem nos preocuparmos, tal como advertidos por Aristóteles, com a compreensão casuística das virtudes, mas aceitando, admirando e replicando o *excelente*.

É indispensável a exigência da **excelência** no desporto, porquanto ele corporiza-se no ensinamento do Barão de Coubertin (1863-1937) “*Citius, Altius, Fortius*” – mais longe, mais alto, mais forte – evidencia-se na superação, na transcendência, na enérgica capacidade de entusiasmo e de aspiração à perfeição.

Sabendo por Arendt (2001, pp. 63-74) que “(...) toda a actividade realizada em público pode atingir uma excelência jamais igualada na intimidade (...)”, compreendemos que a excelência reclama a presença de outros, de um público formal e dos pares do indivíduo, para que não se fique privado da realidade, porque todos veem e ouvem de ângulos. Exige-se excelência porque o desporto possibilita ao homem a sua ascensão ao sonho, ao mais alto, ao ilimitado; permite a integridade, a heroicidade, a humanidade, intima à superioridade, ao estado de ser *bom (belo)* no mais alto grau:

A arte, a técnica, a cultura, a performance, a habilidade, a ética, a estética, a excelência, os princípios, os valores, as normas e os ideais dão asas ao corpo e à alma. É com isso que voamos. Com isso e com a força e determinação da vontade. É com isso que tudo que o nosso peso consegue voar; adquirimos expressões e formas e obtemos performances de liberdade (Bento, 2010, p. 68).

O desporto ordena o recontro à letargia, à injustiça, à banalidade, à mesquinhez, ao egoísmo, à indiferença, à desconsideração, à desumanização. Pelo que anteriormente foi dito e pelo muito que fica por dizer, o contributo do desporto na formação da humanidade (do humano) necessita da aliança entre conhecimento e educação, uma vez que o primeiro sem a segunda leva o indivíduo à inconsciência. Uma formação que (*per*)forme o *eu* – moral, responsável, consciente, respeitador, ético, estético, social, afetivo, corporal... - um processo contínuo assente nos valores platónicos da Verdade, do Bem e do Belo,

O desporto e todas as outras expressões da cultura humana servem exactamente para isso: para arrancar o homem do estado animal, dos instintos e impulsos primitivos, das formas originárias e arcaicas. Para sublimar a nossa natureza original e, em cima dela, edificar uma condição humana, marcada pela racionalidade, pela técnica, pela arte, pela virtude, pela ética e pela estética, isto é, pela excelência. (...) Esse Homem é o da relação entre o Eu e o Outro, o que se revê na lonjura, na altura, na distância, na transcendência, na elevação, na ânsia de perfeição, no mais-além. Ele extrapola a realidade, mas é desejado, percebido, sentido e visto para ser incorporado nela e para a sublimar (Bento e Bento, 2010, p. 17).

O desporto, como meio de formação da condição humana, precisa de pessoas *humanas formadas* com valores de *excelência!*

## REFERÊNCIAS

Arendt, H. (2001). *A Condição Humana*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Bauman, Z. (1988). *Freedom*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bento, J. O. (2005). Educação cívica, liberdade e humanidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 5(3) 251-252.

Bento, J. O. (2010). *Da Coragem, do Orgulho e da Paixão de ser Professor: Auto-Retrato*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

Bento, J. O., & Bento, H. C. (2010). Desporto e Educação Física – acerca do ideal pedagógico. In J. O. Bento, G. Tani & A. M. Prista (org.), *Desporto e Educação Física em Português* (pp. 13-35). Porto: CIFID<sup>2</sup>D – Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Coimbra, L. J. (1912). Escerto. *A Águia*, 2(2) 49-55.

Coimbra, L. J. (2004). *Obras Completas*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Epicuro (2009). *Cartas, máximas e sentenças*. Lisboa: Edições Sílabo.

Escola, J. (2006). Pessoa (A). In A. Carvalho (coord.), *Dicionário de filosofia da educação* (pp. 287-291). Porto: Porto Editora.

Freire, P. R. (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais.

Kant, I. (2007). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70.

Marcel, G. H. (1963). *Homo viator*. Paris: Aubier-Montaigne.

Morin, E. (2005). *O método 5*. Porto Alegre: Sulinas.

Ortega y Gasset, J. (1994). *O que é a filosofia ?* Lisboa: Edições Cotovia.

Pereira, P. C. (2006). Acolhimento e educação. In A. Carvalho (coord.), *Dicionário de filosofia da Educação* (pp. 9-14). Porto: Porto Editora.

Pessanha, J. A. (1985). *Os pensadores: Epicuro, Lucrecio, Cícero, Sêneca, Marco Aurélio*. São Paulo: Abril Cultural.

Savater, F. (1998). *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

Savater, F. (2008). *Convite à ética*. Lisboa: Fim de Século.

Scheler, M. (1972). *Da reviravolta dos valores*. Petrópolis: Editora Vozes.

Unamuno, M. (2007). *Do sentimento trágico da vida*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Wulf, C. (2006). Outro (O). In A. Carvalho (coord.), *Dicionário de filosofia da educação* (pp. 258-259). Porto: Porto Editora.

# Os Processos Colaborativos Envolvendo Profissionais da Educação Física e Pedagogia na Educação Infantil

Dijnane Iza<sup>1\*</sup>; Samuel Neto<sup>2</sup>; Kethylin Recco<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade Federal de São Carlos; <sup>2</sup>Universidade Estadual Paulista

## Palavras-chave

Educação Infantil;  
Trabalho Docente;  
Práticas  
Pedagógicas;  
Educação Física  
Escolar.

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender e analisar os processos colaborativos envolvendo profissionais da educação física e da pedagogia na educação infantil. Optou-se pelo estudo de caso de uma escola com três participantes, tendo como instrumentos a observação, a análise documental, a entrevista semi estruturada e a análise de conteúdo. Entre os resultados observou-se perspectivas de colaboração na equipe docente instigada pela coordenadora pedagógica, bem como aproximação entre as professoras de educação física e de pedagogia. Concluiu-se que a cultura colaborativa como signatária de uma cultura profissional exige mais que uma camaradagem entre as docentes da educação infantil. Eis o desafio a ser vencido.

## KEYWORDS

Early Childhood  
Education;  
Teaching Work;  
Pedagogical  
practices;  
School Physical  
Education.

## ABSTRACT

This research aimed to understand the collaborative process involving physical education teachers and childhood teachers. The research was qualitative and the type of case study, with three participants of a childhood school, the techniques of data collection were observation, documental analysis, interviews and content analysis. Among the results showed prospects for collaboration in teaching team, instigated by the pedagogical coordinator as well as rapprochement between the teachers of physical education and pedagogy. It was concluded that the collaborative culture as signatory of a professional culture requires more than a camaraderie among the teachers of early childhood education. This is the challenge to be won.

## INTRODUÇÃO

O trabalho docente na educação infantil abrange professores de Educação Física e de Educação Infantil (pedagogia), entre outros profissionais que podem compor a equipe docente. Neste contexto compreender os processos colaborativos na educação infantil, com especial atenção para a educação física pode trazer informações importantes para se pensar perspectivas de parceria.

Porém, de que modo a colaboração pode ser desenvolvida no âmbito da Educação Infantil? Quais são as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho pedagógico integrado? Como este processo pode ser efetivado?

Nós partimos do pressuposto de que o trabalho docente na escola brasileira encontra-se, ainda, na idade do ensino como vocação e/ou na idade do ensino como ofício e não na idade do ensino como profissão (Tardif, 2013), pois os professores aprendem ou se desenvolvem, prioritariamente, em função das experiências individual e coletiva e das relações sociais entre os pares (Tardif, 2010).

O trabalho docente, para alguns autores (Contreras, 2002; Formosinho, 2009; Fullan & Hargreaves, 1997; Goodson, 2008; Nóvoa, 2011; Tardif & Lessard, 2005) é caracterizado por aquilo que o professor é e faz. Assim, a profissão docente (Nóvoa, 1992; Tardif, 2010) se materializa em um conjunto de saberes, disposições, atitudes e decisões éticas e políticas, englobando o profissionalismo da área. Goodson (2008) compreende o profissionalismo docente como sendo constituído pelas dimensões éticas e moral, como princípios norteadores. O que para nós significa dizer que os professores são “atores sociais” (Tardif & Lessard, 2005) que podem construir e reconstruir a partir de sua própria autoria uma prática docente diferenciada que precisa ser desvelada, enquanto uma cultura docente.

Nóvoa (2011) fala também dos enfrentamentos desse processo e assinala que “...o ensino é um trabalho de resistência, a contracorrente das urgências de uma sociedade do espetáculo, da competição, do consumo. Temos de dar tempo à reflexão pessoal, à consciência partilhada e à ação prudente (...)” (p. 76).

O autor nos orienta sobre a ética emergente e imanente de um ato educativo e pedagógico, pois os professores, talvez, sairão da posição coadjuvante e se tornarão protagonistas de suas próprias ações e compromissos pedagógicos. Sabemos, ainda, que isso não se realiza solitariamente, mas em parcerias compostas por uma rede de pares entrelaçados por vontades comuns, num ambiente de partilhas. Além disso, a relação interpessoal entre os docentes de diferentes áreas se constitui numa tarefa de permanente negociação dos diferentes pressupostos pedagógicos e de trocas de experiências (Nóvoa, 2011; Tardif, 2010).

No entanto, para Formosinho (2009) há muitas diferenças entre as formações iniciais dos docentes em função das multiplicidades e diversidades de olhares de um mesmo aspecto (Nóvoa, 2011, p. 53) sugere que: “(...) a formação de professores deva passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.”

Disso depreendemos que as mudanças necessárias devem emergir da própria sensibilidade e necessidades dos docentes. Dessa maneira acreditamos que os próprios docentes em equipe poderiam constituir uma cultura colaborativa (Fullan & Hargreaves, 1997), que se refere ao modo de fazer as coisas, contemplando as relações de grupo. Nesta direção, falar em cultura colaborativa se refere aos envolvimento no cotidiano das relações interpessoais entre a equipe docente, pois “as culturas cooperativas aparecem em todos os aspectos da vida da escola” (Fullan & Hargreaves, 1997, p. 76). Elas demarcam as configurações desse ambiente colaborativo também na perspectiva de uma cultura cooperativa que vem sendo construída na tentativa de se presenciar concretamente a cultura colaborativa.

Nos contextos únicos de cada instituição educacional, entendemos a cultura colaborativa como um espaço e tempo possíveis de diálogos e construções mútuas de apoio e ajuda (Fullan & Hargreaves, 1997), a partir de princípios comuns e justos. Assim sendo, a maneira como as escolas se organizam e elaboram os espaços evidenciam como a equipe docente vem pensando o ensino e a aprendizagem entre docentes e alunos e entre os docentes.

As culturas colaborativas (Fullan & Hargreaves, 1997) se delineiam como favoráveis se, e somente se, a equipe docente estiver receptiva a esse novo dispositivo de auxílio mútuo entre os pares. Além disso, há uma exposição de seus princípios e ações perante o grupo. Para isso, torna-se indispensável um ambiente e pessoas que transmitam confiança e respeito verdadeiros.

Assim, Fullan e Hargreaves (1997); Nóvoa (2011); Tardif (2010) e Contreras (2002) estão de acordo de que uma cultura colaborativa é repleta de parcerias, trabalhos em equipes e partilhas, entre outros aspectos, porque demanda um compromisso docente, uma receptividade perante os desafios docentes e uma conexão entre os membros em uma mesma linguagem com diferentes tonalidades. Do mesmo modo que a chegada de professores iniciantes na carreira exige o acolhimento e o apoio dos experientes como uma atitude imanente dessa postura. Assim, o trabalho em equipe, a aprendizagem com os outros e o partilhar conhecimentos são demarcados como fatores essenciais para uma base sólida de parcerias e colaborações mútuas (Fullan & Hargreaves, 1997).

Nesse processo, o trabalho docente, a aprendizagem com os outros e o partilhar conhecimentos ou estratégias de ensino suscitam uma base de conhecimentos pautados nos saberes profissionais e nos conhecimentos universitários (Tardif, 2010). O que envolve no seu desenvolvimento a interação humana, composta por uma relação dinâmica, construída cotidianamente, uma vez que “(...) ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.” (Tardif & Lessard, 2005, p. 31).

Mediante a perspectiva de interação social entre educador e educando, há alguns saberes docentes, os quais são ditos como “*macetes*” e estratégias em ações pedagógicas que são denominadas também como os saberes da ação pedagógica, sendo constitutiva do profissionalismo docente (Tardif, 2010). Depreendemos que os saberes docentes podem criar possibilidades, e/ou adquirir um território, a fim de haver uma construção e reconstrução permanente da ação pedagógica inerente ao ensino-aprendizagem no cotidiano escolar e, que isso está repleto de contradições, sucessos, tensões e dilemas a uma prática envolvente e validada por uma responsabilidade e compromisso perante a formação humana aos educandos. De modo que os desafios são decorrentes às dificuldades dos professores da escola ou da equipe de gestão, os quais permeiam a prática docente.

Assim, consideramos que o trabalho docente (Tardif & Lessard, 2005), fundamentado pela interação social (Tardif, 2010), envolve uma cultura de colaboração (Fullan & Hargreaves, 1997) e uma base de saberes vinculados ao que os professores são e fazem individual e coletivamente (Contreras, 2002; Nóvoa, 2011; Tardif, 2010), vislumbrando um novo paradigma para a prática profissional docente (Nóvoa, 1992).

Desse modo, tanto o trabalho docente como a cultura da colaboração engendram um processo de profissionalização do ensino (Goodson, 2008; Tardif, 2013); no qual o que se busca desenvolver uma cultura profissional e o desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1992) e o exercício da profissionalidade docente (Contreras, 2002). Porém, para que isso ocorra há necessidade do conhecimento da realidade na qual trabalhamos, uma reflexão crítica do que fazemos, visando não só fazer um diagnóstico, mas também a partir dele provocar mudanças em termos de projeto coletivo (Nóvoa, 1992).

Em função dessa compreensão, este trabalho teve como objetivo compreender e analisar os aspectos que apontam para uma cultura de colaboração no processo de profissionalização do ensino, envolvendo os profissionais da escola.

## METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa entendida como aquela “que se desenvolve numa situação natural, é rica de dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Ludke & André, 1986, p. 18).

Entre as abordagens qualitativas escolheu-se o estudo de caso que tem como princípio tratar uma realidade como única, pois o foco está centrado na realidade de uma instituição de Educação Infantil, na qual a cultura colaborativa é colocada em relevo. A escolha pelo caso pode ocorrer porque é em si interessante, com características próprias na sua essência (Ludke & André, 1986).

### Participantes

A Escola Municipal onde foi realizada a pesquisa está localizada próxima da região central da cidade, possui um total de 131 crianças no período regular e 20 crianças no Projeto Recriando (PR), distribuídas em quatro salas em cada período, sendo oito salas de aula. As crianças têm a faixa etária de dois a seis anos de idade.

Nessa unidade educacional, há sete docentes que trabalham no período regular, uma docente no período integral, uma professora de educação física, três monitoras de ensino e seis funcionários de apoio (operacional e administrativo), além da equipe gestora composta pela diretora, vice-diretora e coordenadora.

Dentro desse contexto foram entrevistadas três professoras, sendo uma pedagoga de Educação Infantil (PEI), uma professora de Educação Física (PEF) e a professora coordenadora pedagógica (PCP), que são apresentadas no quadro 1.

Quadro 1 – Ciclo de Vida – Participantes

Ciclos Sujeitos	Tempo de Serviço	Educação Infantil	Coordenação e/ou outros	Ciclo de vida
PEI	8 meses	Não	Não	Entrada
PEF	15 anos	Sim	Não	Diversificação
PCP	10 anos	Sim	4 anos	Diversificação

PEI – Professora de Educação Infantil, PEF – Professora de Educação Física, PCP – Professora Coordenadora Pedagógica.

No quadro 1 temos as indicações do tempo de atuação profissional. A primeira coluna se refere ao período de tempo em que a professora atua profissionalmente. Na segunda coluna, Educação Infantil está relacionada ao nível de ensino que compreende a faixa etária de 0 a 5 anos. No quadro há também a indicação sobre o desenvolvimento de trabalho na coordenação pedagógica ou em outros, como a direção. Por fim, o ciclo de vida da carreira docente denominado por Huberman (1992) como um processo não linear com uma série de acontecimentos dentro dos quais existem patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.

Nesta direção pode-se dizer que a professora de Educação Física é experiente na carreira docente (15 anos) e iniciante nessa escola. Formada em Educação Física (1980). Possui curso de pós-graduação em Educação Física Escolar (1998), tendo participado de vários cursos oferecidos pela prefeitura. Com relação à professora de Educação Infantil é iniciante na docência e nessa escola. Formada em Pedagogia (2012). Atualmente está realizando o mestrado e participou de vários cursos oferecidos pela prefeitura. Já a professora Coordenadora Pedagógica é experiente na carreira docente (10 anos), apontando que está a quatro anos como professora Coordenadora Pedagógica. Ela possui curso de pós-graduação em Gestão Escolar e Mestrado em Educação, tendo também participado de vários cursos oferecidos pela prefeitura.

### Técnicas

Para a coleta de dados utilizamos como técnicas: fonte documental, observações e entrevista semiestruturada. A fonte documental se baseou no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola municipal pesquisada, visando compreender as concepções sobre o desenvolvimento do trabalho docente na Educação Infantil, pois são uma fonte poderosa de evidências (Ludke & André, 1986).

As observações foram realizadas com base nas rotinas das professoras (Ludke & André, 1986) de Educação Física e de Educação Infantil, tendo como guia um roteiro no qual foram contempladas as relações do trabalho docente entre as professoras de Educação Infantil. Assim as atenções estiveram voltadas para os momentos e espaços onde ocorriam (ou não) as trocas e parcerias entre os pares, tais observações foram distribuídas em duas vezes na semana no período vespertino no período de três meses. Os registros das observações foram descritos em um diário de campo e depois digitalizados.

Com relação à entrevista semiestruturada (Ludke & André, 1986) foi desenvolvida nos horários de HTPI (Hora de trabalho pedagógico Individual), que foi considerado propício para isso. Desse modo, foram realizadas três entrevistas individuais, sendo uma com a professora de Educação Infantil, uma com a professora de Educação Física e uma com a

professora coordenadora pedagógica, as entrevistas tiveram uma variação entre 30 minutos a uma hora, sendo que todas foram gravadas em áudio e transcritas integralmente.

Para o tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo (Franco, 2008) que envolveu a estruturação e organização dos dados a partir da elaboração de categorias e subcategorias: termos que se repetiam e que possuíam uma frequência maior no corpo do texto.

### Materiais

Nesta pesquisa foi utilizada uma resma de sulfite A4 (500 fls) para a impressão do roteiro de entrevista, vinculado ao estudo piloto e, depois de entrevista, bem como na elaboração do diário de campo (roteiro de observação). Entre outros materiais se utilizou também dois micros gravadores da marca Sony para o registro das entrevistas, assim como de um computador notebook de marca Samsung para a transcrição das entrevistas.

### Procedimentos

Inicialmente o projeto de pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética da Universidade em que foi desenvolvida - Protocolo nº 7528. Depois que o comitê de ética aprovou a pesquisa ele foi enviado para a Secretaria Municipal de Educação, visando obter autorização para poder entrar na escola pesquisada.

Posteriormente contactou-se a escola e os possíveis participantes da pesquisa. Todos tiveram acesso às informações necessárias para a participação na pesquisa, e diante disso, autorizaram a utilização dos dados por meio da assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os trabalhos de campo foram realizados em uma escola de Educação Infantil localizada em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

## RESULTADOS

Entre os dados encontrados foi dado ênfase para as evidências que pudessem apontar para as perspectivas de colaboração ou as dificuldades desse processo. De forma que questões relacionadas ao PPP, planejamento e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) receberam uma atenção maior por envolver a produção da escola em sua dimensão organizacional (Nóvoa, 1992). Assim observou-se que o trabalho docente na escola é permeado pelo PPP, uma vez que baliza o planejamento das atividades. Mas há diferenças em relação aos modos de como ele é elaborado, na fala da professora de educação física:

Nessa escola, o que a coordenadora deixou claro e eu entendi é que eu precisava conhecer o plano pedagógico da escola para o meu planejamento ter o perfil dentro dos objetivos gerais da escola – que é o PPP – O que amarra a linguagem o

perfil, a filosofia da escola é o PPP. Aí eu fiz a leitura do PPP e partiu o planejamento. (Professora de educação física).

Com base no que a professora disse parece haver indícios de um isolamento em relação ao desenvolvimento do planejamento, pois ela desenvolve seu planejamento a partir da leitura do PPP, porém tal isolamento aparenta ser minimizado quando a professora coordenadora afirma que:

Geralmente a gente pega a proposta pedagógica da escola para fazer uma releitura e verificar o trabalho que é desenvolvido, depois a gente pega os objetivos para cada faixa etária. Uma contribuindo com a outra. A gente revê tudo isso daí. E aí a partir disso, individualmente, elas elencam as estratégias de acordo com a turma dela. (Professora coordenadora pedagógica).

A professora coordenadora afirma que há trocas entre as professoras, e depois disso ocorre o trabalho individual voltado para cada turma. O desenvolvimento do trabalho docente está pautado na aprendizagem das crianças pequenas, de modo que o planejamento das atividades está conectado ao projeto pedagógico como algo vivo na instituição, no sentido de que é anualmente revisto e leva em consideração as demandas das crianças.

Embora no planejamento está por faixa etária, no mês de fevereiro é orientada a observar tudo, porque não adianta falar: oh, o conteúdo lá sei se vai ser esse e esse. Não tem como eu fazer isso, porque depende da criança que estou atendendo, é uma coisa que vai e que volta que eu tenho que trazer de lá, o objetivo nosso é o desenvolvimento integral da criança. (Professora coordenadora pedagógica)

A gente fez o planejamento tudo junto, aliás a gente viu o PPP da escola juntas (...). Todo ano elas fazem nessa escola a reformulação do PPP. (Professora pedagogia)

Ao analisarmos a área de Educação Física, percebemos a defesa de uma área de conhecimento ligada à cultura corporal de movimento, na qual as atividades devem ser voltadas para a ampliação da cultura corporal da criança. De acordo com o projeto pedagógico da escola a Educação Física é entendida como uma:

(...) área do conhecimento da cultura corporal de movimento que integra o aluno, através do trabalho que contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança.

Porém, para a coordenadora pedagógica a Educação Física não é uma área presente na maioria dos projetos pedagógicos das instituições de Educação Infantil, demonstrando a sua preocupação em integrar as áreas. Isso é revelado na seguinte declaração:

Até quando foi construir o PPP, não tinha educação física no nosso PPP. (...) A educação física tem que fazer parte do projeto político pedagógico da escola. Agora no último foi introduzido, você pega os demais não têm. E aí eu tenho dificuldade, também eu estou sempre me policiando para tentar integrar a professora de educação física. (Professora coordenadora pedagógica)

A Educação Física parece ter um espaço no projeto político pedagógico como uma área de conhecimento, revelando uma preocupação em desenvolver atividades, com as crianças pequenas, que tenham um caráter integrado.

Tal questão pode ser notada também quando analisamos as falas das participantes da pesquisa, que evidenciam o papel de formação da coordenação pedagógica, bem como as possibilidades de trocas entre os docentes propiciadas pela coordenação, visando uma integração. Tais ideias podem ser visualizadas nos seguintes discursos:

Atualmente nessa escola, esse papel da coordenação está ficando um pouco mais claro. A coordenadora em HTPC abre um espaço para a fala da Educação Física Infantil e por meio dessa fala eu tenho a oportunidade de estar colocando para toda a escola o meu planejamento. (Professora de educação física)

Primeiro acho que o coordenador pedagógico tem o papel de formador na escola, de formação dos professores, principalmente. Ele que é essa figura se a gente quer a escola como espaço de formação. É o coordenador que seria o responsável por desenvolver essa parte, lógico com os professores junto. (Professora pedagogia)

A função do professor coordenador é a formação continuada em serviço do professor, pelo menos deveria ser. Aqui na escola eu tenho um privilégio muito grande, porque a equipe gestora dialoga de uma tal forma que a gente comunga com os ideais da educação, embora às vezes não concordamos com alguma área. O diálogo é muito presente com a equipe gestora. (Professora coordenadora pedagógica)

Quando observamos as falas das professoras identificamos um consenso em relação à questão da formação continuada, no sentido de que é o papel da coordenação em um movimento de compartilhar os conhecimentos, buscando integrar as diferentes profissionais atuantes na instituição o que corrobora

com a compreensão de que o trabalho docente envolve interação social (Tardif, 2010).

Entretanto, ao mesmo tempo em que há a ideia de integrar as áreas, também são reveladas as dificuldades encontradas para isso, como a questão de disponibilidade de tempo, pois os horários são diversos não havendo momentos propícios para conversar sobre as atividades desenvolvidas, ou para o desenvolvimento de projetos comuns.

Nas observações pautadas no cotidiano da escola foi possível perceber que as trocas entre as professoras ocorrem em momentos esporádicos, quando se encontram nos momentos de café, ou mesmo quando há as trocas de turmas, expondo que as partilhas estão mais voltadas para aspectos referentes aos alunos, como questões de comportamento e aos procedimentos diários da escola.

Embora haja a tentativa de uma colaboração entre a equipe docente, identificamos indícios de isolamento em relação ao planejamento, pois ainda que se busque partilhar o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o mesmo não ocorre em relação a confecção do planejamento, como é demonstrado a seguir:

Não teve um dia para a gente escrever junto, ou ler o dela e ver se têm contribuições. (Professora de educação infantil)

(...) cada professor faz o seu planejamento e eu faço o meu sozinha, porque eu sou a única professora da escola. (Professora de educação física)

Assim sendo, o planejamento se caracteriza como um momento individual, separado por áreas, e de certo modo se afastando da coletividade almejada. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 35) indica que a “organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação”. Em função desse descompasso espera-se que as docentes da Educação Infantil, com formações acadêmicas oriundas de diferentes áreas de conhecimento, possam integrar-se e promover um trabalho docente colaborativo. Dessa forma, o que se coloca como desafio é conceber a escola como um ambiente no qual trabalhar e formar não sejam distintos, de maneira que a formação deve ser encarada como um processo contínuo, integrado no cotidiano das escolas (Nóvoa, 1992).

Nóvoa (1992) afirma que “(...) a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional. Mas o contrário também é verdadeiro: a concepção de espaços colectivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação” (p. 30).

Apesar de haver um isolamento em relação ao planejamento, por outro lado, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) tem sido o momento em que as trocas entre as docentes podem ser oportunizadas. A coordenadora pedagógica nos explica que:

Há esse diálogo muito grande, embora não haja tempo no cotidiano semanal de elas sentarem e conversarem. (Professora coordenadora pedagógica)

A coordenadora utiliza o HTPC para privilegiar as trocas coletivas, ao mesmo tempo em que oportuniza a formação continuada, isso pode ser identificado na fala da professora da instituição ela afirma que:

A nossa coordenadora (...) leva slide, leva vídeo, discute, relaciona com a sala de aula. E ela sempre procura trazer a professora de educação física para participar. (...)No HTPC passado, a professora de educação física falou bastante sobre o projeto que ela está desenvolvendo. (Professora pedagogia)

A professora destaca a necessidade de haver uma maior integração entre as áreas, o que tem sido esboçado no HTPC por meio das trocas na equipe docente. Na visão da professora de educação física o HTPC é um tempo proveitoso pois há a possibilidade de conhecer mais sobre as crianças com as quais trabalha, uma vez que ela tem um tempo menor de convívio com as crianças com as quais atua, ela diz que:

No HTPC, a coordenadora dá um espaço para as professoras comentarem sobre o seu trabalho da sala de aula e a educação física que fica na área externa. Depois dessas falas da apresentação do que está sendo desenvolvido. (Professora de educação física)

Neste contexto a professora revela aspectos de sua profissionalidade docente na obrigação moral e no compromisso com a comunidade (professores) (Contreras, 2002). A coordenadora, por sua vez, enfatiza o esforço que faz para que haja um diálogo entre a equipe docente:

E é no HTPC que a gente tenta fazer esse diálogo entre elas. Então toda temática de trabalho, quando a gente vai ter um estudo de trabalho focado é lá que a (professora de Educação Física) entra e aí é a minha função, é o meu papel tentar coordenar e introduzir com as demais professoras. É a socialização do trabalho (...) Como a educação física pode contribuir nesse desenvolvimento infantil. O meu papel nesse momento é esse, essa coordenação e fazer a integração entre elas. (...) (Professora coordenadora pedagógica)



De acordo com Nóvoa (2011, p. 23): “(...) a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”. Isto é algo que tem sido buscado na escola pesquisada, a partir de troca de reflexões da prática em momentos de encontros coletivos entre os docentes, no HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Parece haver um movimento da coordenadora e dos professores em direção à uma prática de colaboração na equipe docente. Para que isso ocorra é necessário que haja a receptividade dos professores bem como o estabelecimento de relações de confiança, uma vez que há uma exposição sobre as concepções e sobre o próprio trabalho perante todo o grupo.

O exercício da colaboração envolve conexões entre os profissionais agregados em torno de um trabalho conjunto de interação (Tardif & Lessard, 2005), visando a educação das crianças pequenas. O comprometimento dos professores na instituição é algo que emerge dos dados, pois na afirmação da professora temos que:

Porque no dia-a-dia é difícil conversar, a escola tem um ritmo muito corrido, mas no HTPC eu sinto todo mundo muito comprometido. (...) Às vezes a gente estuda uma coisa (...) passa uma semana e você vê todo mundo tentando fazer aquilo lá que a gente estudou. Eu acho isso uma coisa boa. Eu também acho que todo mundo colabora (...). Agora nesses últimos meses, cada uma apresentou o projeto que está desenvolvendo ou atividade. A gente pode dar dica, pode conversar, questionar. (Professora pedagogia)

Assim, o acolhimento da professora iniciante bem como o constante cuidado em partilhar os saberes da prática profissional são ações diferenciadas desenvolvidas na instituição pesquisada, pois elas revelam tentativas para o estabelecimento de uma cultura colaborativa como um processo de desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2011; Tardif & Lessard, 2005; Tardif, 2010).

Na literatura há outros trabalhos de colaboração (Formosinho, 2009) e outros com foco na dimensão organizacional da escola (Canário, 2005), nos quais se buscam alavancar o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 1992), pois se acredita que é na escola que os professores aprendem a sua profissão (Canário, 1998). Portanto, uma cultura de colaboração se faz presente (Fullan & Hargreaves, 1997).

### CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, a colaboração apontou para perspectiva da interação social, na qual para ensinar é necessário estabelecer relações que possibilitam alavancar processos educativos. Assim, a interação perpassou a possibilidade da relação entre docentes, permitindo criar e recriar possibilidades de ação

pedagógica no cotidiano escolar apesar das dificuldades encontradas.

Consideramos que o trabalho docente está baseado nesta interação social que engloba uma cultura da colaboração (Formosinho, 2009; Fullan & Hargreaves, 1997; Nóvoa, 2011) e um desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1992; Tardif, 2010), assim como o exercício da profissionalidade docente (Contreras, 2002).

Desse modo, o trabalho docente e a cultura da colaboração contribuem para o desenvolvimento profissional e abrem espaço para o processo de profissionalização do ensino (Nóvoa, 1992; Tardif, 2013) em que se busca desenvolver uma cultura profissional.

O trabalho em parceria, envolvendo os docentes na Educação Infantil proporcionou momentos de interação social no trabalho da coordenação pedagógica. Entretanto, é necessário ultrapassar barreiras que envolvem o individualismo, o isolamento no ensino, visando a profissionalização do ensino e o desenvolvimento de uma cultura profissional colaborativa. O que pressupõe também o desenvolvimento organizacional da escola (Canário, 2005).

Neste estudo, o planejamento coletivo e as reuniões de HTPC se configuraram como primeiro passo em direção ao trabalho conjunto dos docentes em que um procurou ouvir o outro e conhecer o trabalho do outro.

Assim, ainda que as atividades de partilha de saberes não sejam consideradas como obrigação para os professores, elas expressam a necessidade de socializar suas experiências (Tardif, 2010). O desafio reside em tornar tais partilhas mais articuladas de modo que os professores estejam voltados para um objetivo comum.

### REFERÊNCIAS

- Canário, R. (1998). A escola, o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, 6, 9-28.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?* Porto: Porto Editora.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Franco, M. L. (2008). *Análise de conteúdo* (3 ed.). Brasília: Liber Editora.
- Goodson, I. F. (2008). *Conhecimento e vida profissional: Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.

Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa. (pp 31-61). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora,.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Publicaciones M. C. E. P. Sevilla.

Ludke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo.

Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente - Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (2 ed.). Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. (2010). *Os saberes docentes e formação profissional* (10 ed.). Petrópolis: Vozes.

Tardif, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, 34(123), 551-571.