

DESPORTO, EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA

Editores:

Isabel Simões Dias, Pedro Sequeira e Marisa Barroso

DESPORTO, EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA

Editores:

Isabel Simões Dias, Pedro Sequeira e Marisa Barroso

Autores:

Rui Matos, Nuno Amaro, Ana Sousa, Tiago Jacinto, Paulo Malico, Fernando Santos, Valter Pinheiro, Diogo Cabral, Marisa Barroso, Teresa Bento, David Catela, Sónia Galinha, Isabel Simões Dias, M.^a Odília Abreu, Marta Fonseca, Ângela Quaresma

Ficha técnica

Título:

Desporto, Educação e Qualidade de Vida

Editores:

Isabel Simões Dias, Pedro Sequeira e Marisa Barroso

Editor:

Centro de Investigação em Qualidade de Vida – CIEQV
(Instituto Politécnico de Santarém e Instituto Politécnico de Leiria)

Execução Gráfica:

Gráfica Ediliber - Coimbra

ISBN: 978-972-8793-94-4

Depósito legal: 449999/18

Ficha Técnica

Prefácio I: Pedro Sarmento	5
Prefácio II: José Rodrigues	8
Prefácio III: Pedro Sequeira	13
PARTE I	16
Devagar que tenho pressa – antes tarde do que... cedo na especialização desportiva	17
Rui Matos e Nuno Amaro	
Envolvimento Parental no Desporto: O que pensam os pais das funções do Treinador.....	38
Ana Sousa, Tiago Jacinto, Paulo Malico, Fernando Santos e Valter Pinheiro	
Contributos para a melhoria do processo de treino no Futebol Jovem: Um estudo com coordenadores de Escolas de Formação	63
Diogo Cabral, Paulo Malico, Valter Pinheiro e Fernando Santos	
O ensino dos jogos desportivos coletivos através dos jogos reduzidos condicionados	88
Fernando Santos e Valter Pinheiro	
A Orientação Espacial em crianças do pré-escolar e a importância da familiaridade com locais ao ar livre na educação para o uso de mapas	112
Marisa Barroso, Teresa Bento e David Catela	
PARTE II	126
Educação e desenvolvimento: contributos da psicologia social e comunitária para o entendimento da escola.....	127
Sónia Galinha	
Física(Mente): da investigação à intervenção educativa	146
Isabel Simões Dias, M.ª Odília Abreu e Marta Fonseca	
Grupo Projeto Creche (GPC): fórum formativo promotor de bem-estar	160
Isabel Simões Dias e Ângela Quaresma	

PREFÁCIO(S)

PREFÁCIO

Congratulando-me pelo convite que me foi formulado para prefaciар esta obra, direi, resumidamente, que pelos trabalhos que apresenta – nas ciências do desporto e nas ciências de educação – pode ser encarada em duas partes que se completam pela abrangência dos temas, mas também pelas especificidades que os interliga.

Neste sentido, na 1ª parte deste livro o tema sobre a *precocidade da prática*, cujo trabalho “*Devagar que tenho pressa...*” nos dá conta do aumento do número de crianças e jovens que, cada vez mais cedo, se “especializam” precoce e erradamente num só desporto, realidade bem desenvolvida e bem suportada bibliograficamente. Na temática do “*envolvimento dos pais na prática dos filhos, e das funções do Treinador*”, objetiva-se a importância do envolvimento parental na prática desportiva dos filhos, tendo em conta a sua motivação e realçando a perceção dos pais face à qualidade dos seus filhos e do treinador, num estudo de investigação qualitativa, que demonstra a possibilidade de estudos de terreno de inegável valor científico. Ainda no âmbito do processo desportivo, reconhece-se a importância da formação dos jovens, sempre que se propiciam experiências de natureza social e pessoal, cujo estudo - centrado no futebol - dá a conhecer a perceção dos coordenadores de “escolas” sobre o “*processo de treino no Futebol Jovem*”, dando a perceber os processos de trabalho com jogadores e encarregados de educação, bem como face às principais competências dos treinadores no contexto de formação. De realçar igualmente o “ensino do jogo coletivo” no âmbito da formação dos treinadores, bem como a contribuição do jogo no desenvolvimento global da criança que, através “*dos jogos reduzidos condicionados*” efetua a seleção das melhores situações de aprendizagem e cria contextos situacionais com ampla *transferência* para o jogo.

Finalizando a 1ª parte do livro, reconhece-se que a evolução da prática desportiva assenta no movimento infantil, como parte integrante do desenvolvimento da criança, aspeto bem evidenciado no artigo dedicado à “*Orientação Espacial em crianças do pré-escolar...*” que nos mostra as diferenças entre crianças (3-5 anos) na orientação em espaços familiares e não familiares, revelando que a orientação espacial e o desenvolvimento infantil estão presentes num conjunto de referências

sensoriomotoras de importância capital no desenvolvimento da motricidade infantil.

Neste sentido, parece inquestionável o entendimento (já generalizado) que o movimento humano constitui a “dimensão corporal da educação”, sendo que a preocupação dominante se situa no desenvolvimento corporal e pessoal do indivíduo, mas igualmente na natureza do processo *ensino-aprendizagem*, que perspetiva o dinamismo da evolução corporal e personalístico. Nesta perspetiva, ao entender o “desporto como uma pedagogia” estabelecem-se interações com as ciências da educação, facto reconhecido como uma mais-valia não só na escola como na sociedade em geral; partindo do conhecimento de uma prática desportiva séria, o que constitui uma possibilidade educativa de grande valor – que os pais reconhecem – no que respeita ao desenvolvimento funcional e comportamental, para lá do “simples e óbvio” “ganhar” e “perder”. Mas percebe-se igualmente que a atividade desportiva é um contexto único porque obedece a regras próprias e aceites pelos praticantes (e que só eles podem mudar), cujas aplicações éticas e estéticas, também de carácter único, não devem dar lugar a perda de valores educativos fundamentais na formação pessoal e social do aluno. Assim, a prática desportiva de crianças e jovens não pode permitir que a vitória (os vencedores) tenha mais valor do que a prática em si mesma ou que a “*prática motora*” se assuma exclusivamente como entretenimento e/ou “para gastar energias” ... ou que esta prática seja desajustada aos princípios do esforço, do desenvolvimento psicomotor e personalístico do aluno, tendo em conta que estas premissas se refletem no conhecimento dos professores/treinadores e na metodologia que aplicam, especialmente em escalões etários baixos. Deste modo, a reflexão sobre “Educação e Desenvolvimento” que ressalta da aplicação dos projetos revelados, recordam-nos as palavras de Ramiro Marques (2001), quando este autor afirma que a Escola, sendo um instrumento da sociedade, tem a função de “*criar pessoas pelas pessoas*” e “cria” pessoas, porque lhes molda o comportamento, lhes incute ideias e lhes doutrina a vocação (profissões), competindo-lhe, também, atender a outros “valores de educar”, como os conceitos de convívio, de amizade, de solidariedade, numa perspetiva constante de desenvolvimento da personalidade e da cidadania. Mas também aqui se realça o interesse pelo estudo do exercício e qualidade de vida,

projeto que propõe a intervenção pedagógica no exercício físico e nos conduz ao projeto “Física(Mente): da investigação à intervenção educativa”, aspectos enfatizados no Grupo Projeto Creche, que assume a promoção do bem-estar dos seus intervenientes e da sua perceção de qualidade de vida porque, de facto, só existe educação quando se verifica desenvolvimento; demonstra-se assim que é na relação entre as variáveis *exercício físico, qualidade de vida e saúde mental*, que tal proposta de intervenção educativa (pedagógica) influencia positivamente a vida dos estudantes do ensino superior.

Ora, é exatamente neste sentido que o comportamento motor, na sua vertente de Ciências do Desporto é necessário na escola, como razão cívica de existência, fazendo com que os alunos “*aprendam a ser com os outros*” (John Dewey e António Sérgio), sendo essa a “matéria educativa” – das Ciências da Educação - que os professores terão de gerir, de forma que permita a vivência de uma ética social, respeitando regras e compromissos e não subvertendo a convivência, a amizade e o “espírito de corpo” social (grupal).

Daqui que entenda ser o estudo da *motricidade infantil* – nas suas diversas vertentes – a oferecer tal oportunidade, desde que a sua prática motora – do desenho ao desporto – possua o necessário rigor e seriedade na execução dos seus rituais e na exigência do esforço corporal (físico e mental), mas também no que toca à agressão e à violência, contribuindo para uma atitude mais consciente e participativa da família.

Por último, coloco-me ao lado dos autores desta obra nas preocupações entrecruzadas da *prática desportiva, da educação e da saúde*, que tão bem souberam manifestar.

Pedro Sarmento

Prof. Cat.

FMH – Univ Lisboa

PREFÁCIO

Desporto, Educação e Qualidade de Vida. Os autores refletem o sentido do modo de vida através da educação e da formação, em especial a desportiva, como contributo para a qualidade de vida de jovens e adultos. O processo de ensino e aprendizagem das práticas desportivas configura o desenvolvimento do praticante no sentido da sua melhor relação com o meio ambiente, quase sempre complexo e stressante da sociedade moderna ou hipermoderna. Esta temática está na génese do Centro de Investigação em Qualidade de Vida, pelo cruzamento necessário de áreas de estudo, de conceitos e de metodologias de investigação, procurando chegar ao conhecimento, social e humano, da qualidade de vida dos cidadãos.

Esta obra é um excelente exemplo de cooperação e colaboração entre diversos polos do ensino superior. A capacidade de estabelecer pontes e caminhos de ligação entre as escolas, os departamentos e os investigadores é um fator decisivo para o sucesso da empresa que se propõe o ensino superior politécnico. A REDESPP é uma rede de 14 escolas superiores que formam na área do desporto, sendo por isso, um importante parceiro desta iniciativa de divulgação científica. A atuação desta rede, que integra cerca de 200 docentes, com mais de 140 doutorados, tem um espectro muito amplo, desde a educação formal no sistema educativo, no sistema desportivo, à intervenção comunitária com diferentes populações, idosos ou crianças, e até com grupos de necessidades especiais ou terapêuticas, hipertensos ou diabéticos, ou pessoas com deficiência. A rede apoia o desenvolvimento da investigação em desporto, seja no laboratório ou no contexto real da ação, contribuindo para uma melhor educação e formação dos estudantes a fim de promover melhor intervenção para a qualidade de vida.

A partilha do conhecimento científico na área do desporto é um dos maiores desafios que se estimulam para a rede. Sabendo do carácter eminentemente aplicado e profissional desta área científica, importa desenvolver os sectores de intervenção que lhe estão associados e lhe dão corpo. Da educação infantil, do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora à educação e formação de adultos no rendimento desportivo e nas práticas de qualidade de vida, da análise do movimento humano, do controlo motor e psicomotor, aos estudos biomecânicos e fisiológicos da performance desportiva de alto rendimento, da dinâmica

dos jogos desportivos coletivos à criatividade da expressão estética individual, são diversos os campos de aplicação do conhecimento desenvolvido nas ciências do desporto, profundamente humanas e sociais, refletindo a era em que vivemos. No desporto temos ainda as conexões com as áreas sociais como a gestão das organizações, o turismo, a saúde, a educação. Deste modo, a rede corporiza as diversas aplicações que o sistema de ensino superior politécnico integra.

Em coerência com os seus objetivos constituintes, a REDESPP através dos seus recursos, tem o potencial de intervenção em projetos de intervenção/ação regional (nacional) do desporto, como atividade física para a qualidade de vida dos cidadãos (jovens, adultos, idosos), em programas de intervenção no apoio ao desporto, no âmbito do rendimento e da participação, através dos laboratórios instalados, na formação inicial e contínua de técnicos de exercício físico (TEF), de treinadores de desporto, de técnicos de desporto de natureza, de técnicos de gestão desportiva, etc.. (TESP; LIC; MEST), em programas de requalificação de profissionais do desporto nos diversos setores de atividade (atletas, treinadores, instrutores, etc..), em projetos de formação de Mestrados em áreas de especialização, através de consórcios regionais e/ou temáticos, em projetos de investigação nas ciências do desporto, em especial nas áreas de impacto social (atividade física, saúde, populações, rendimento desportivo, etc), e na parceria com a SEJD (e IPDJ) de modo a facilitar e operacionalizar as políticas de intervenção na comunidade através do desporto.

Consideramos como nuclear a intervenção das escolas da rede no desporto e na formação para o desporto: a) abrangendo toda a cadeia de valor nas expressões profissionais específicas dos serviços de ensino e treino de desporto no setor do livre associativismo com maior ou menor grau de reconhecimento público em modalidades de desporto (seja como praticante ou competidor, seja como treinador, seja como dirigente e gestor, seja como técnico de arbitragem, seja como técnico de instalações desportivas, ou ainda como outro agente desportivo de modalidades); b) intervindo nos serviços desportivos públicos e privados na área da condição física e estilos de vida ativos (seja como participante, como técnico de exercício físico ou diretor técnico em ginásios, academias e clubes de saúde, ou em outras instituições e programas de atividade física, exercício e saúde); c) intervindo nos serviços de

desportos de natureza, lazer e aventura associados aos contextos do turismo e lazer ativos (nomeadamente atividades desenvolvidas em marinas, autódromos, balneários termais ou outras instalações e equipamentos de apoio à prática de animação desportiva em contextos da animação turística; atividades e eventos de desportos de natureza em ar, terra e água em contextos de turismo de natureza; atividades e eventos de jogos tradicionais, caça, pesca ou outros vinculados ao turismo rural; ou ainda atividades desportivas, de condição física e bem-estar em âmbitos específicos como o marítimo turístico, entre outros); d) mobilizando as escolas do sistema educativo através da área curricular (expressão e educação físico-motora no 1º ciclo do ensino básico, disciplina de educação física nos restantes ciclos do ensino básico e secundário, ensino de ciências do desporto e da motricidade no ensino superior) e das áreas de enriquecimento e complemento curricular (atividade física e desportiva das atividades de enriquecimento curricular do 1º ciclo, desporto escolar nos restantes ciclos do ensino básico e secundário e desporto e atividade física no ensino superior); e) atuando nos serviços de administração e gestão do desporto em instituições públicas ou privadas (seja na organização e administração tutelar pública macro-institucional ou associativa transversal de reconhecimento público, seja na gestão de organizações e eventos supra-modalidades desportivas, seja na gestão de micro de empresas e clubes de serviços desportivos de várias modalidades e finalidades); f) apoiando os serviços de equipamentos e instalações desportivas (seja através do mercado de venda de vestuário e materiais para a prática desportiva eficaz e saudável, seja através da construção e equipação das instalações lúdicas e desportivas, fruto de investimento tecnológico cada vez mais inovador); g) promovendo em serviços de inovação e investigação do desporto (seja através das atividades dos centros de investigação do ensino superior, seja através dos serviços tutelares como os centros de alto rendimento, entre outros, seja através de empresas na área da condição física e saúde, instalações e equipamentos desportivos).

Desporto, Educação e Qualidade de Vida. Os diversos capítulos deste livro refletem os conceitos que se interligam no título. A sua importância é uma mestiçagem fundamental para o desenvolvimento do conhecimento complexo sobre a qualidade de vida. Este livro é fruto desta experiência de partilha que tanto se reflete e interioriza, na educação,

na formação do cidadão pelo desporto para uma melhor qualidade de vida. A obra estrutura-se em duas dimensões, uma contextualizada à educação e formação desportiva, envolvendo os seus atores mais relevantes, atletas, treinadores, pais, e outra, relacionada com a educação e o desenvolvimento dos jovens e crianças para uma melhor qualidade de vida. Estuda-se a especialização precoce no desporto e o seu impacto nos atletas jovens e no seu desenvolvimento. Procura-se saber o que pensam os pais dos treinadores dos seus filhos, e como poderá determinar uma influência significativa no desenrolar do processo educativo dos jovens pelo desporto. Realiza-se uma análise detalhada e criteriosa da competência técnica e das estruturas de coordenação, direção e supervisão dos processos de formação de jovens no Futebol. Desenvolve-se um estudo sobre a utilização de problemas no ensino dos desportos coletivos, contribuindo para a autonomia e capacidade de decisão dos jovens através do desporto. Estuda-se a orientação espacial das crianças através da utilização dos mapas, contribuindo para uma formação global e integrada num ambiente ecológico de qualidade. Discute-se o valor e o contributo da psicologia social e comunitária para o sucesso da escola, enquanto espaço de intervenção e formação para ao bem-estar dos cidadãos. Desenvolve-se um projeto de intervenção para a qualidade de vida, associado aos problemas de saúde mental dos jovens, utilizando o desporto e atividade física como um dos mecanismos de reforço desta qualidade. Revela-se um programa de intervenção e investigação complexo e extenso com educadoras de infância promovendo a formação integrada e desenvolvendo a qualidade de vida através de práticas promotoras do bem-estar, onde a atividade física e o desporto também intervêm.

Existe uma relevância enorme no estudo da qualidade de vida, numa perspetiva complexa deste fenómeno, tornando quase obrigatório que o conhecimento seja produzido em rede através dos diversos parceiros que procuram objetivos comuns. Na formação e na investigação no desporto existem redes, como é a REDESPP, que potenciam um impacto elevado nesta finalidade. Quando os factos sociais são hiper-complexos, como são o desporto e a educação, permitem cruzamentos significativos para o estudo de dimensões humanas e sociais muito importantes para a qualidade de vida dos cidadãos. Deste modo, o livro apresentado “Desporto, Educação e Qualidade de Vida” traduz a complexidade da abordagem possível ao fenómeno da qualidade de vida,

retratando alguns segmentos do conhecimento investigado. Esta obra é um produto de valorização do CIEQV, configurando a sua estratégia de investigação cruzada, com diversas ligações conceptuais, entre a educação, o desporto, a formação, a atividade física, com efeito reconhecido e relevante no conhecimento.

José F. Rodrigues

Presidente da Direção da REDESPP

Professor Coordenador Principal

ESDRM-IPSantarem

PREFÁCIO

O Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV) tem como missão, através da sua investigação, contribuir com a produção de conhecimento e inovação para a promoção da melhoria da qualidade de vida do ser humano. Em termos globais, foca a sua investigação nas áreas: da alimentação e sua produção (segurança alimentar e agricultura sustentável), da atividade física como condição para a qualidade de vida dos cidadãos, do comportamento motor, da educação nas suas diversas vertentes, aliadas à criação e utilização de tecnologia inovadora e aplicada e da qualidade de vida das pessoas no trabalho. Desta forma, a investigação promovida pelo CIEQV terá uma abordagem multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento nos domínios mencionados, de forma a potenciar a inovação e a excelência científica.

O livro “Desporto, Educação e Qualidade de Vida” é um documento extraordinário pois reúne as evidências da missão do CIEQV. A nossa sociedade tem a tendência de associar a Qualidade de Vida a presença ou ausência de doenças ou patologias. No entanto, o conceito de Qualidade de Vida é muito mais vasto e defendido por diversos investigadores. Nesta linha, este livro e os seus diversos capítulos demonstram, de uma forma bastante clara, como a Educação e o Desporto concorrem para a Qualidade de Vida. As abordagens diferenciadas para temas e problemáticas diversas auxiliam à compreensão do conceito de Qualidade de Vida, o que considero um marco importante no desenvolvimento da nossa sociedade. Existem propostas concretas que concorrem para a melhoria da Qualidade de Vida, existem pistas para aprofundamento de temáticas e existem considerações que poderão levantar novos tópicos de investigação. Ficam os leitores na posse de um livro que vai ao encontro de diferentes tipos de interesses. Para um leitor mais afastado desta área, o livro certamente ajudará à sensibilização da mesma. Para o leitor que pretende perceber como as áreas da Educação e Desporto concorrem para a Qualidade de Vida, este livro apresenta perspetivas diferenciadas. Para o leitor que seja investigador nestas áreas ou áreas análogas este livro será um ótimo instrumento de auxílio a atuais e futuras investigações. Finalmente, para o leitor casual ou desfasado, este livro, face à sua fácil leitura, irá estimular este leitor para a importância da Qualidade de Vida na nossa

sociedade, dado concorrer diretamente para a sobrevivência do ser humano.

O meu agradecimento a todos os investigadores do CIEQV e colegas que se disponibilizaram para escrever este livro e ajudar, assim, o Centro de Investigação em Qualidade de Vida na sua missão.

Votos de boa leitura!

Pedro Sequeira

Professor Coordenador

ESDRM-IPSantarem

Coordenador do CIEQV

PARTE I

Devagar que tenho pressa – antes tarde do que... cedo na especialização desportiva

Rui Matos^{1,2}, Nuno Amaro^{1,2}

¹ Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV)

² Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de
Leiria

Resumo: Parece estar a aumentar o número de crianças e jovens que, cada vez mais cedo, se dedicam à prática de um só desporto, numa base de regularidade anual, numa lógica de especialização desportiva precoce. Neste capítulo, questionamos esta realidade, a diversos níveis, e apontamos alternativas.

Palavras-chave: Especialização desportiva precoce; Sucesso desportivo; Prática desportiva multivariada

Introdução

Em termos desportivos, será desejável especializar cedo ou mais tarde? Esta é uma problemática que já não é nova mas cuja pertinência, aparentemente, está cada vez mais presente no nosso dia-a-dia. Casos pontuais de sucesso desportivo em praticantes que iniciaram precocemente as suas carreiras desportivas levaram a crer que, quanto mais cedo e mais intensamente se começar o treino especializado de uma dada modalidade desportiva, maiores serão as probabilidades de se alcançar o sucesso no seu desempenho. A oferta desportiva para crianças é cada vez mais publicitada, não sendo raro vermos crianças de 4 anos, ou mesmo de idade inferior, a iniciar a sua prática desportiva num dado desporto, e apenas nesse. Também deixou de ser incomum, parecendo mesmo ser aceite sem qualquer reserva, a *captação* de crianças destas idades para postos específicos numa dada modalidade desportiva...

Com este capítulo pretende-se alertar para esta problemática e apresentar uma série de dados e de reflexões que façam com que quem

lida com crianças possa decidir da forma mais adequada, esperando nós que essa escolha recaia sobre uma (eventual – nem todas quere-rão seguir todo o trajeto desportivo até uma prática especializada de um desporto) especialização mais tardia, alicerçada numa prévia prá-tica multivariada, não só desportiva mas também, e sobretudo, onde a componente de jogo livre tenha uma parcela substancial.

Definição de Especialização Desportiva Precoce (EDP)

Precoce remete para algo feito ou que ocorre antes do tempo em que o deveria ser. Embora continue a haver discordância relativamente a, por exemplo, volumes e intensidades de treino/competição que permitam dizer que um dado atleta foi alvo de especialização precoce (e.g., para Hill e Simons, 1989, é absolutamente indiferente volume e intensida-de de treino para esta consideração, bastando a participação exclusi-va numa modalidade desportiva, contrariamente a Soberlak e Côté, 2003), é relativamente consensual considerar-se estarmos perante EDP quando: i) exista participação intensa num desporto apenas; ii) numa base anual (mais do que 8 meses por ano); iii) e/ou desistindo de todos os outros para se focar num só, antes da puberdade (Jayanthi, Pinkham, Dugas, Patrick, & Labella, 2013; LaPrade, Agel, Baker et al., 2016; Malina, 2010; Myer, Jayanthi, DiFiori et al., 2016). Como possível hierarquização dentro desta especialização, Jayanthi, LaBella, Fischer, Pasulka e Dugas, (2015) propõem, em função do número de compo-nentes presentes (i, ii ou iii), estarmos perante jovens atletas altamente especializados (três componentes referidas presentes), moderada-mente especializados (duas) ou pouco especializados (quando apre-sentam apenas uma das componentes referidas), deixando de lado, nesta classificação, a questão da intensidade ou do volume de treino.

Causas para a sua existência

Apesar do cada vez maior número de vozes que se levantam contra a EDP, é também cada vez maior o número de eventos e sua publici-tação com esta matriz de precocidade. Nos Estados Unidos da Amé-rica, de acordo com Malina (2010), era de 6% a taxa de participação em desportos organizados por parte de jovens de 6 ou menos anos,

em 1997, subindo para os 12% em 2008. Um estudo conduzido por Hill e Simons (1989) permitiu perceber que 71.3% dos 152 diretores desportivos do Ensino Secundário (*high school*) do Estado do Illinois inquiridos tinham a percepção de que a especialização desportiva tinha aumentado, neste nível de escolaridade, nos dez anos anteriores. Além disso, 60,5% destes diretores tinha a sensação de que essa especialização continuaria a aumentar na década seguinte. Assim sendo, importará tentarmos perceber e identificar as causas que fazem com que este fenómeno continue a existir.

- *Expectativa de êxito desportivo futuro*

Parece-nos que este motivo deverá ser um dos mais evidentes e mais fortes para que continue a existir EDP. Na verdade, a existir umnexo de causalidade entre uma EDP e a probabilidade de vir a ter um êxito atlético superior, será (seria) compreensível que se faça (fizesse) essa aposta. Contudo, como nos dizem LaPrade et al. (2016), não existem dados que mostrem ser necessária uma EDP para uma performance adulta de alto nível. Diversos estudos realizados sobre esta temática (Lidor & Lavyan, 2002; Moesch, Elbe, Hauge, & Wikman, 2011; Gullich & Emrich, 2006) sugerem, na verdade, que uma especialização tardia será mais eficaz do que uma precoce, com os atletas de elite tendendo a ter praticado diversos desportos desde idades baixas e, por norma, não iniciando a sua especialização antes da faixa etária 12-15 anos.

Gullich (2014), num trabalho retrospectivo efetuado junto de todos os atletas do campeonato profissional principal alemão (*Bundesliga*), descobriu que a maioria dos jovens jogadores selecionados numa idade particularmente baixa, foram preteridos, em pouco tempo, face a outros que se desenvolveram de forma mais eficaz fora das academias desportivas para jovens e fora das seleções jovens nacionais. Na verdade, a maior parte dos jovens jogadores selecionados precocemente não atingiu a adolescência integrada nessas seleções. Malina (2010), citando Ljach (1997), indica que apenas 0.14% de 35 000 atletas russos de nível elevado que treinavam em escolas desportivas tiveram sucesso nesse desporto. Gullich e Hemrich (2006), tendo estudado o percurso desportivo de 1588 atletas alemães praticantes de desportos olímpicos, concluíram que o sucesso em jovens, o volume de treino

no atual desporto praticado e a inclusão em programas de apoio não tiveram efeito significativo no sucesso a longo prazo no desporto de elite. Em sentido oposto, os atletas internacionais mostraram ter tido um volume de treino, em jovens, mais alto apenas noutros desportos que não no praticado atualmente, com um trajeto mais gradual e retardado até à especialização no seu desporto atual. Num estudo realizado com atletas de elite praticantes de hóquei em campo, basquetebol e *netball*, Baker, Côté e Abernethy (2003) mostraram que os atletas que precisaram de menos horas de prática do seu desporto específico para alcançar nível elevado, nomeadamente na qualidade da sua tomada de decisão, tinham participado em muitas atividades desportivas diversas antes de alcançar esse rendimento elevado. Também Buckley et. al (2017), tendo inquirido 3090 atletas de diferentes competições (ensino secundário, universitário e profissional), detetaram taxas de EDP significativamente diferentes entre atletas universitários (46%) e profissionais (67,7%), revelando a já referida tendência para o aumento desta especialização precoce. De salientar, ainda, que apenas 22.3% dos atletas profissionais manifestaram querer que os seus próprios filhos se especializassem num só desporto durante a infância/adolescência, contra 27,4% dos do ensino superior e 30,56% dos do ensino secundário. Jayanthi et al. (2013), numa revisão de 12 estudos, mostrou que, para a maioria dos desportos, uma prática desportiva variada em idades baixas é mais favorável a um posterior alcance do estatuto de praticante de elite.

Parece, deste modo, haver evidências que sustentem haver vantagem, mesmo quando nos focamos apenas no objetivo de vir a alcançar elevado sucesso numa dada prática desportiva, em se ter uma formação multilateral, diversificada, contrariamente a uma especialização num dado desporto de forma precoce (EDP). A este respeito, ficou célebre a expressão do médico português Abel Salazar (1889 —1946) que dizia que o médico que só percebe de medicina nem de medicina percebe. Assim, até tendo (apenas) em vista o sucesso numa dada modalidade desportiva, parece ser vantajoso que, previamente, o atleta tenha praticado outros desportos assim como tenha experimentado outros postos específicos dentro dessa mesma modalidade em que se veio a especializar. Destaque ainda para a abordagem de Côté, Lidor e Hackfort (2009), os quais salientam como muito importante, tanto numa perspetiva de alcance de alto nível como de envolvimento futuro conti-

nuado em práticas recreativas, o ter, em criança/jovem, realizado uma prática desportiva multivariada e de jogo deliberado (*deliberate play*). Neste, poder-se-á, eventualmente, praticar o desporto de eventual especialização futura mas sem os constrangimentos de respeito por regras estritas – jogo livre, de rua – e sem o objetivo de melhorar a performance, por oposição a uma prática desportiva unilateral e com elevada prática deliberada (*deliberate practice*), visando otimização de rendimento. Curiosamente, e procurando verificar as consequências de uma prática desportiva mais especializada face a uma mais variada, em idades jovens, em diversas capacidades motoras, Fransen, Pion, Vandendriessche, et al. (2012), com uma amostra de 735 rapazes de três grupos etários (6–8, 8–10, e 10–12 anos), encontraram um efeito positivo da prática desportiva variada na força, velocidade, resistência e coordenação motora grossa.

- Acesso a bolsas de estudo e outros benefícios financeiros futuros

Embora, tanto quanto saibamos, o primeiro fator não se verifique em Portugal (acesso a bolsa de estudo), este parece ser um motivo que levará muitos atletas (na verdade, muitos pais de atletas, que são quem, por norma, suporta os estudos destes) a apostar numa EDP, de modo a poderem ser detetados e eventualmente selecionados para equipas escolares, com a compensação anteriormente referida (como por exemplo nos EUA onde estudar, no ensino superior, é, efetivamente, caro). Contudo, Malina (2010) alerta para o caráter ilusório deste procedimento, atendendo aos dados de 1999 e 2000, onde apenas cerca de 2% dos participantes no desporto escolar dos EUA - ensino secundário - conseguiram aceder a uma bolsa de estudo, parcial ou completa (sendo que bolsa de estudo completa apenas se concretizou para cerca de 1,1%). Adicionalmente, e mesmo nos casos em que a bolsa foi obtida, raramente esta conseguiu fazer face a todos os custos envolvidos na frequência de estudos superiores. Além disso, em muitos casos, o investimento que os pais fizeram para que os seus filhos pudessem vir a ser selecionados (e.g., milhares de quilómetros em transporte automóvel próprio para os treinos) acaba por não cobrir o potencial ou real retorno financeiro.

A par da busca por uma bolsa de estudo poderá estar, igualmente, o desejo de uma prática profissional de futuro bem remunerada. Não admira, assim, que atletas e, sobretudo, pais, vejam como apetecível esta possibilidade, apostando num início precoce e numa possível deteção de *talentos*. Contudo, e como já salientámos, o sucesso futuro não parece estar ligado a uma EDP, pelo que, mesmo por esta via, esta parece ser uma aposta com muito baixa probabilidade de sucesso. Além disso, e como veremos mais adiante, é elevada a probabilidade de abandono desportivo precoce quando a prática e a especialização desportivas são, também elas, precoces. Isto ocorrerá mesmo nos casos em que os indivíduos foram catalogados de *talentos* - expressão que, muitas vezes, apenas significará *adiantado estado de maturação face aos colegas de igual idade cronológica*, com baixa ou nenhuma (ou mesmo adversa) vantagem competitiva futura.

- Oferta desportiva local, comodidade de usufruto e filosofia desportiva dos clubes

É reconhecido o papel que os pais têm no início e na manutenção de prática desportiva das crianças e jovens. Com efeito, são eles que, na maior parte dos casos, transportam os filhos para os e dos treinos. Assim, não é de estranhar que, tendo de conjugar horários (próprios) de trabalho com horários de treino, seja mais prático que o filho pratique num só lugar e num só clube. Por outro lado, a eventual necessidade de inscrição em mais do que um clube, com duplicação de seguros e outras questões burocráticas, administrativas e financeiras (por exemplo, investimento em equipamento desportivo variado), poderá dissuadir os pais de inscreverem o filho em mais do que uma modalidade desportiva, caso isso implique não o poder fazer no mesmo clube.

Por outro lado, mesmo nos casos em que o mesmo clube oferece a prática de mais de uma modalidade desportiva, raramente é vista com bons olhos a *dispersão* do atleta, muitas vezes por via da opinião dos treinadores (entendendo que a sua modalidade é mais importante do que as outras, que os atletas não devem perder tempo de prática da sua modalidade a praticar outras ou mesmo receando a passagem definitiva da sua prática para essas outras modalidades - no limite, é ter atletas a praticar essa modalidade que lhe garante o rendimento

mensal...). Na nossa prática desportiva enquanto treinadores com responsabilidades a nível associativo e federativo, chegámos a assistir a situações em que os atletas foram *encostados à parede*, pressionados para escolher entre uma determinada prática desportiva e outra.

Possíveis consequências de uma especialização desportiva precoce

Parece ser, ainda, escassa ou mesmo inconclusiva a evidência científica que refute o facto de que a EDP pode dar oportunidade à criança de ter desempenhos de elite no futuro. Contudo, os riscos associados a esta prática podem ser elevados e bastante penalizadores. Valerá a pena arriscar?

As consequências negativas podem revelar-se em vários domínios da vida, de onde destacamos o físico e o psicossocial. Segundo DiFiori et al. (2014); Fitness (2000); Myer et al. (2015), a EDP pode levar a lesões por *overuse*, ao designado *burnout* (estado de incapacidade física, emocional, social, entre outros, para a prática desportiva) ou ao *dropout* (abandono precoce da prática desportiva). Por exemplo, episódios de *burnout* são comuns (Moesch, Elbe, Hauge, & Wikman, 2011) e a forma como se termina a carreira poderá depender, também, da forma como se iniciou. Há ainda vários relatos de problemas, tais como dependência de álcool e drogas, depressão, distúrbios alimentares, confusão de identidade, decréscimo de autoconfiança e tentativas de suicídio (Wylleman, Alfermann, & Lavallee, 2004).

Vejamos, assim, algumas dessas consequências a diferentes níveis:

A nível físico:

As lesões por *overuse* (excesso de uso) podem ter origem intrínseca ou extrínseca (DiFiori et al., 2014), tendo grande associação a uma EDP (Brenner, 2007; Côté, Lidor, & Hackfort, 2009; DiFiori et al., 2014; Jayanthi, LaBella, Fischer, Pasulka, & Dugas, 2015; Myer et al., 2015). Este tipo de lesão consiste num micro trauma no osso, músculo ou tendão, após repetido e excessivo *stress* (treino ou competição) sem que estas estruturas tenham tido tempo suficiente para recuperar ou

que o normal processo de recuperação natural ocorra (Brenner, 2007; DiFiori et al., 2014). Em crianças e jovens atletas, este desequilíbrio entre cargas e recuperação adequada é bastante penalizador (DiFiori et al., 2014). O risco da ocorrência deste tipo de lesões aumenta, consideravelmente, com a EDP numa modalidade desportiva, independentemente do volume de treino e/ou idade (Jayanthi et al., 2015). Estima-se que, anualmente, em média, 8% de jovens atletas interrompam a sua participação no desporto devido a uma lesão por *overuse* (Emery, Roy, Hagel, Macpherson, & Nettel-Aguirre, 2016). Um estudo pioneiro investigou quatro modalidades (250 atletas jovens de elite dos 8 aos 16 anos) e detetou taxas de prevalência de lesões por *overuse* de 63% na natação; 33% na ginástica e ténis e 15% em futebolistas (Baxter-Jones, Maffulli, & Helms, 1993). Um estudo com atletas jovens com lesões por *overuse* concluiu que os mais especializados estavam mais suscetíveis a lesões por *overuse* (Jayanthi, Pinkham, Durazo-Arivu, Dugas, & Luke, 2011). Mais recentemente, um estudo com 1190 atletas entre os 7 e os 18 anos de idade concluiu que os mais especializados tinham cerca do dobro da probabilidade de contrair uma grave lesão por *overuse* (Jayanthi et al., 2015).

A maior parte das lesões por *overuse* ocorrem durante o pico de crescimento, sensivelmente entre os 12 e 14 anos (Myer et al., 2011). Em muitas situações, as crianças e jovens não conseguem identificar sintomas de fadiga e lesão até estarem muito debilitados (Brenner, 2007; Callender, 2010). Por outro lado, à data, ainda não há investigação conclusiva que indique, especificamente, que volume, carga, intensidade e tipo de treino/competição, aliados à falta de repouso e recuperação (DiFiori et al., 2014), podem ser considerados negativos e que resultem em danos físicos (Kaleth & Mikesky, 2010). Nesse sentido, realce para investigações recentes que apontam, como problemáticos, (i) volume ultrapassando as 16 horas por semana de prática desportiva, (ii) um número de horas semanal de prática desportiva maior do que a idade da criança (Jayanthi et al., 2015; Myer et al., 2015) ou mesmo (iii) que a prática desportiva ultrapasse, em horas, o dobro da prática deliberada durante a semana (Jayanthi et al., 2015). A definição, classificação, modo de reportar a lesão e o facto de estas ocorrerem de forma diferente em várias modalidades, leva a conclusões pouco robustas (Brooks & Fuller, 2006; DiFiori et al., 2014). A classificação de

lesão por *overuse* apenas aquando da ocorrência de paragem da prática desportiva subestima o número real destas (DiFiori et al., 2014).

Durante determinados períodos cruciais do desenvolvimento biológico, o treino e competição em excesso podem ter efeitos nefastos nas crianças e jovens. Por exemplo, o crescimento dos chamados ossos longos ocorre principalmente ao nível da cartilagem da placa epifiseal, constatando-se que grande incidência das lesões nas crianças e jovens ocorre nestes centros de crescimento, altamente vulneráveis a lesões traumáticas, sendo a sua resistência duas a cinco vezes inferior à dos ligamentos e cápsulas articulares próximas (Brenner, 2007). Assim, ações que podem resultar na distensão de ligamentos nos adultos, muitas vezes levam a fraturas nas crianças, porque os ligamentos destas, como referimos, são relativamente mais fortes do que as suas placas epifiseais. Este desequilíbrio de forças pode levar a processos de osteocondrite (DiFiori et al., 2014; Kulund, 1982), tais como a síndrome de *Sinding-Larsen-Johansson* – joelho - ou as doenças de *Osgood-Schlatter* – joelho -, *Sever* – calcanhar - (Baker et al., 2009; DiFiori et al., 2014) ou a *Little Leaguer's Elbow* – ombro - (DiFiori et al., 2014). Durante o processo de maturação e crescimento, os picos de crescimento podem levar a problemas de coordenação motora que, aliados a uma (natural) fraca competência técnica e mecânica, numa determinada modalidade, podem levar a lesões (Kaleth & Mikesky, 2010). Temos ainda fraturas de esforço/*stress*, mais graves e cuja ocorrência se verifica cada vez mais em crianças e jovens. Por exemplo, a maioria das fraturas epifisais de *stress* resolvem-se com descanso adequado; contudo, algumas podem resultar em distúrbios de crescimento e deformações nas articulações (DiFiori et al., 2014).

Relatos de possíveis atrasos na maturação em atletas femininas, nomeadamente ginastas e dançarinas de ballet, foram documentados nos anos 90 (Malina, 1998, 1999). Contudo, a evidência científica associada a este fenómeno é escassa e estudos recentes referem que é necessário ter em atenção a exigência física e estética destas modalidades e tentar estudar melhor as relações de causa-efeito em jogo (Malina, 2010; Malina, Bouchard, & Bar-Or, 2004; Stager, Wigglesworth, & Hatler, 1990).

Poderíamos especular que vantagem trará, então, a EDP, ao nível físico, para as crianças e jovens. Em termos musculares, o treino de

força não implica melhorias no músculo-esquelético para além de uma melhor ativação/utilização do mesmo, uma vez que o aumento do seu volume estará dependente da circulação de hormonas específicas, nomeadamente a testosterona, a partir da fase pubertária (Faigenbaum et al., 2009; Lloyd et al., 2016). No domínio cardiovascular, as limitações de um coração pequeno e um menor volume sanguíneo não permitem o aparecimento de atletas de elevado desempenho em esforços de resistência cardiovascular (Kaleth & Mikesky, 2010). Contudo, as investigações, apesar de limitadas, não evidenciam problemas cardiovasculares associados ao treino intenso em crianças (DiFiori et al., 2014; Brenner, 2016). Por outro lado, ao nível do sistema nervoso, na infância, não há investigação que suporte que o processo de mielinização se acelere com a prática mais intensa/frequente de atividade desportiva (Kaleth & Mikesky, 2010). Não há, portanto, evidência científica que suporte os benefícios físicos da EDP.

A nível psicossocial e psicológico:

Quando nos referimos a lesões é usual associarmos este termo a questões do foro físico. Todavia, os danos decorrentes de uma prática desportiva desadequada (onde se enquadrará a EDP) poderão ter repercussões emocionais, psicológicas, sociais e até económicas. Por serem, na maioria das ocasiões, invisíveis aos olhos dos adultos ou negligenciadas por crianças e jovens atletas, estas ocorrências tendem a não ser intervencionadas ou a sê-lo tarde de mais, levando a consequências bastante negativas para a vida, tanto desportiva como pessoal. Neste domínio psicossocial, uma das grandes preocupações ao longo dos últimos 20 anos é que a EDP leva ao decréscimo do prazer hipoteticamente associado à prática desportiva (Baker et al., 2009).

Será que algum ser humano abraça uma modalidade desportiva com outro objetivo intrínseco que não seja o de obter prazer e extrair felicidade da sua prática? A EDP leva a que esta motivação intrínseca e o prazer de se praticar uma determinada modalidade decresçam consideravelmente (Wall & Côté, 2007). De facto, esta limitação na opção por outras modalidades desportivas pode, inclusive, levar a que as crianças e os jovens atletas nunca venham a descobrir uma modalidade da qual poderiam extrair mais prazer, ter melhor rendimento ou que lhes permitisse praticá-la ao longo da vida (Brenner, 2016).

O maior envolvimento em treinos e competições de uma modalidade desportiva pode levar a que ocorram várias disfunções sociais. O isolamento social dos seus pares e menor capacidade de se relacionar fora do contexto desportivo podem levar à ocorrência de alterações de relacionamento, não só com os pares, como também com a família (Malina, 2010). A falta de tempo livre para outras atividades, inclusive desportivas, a perda de oportunidades sociais, menor capacidade de resolução de conflitos sociais, poderão ser outras consequências negativas da EDP. Por outro lado, a independência destas crianças e jovens atletas é completamente posta de lado, pela manipulação da vida, pessoal e desportiva, por parte de entidades reguladoras das competições, agendas dos clubes, interesses dos treinadores e pais e até dos meios de comunicação. A incapacidade, natural, de lidar com pressões e expectativas, vitórias e derrotas ou até fama (Malina, 2010), pode ter consequências dramáticas, não só na infância/adolescência, bem como na vida adulta. Esta manipulação pode inclusive chegar ao ponto de se falsificarem idades (Malina, 2010), dado que o sistema desportivo assenta, na maior parte, em competição por idade cronológica e sexo, não respeitando a maturação biológica e o desenvolvimento comportamental (Capranica & Millard-Stafford, 2011). Isto leva a que aqueles que estejam mais avançados, em termos maturacionais, tenham vantagem sobre os outros, sobretudo no presente desportivo.

A nível de distúrbios alimentares:

Os distúrbios alimentares estão associados à prática desportiva e também às modalidades onde a imagem (estética) corporal é um requerimento, como a ginástica, a dança, a patinagem artística e a natação (Baker et al., 2009; Malina, 2010). O receio de não serem selecionadas pela composição corporal ou imagem corporal está presente e pode levar às referidas desordens alimentares. Pressões dos treinadores, juizes ou até adeptos, podem levar às tais desordens. Não se julgue que será sempre uma questão de perda de peso corporal, pois há modalidades em que o oposto é “preferível” (i.e. futebol americano, rãguebi), o que pode levar a casos de excesso de peso/obesidade. Parece existir, nos últimos anos, uma cada vez mais precoce preocupação com a imagem corporal das crianças e jovens atletas (Davison, Earnest, & Birch, 2002), o que potencia casos de suplementação ou até *doping*

(Brenner, 2016). A falta de conhecimentos na área da nutrição e/ou suplementação e a facilidade com que estes produtos estão acessíveis no mercado, podem seduzir crianças e jovens atletas a fazer uso dos mesmos, intencionalmente, ou sem o saberem, forçados ou não por treinadores, pais ou outros agentes influentes.

A nível económico:

Alcançar o estrelato... bolsas de estudo...: apenas entre 0.2% a 0.5% dos atletas das universidades, nos EUA, chegam ao nível profissional (Brenner, 2007). Mas, se em Portugal isso nem se coloca, por que razão se apressa tanto quem quer (devia) seguir devagar e confiante? Interesses dos clubes? Expetativas (exacerbadas) dos pais que, depois, são assumidas pelos filhos (Callender, 2010)? Pressões da indústria que gravita à volta do desporto?

Veja-se o caso dos pais que têm de percorrer enormes distâncias para levar os filhos às academias desportivas de grandes clubes, o investimento em material desportivo e em cuidados médicos para as lesões e/ou aconselhamento psicológico, a par da sua possível baixa produtividade por tanto tempo ocupado nestas tarefas ao serviço dos seus educandos.

A indústria desportiva e toda a comunicação hostil que lhe é reconhecida é outro foco de origem para a EDP (Malina, 2010). Atualmente, gravita em torno do desporto uma rede de interesses económicos altamente especializada e enraizada. A publicidade, muitas vezes de forma subliminar, incita as crianças à aquisição de materiais desportivos de elevado custo, quantas vezes desadequados mas “na moda”. Por outro lado, os maiores patrocinadores de eventos desportivos no planeta são conhecidas marcas de implantação mundial, de álcool ou *fast food*, entre outras, que, desesperadamente, tentam limpar a imagem negativa que lhes é (ou deveria ser) imputada, por não serem indutoras de hábitos de vida saudável, muito menos compatíveis com a prática desportiva. Que dizer dos olheiros que percorrem milhares de quilómetros em busca do próximo “Cristiano Ronaldo”, em idades tão baixas quanto 5 anos (Sokolove, 2010), em busca do pote de ouro? Depois, olhemos para os financiamentos concedidos aos clubes desportivos em Portugal, pelas autarquias. Subsidia-se e premeia-se a competição

e a vitória, não se atendendo à qualidade da formação e não apoiando de forma clara e significativa aqueles que não pretendem, sequer, competir mas que aspiram a uma prática física e/ou desportiva prazerosa e salutar!

PDD - EDT (Prática Desportiva Diversificada com eventual Especialização Desportiva Tempestiva)

Pelo que ficou exposto, e pese embora as muitas dúvidas que ainda se levantam quanto à (in)eficácia ou, mesmo, quanto aos efeitos perniciosos duma EDP, parece-nos, numa vertente pedagógica, humanista e respeitadora da individualidade e saúde da criança, que fará sentido seguir as diretrizes que mais à frente apresentamos. Assim, apresentamos a seguinte proposta de modelo de intervenção e cuidados pedagógicos a respeitar nos escalões de formação pelos diversos agentes formativos

Defendemos, claramente, o da Prática Desportiva Diversificada (PDD), não precoce, com posterior eventual Especialização Desportiva Tempestiva ou atempada (EDT), isto é, realizada no tempo em que o deverá ser. O que deve estar na mente da criança ou do jovem atleta, e na dos que os rodeiam, é que há tempo para se praticar e competir como um adulto e que o bem-estar pessoal deve prevalecer sobre qualquer outro interesse. O objetivo principal de participar em práticas desportivas deve ser sempre o de promover uma prática salutar de atividade física que se mantenha ao longo da vida, diversão e uma competição saudável (Brenner, 2007). Mas, não poderá haver especialização desportiva? Sim, poderá, a seu tempo, decidida sempre pelo atleta e respeitando os seus interesses. Nesse sentido, são vários os modelos de desenvolvimento de “carreiras” desportivas, sendo o período pubertário aquele onde parece haver maior consenso quanto ao desencadear deste processo de especialização.

Entre os 6 e os 12 anos propõe-se uma experimentação desportiva diversificada, assente num forte carácter lúdico. Entre os 13 e os 15 anos, o início da especialização desportiva e, a partir dos 16 anos, a fase

do investimento na carreira desportiva (Côté et al., 2009; Stambulova, Alfermann, Statler, & Côté, 2009). A prática livre, não estruturada e supervisionada por adultos, onde se incluem, por exemplo, os jogos de rua, isto é, uma aprendizagem informal ou implícita (Malina, 2010) poderá, também, ter o seu papel neste modelo de diversificação desportiva.

Por exemplo, no ténis feminino americano, a *Women's Tennis Association* impede a competição antes dos 14 anos de idade, com aumentos progressivos até aos 18 anos. Esta medida, e após 10 anos de acompanhamento da mesma, levou ao aumento de 2 anos de duração das carreiras e a redução do *dropout* de 7% para 1% (Otis et al., 2006).

O atleta multidesportivo tem um potencial de continuidade da prática de atividade física ao longo da vida muito superior ao que se especializa precocemente numa só modalidade desportiva (Brenner, 2007), até porque os jovens atletas que participam numa variedade de desportos têm menos lesões e mantêm a prática desportiva mais tempo do que aqueles que se especializam numa modalidade desportiva antes da puberdade (Fitness, 2000).

Assim, sugerimos uma Prática Desportiva Diversificada com eventual Especialização Desportiva Tempestiva (PDD - EDT) e recomendamos:

- Propor uma prática em que a criança/jovem, mais do que, demasiado cedo, se exercite na repetição de gestos desportivos de uma só modalidade, tenha uma prática desportiva multivariada, diversificada. Em termos organizativos, e pensando numa prática anual, esta poderá ter um carácter mais sequencial (ex.: 3 meses um desporto, 3 meses outro e 3 meses outro, com paragem de 2/3 meses, como recomendado pela *American Academy of Pediatrics Council on Sports Medicine and Fitness*) ou mais alternado (ex.: 3 treinos semanais, durante 9 meses, correspondendo cada um desses treinos a uma modalidade desportiva diferente);
- Garantir que os modelos de apoio à prática desportiva, por parte das autarquias ou outras entidades, não privilegiam nem incentivam uma *medalhite* precoce e um enviesamento da formação nos clubes, ao premiar financeiramente resultados em escalões jovens; acabar com campeonatos e classificações de qualquer espécie em escalões jo-

vens, pelo menos até aos 15 anos de idade; ser bastante cauteloso na implementação de programas de deteção de talentos, não só pelas falsas expectativas que poderão criar nos *eleitos* precocemente como pelas possíveis (nefastas) consequências futuras, como aduzimos anteriormente; perceber que qualquer sistema que promova ou induza comportamentos em que se procure precocemente o êxito desportivo será um sistema que poderá estar a pôr em causa, não só o futuro êxito desportivo de muitas crianças mas, sobretudo, uma futura relação saudável com a prática desportiva. Isto assume especial relevo numa altura em que o *Special Eurobarometer 472 - Sport and physical activity* revela que, entre outros dados preocupantes, em Portugal, 68% dos inquiridos (15 anos ou mais) **nunca** praticam atividade física ou desportiva (contrariamente aos seus congéneres finlandeses, suecos ou dinamarqueses que apresentam as maiores percentagens de prática regular de exercício ou atividade desportiva);

- Os responsáveis pela prática desportiva federada deverão caminhar no sentido de facilitar esta prática variada (nomeadamente refletindo sobre questões relativas a seguros, modelos competitivos, etc.), promovendo torneios/encontros (mais do que campeonatos) em que, por um lado, se pratiquem diversas modalidades desportivas e, por outro, haja equilíbrio “competitivo” nessas práticas, abandonando-se o conceito exclusivo de prática por idade cronológica, atendendo às naturais e, muitas vezes, gritantes discrepâncias entre crianças/jovens com igual idade cronológica;

- Tal como sugerido por Brenner (2007), planejar treinos interessantes, adequados às idades com que se trabalha e com situações lúdicas;

- Promover ações de formação para pais, mostrando-lhes o benefício de muito tempo de prática lúdica, autorregulada pelos seus filhos, procurando não lhes impor uma dada modalidade desportiva desde muito cedo pelas razões já apresentadas. Muitas vezes, a prática dos filhos é escolhida pelos pais, em função de visões economicistas (desportos com possibilidades de retorno financeiro), de tradição (o desporto que praticaram ou mais praticado na região/país) ou de comodidade (desporto oferecido em local mais conveniente);

- Os clubes desportivos deverão organizar-se de modo a permitir que um jovem atleta possa praticar, no seu seio, mais do que uma moda-

lidade desportiva sem que tal implique um ónus ou um estigma. Pelo contrário, essa prática diversificada, até pelo menos aos 13 anos, deverá ser incentivada e valorizada. Caso o clube não possua uma oferta diversificada, deverá o mesmo promover a realização de protocolos com outros clubes para que, em articulação, se garanta essa mesma oferta;

- Os cursos de treinadores e a formação de nível superior deverão acentuar esta vertente que aqui defendemos e, paralelamente, deve investir-se seriamente na formação dos diversos agentes desportivos, nomeadamente dirigentes desportivos;

- Os agentes da comunicação social que acompanham o fenómeno da prática desportiva jovem deveriam, igualmente, frequentar ações de formação sobre esta temática, pois, como sabemos, o seu poder, a este nível, é imenso e deverá ser usado com sentido pedagógico. Verbos como “humilhar”, esmagar”, entre outros, deverão ser definitivamente banidos do contexto de prática desportiva jovem (pelo menos), assim como seria bastante salutar o abandono de “parangonas” e laudas quando o que está em causa é, somente, a obtenção de resultados sem qualquer interesse no futuro desportivo das crianças e jovens.

Para que este paradigma da PDD - EDT possa ser implementado há um longo caminho a percorrer. As crianças e jovens atletas, os treinadores, dirigentes, pais, adeptos, comunicação social, marcas que investem no desporto, médicos, fisioterapeutas, psicólogos e demais intervenientes neste fenómeno, têm de ser educados nesse sentido. As crianças e jovens atletas têm de ser ouvidos e perceber, também, quais são os seus (reais) objetivos. Os adultos têm de deixar as pressões de lado, ter bom senso nas expectativas que apresentam e, quiçá, esquecer os seus fracassos e frustrações enquanto atletas, deixando de olhar para os seus filhos como “galinhas dos ovos de ouro”. Estes ovos podem, muito rapidamente, se demasiado pressionados, transformar-se em ovos de ferro e enferrujar, matando essas tão promissoras jovens galinhas...

Referências

- Baker, J., Cobley, S., & Fraser-Thomas, J. (2009). What do we know about early sport specialization? Not much! *High Ability Studies*, 20(1), 77–89.
- Baker, J., Côté, J., & Abernethy, B. (2003). Sport-specific practice and the development of expert decision-making in team ball sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(1): 12-25. <http://dx.doi.org/10.1080/10413200305400>.
- Baxter-Jones, A., Maffulli, N., & Helms, P. (1993). Low injury rates in elite athletes. *Archives of Disease in Childhood*, 68(1), 130–132.
- Brenner, J. S. (2007). Overuse injuries, overtraining, and burnout in child and adolescent athletes. *Pediatrics*, 119(6), 1242–1245.
- Brenner, J. S. (2016). Sports specialization and intensive training in young athletes. *Pediatrics*, 138(3), e20162148.
- Brooks, J. H. M., & Fuller, C. W. (2006). The influence of methodological issues on the results and conclusions from epidemiological studies of sports injuries. *Sports Medicine*, 36(6), 459–472.
- Buckley, P.S., Bishop, M., Kane, P., Ciccotti, M., Selverian, S., Exume, D., Emper, W., Freedman, K. B., Hammoud, S., Cohen, S. B., & Ciccotti, M. G. (2017). Early Single-Sport Specialization: A Survey of 3090 High School, Collegiate, and Professional Athletes. *Orthopaedic Journal of Sports Medicine*, 5(7):2325967117703944. doi: 10.1177/2325967117703944. eCollection 2017 Jul.
- Callender, S. S. (2010). The early specialization of youth in sports. *Athletic Training & Sports Health Care*, 2(6), 255.
- Capranica, L., & Millard-Stafford, M. L. (2011). Youth sport specialization: how to manage competition and training? *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 6(4), 572–579.
- Côté, J., Lidor, R., & Hackfort, D. (2009). ISSP Position Stand: To Sample or to Specialize? Seven Postulates about Youth Sport Activities that Lead to Continued Participation and Elite Performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(1): 7-17. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2009.9671889>.
- Davison, K. K., Earnest, M. B., & Birch, L. L. (2002). Participation in aesthetic sports and girls' weight concerns at ages 5 and 7 years. *International Journal of Eating Disorders*, 31(3), 312–317.

- DiFiori, J. P., Benjamin, H. J., Brenner, J. S., Gregory, A., Jayanthi, N., Landry, G. L., & Luke, A. (2014). Overuse injuries and burnout in youth sports: a position statement from the American Medical Society for Sports Medicine. *Br J Sports Med*, *48*(4), 287–288.
- Emery, C., Roy, T.-O., Hagel, B., Macpherson, A., & Nettel-Aguirre, A. (2016). Injury prevention in youth sport. In *Injury in Pediatric and Adolescent Sports* (pp. 205–229). Springer.
- European Union (2018). *Special Eurobarometer 472 - Sport and physical activity*. ISBN 978-92-79-80243-0. doi:10.2766/599562.
- Faigenbaum, A. D., Kraemer, W. J., Blimkie, C. J. R., Jeffreys, I., Micheli, L. J., Nitka, M., & Rowland, T. W. (2009). Youth resistance training: updated position statement paper from the national strength and conditioning association. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, *23*, S60–S79.
- Fitness, C. on S. M. and. (2000). Intensive training and sports specialization in young athletes. *Pediatrics*, *106*(1), 154–157.
- Fransen, J., Pion, J., Vandendriessche, J., Vandorpe, B., Vaeyens, R., Lenoir, M., & Philippaerts, R. M. (2012). Differences in physical fitness and gross motor coordination in boys aged 6–12 years specializing in one versus sampling more than one sport. *Journal of Sports Sciences, February 2012*; *30*(4): 379–386. doi: 10.1080/02640414.2011.642808
- Gullich, A. (2014). Selection, de-selection and progression in German football talent promotion. *European Journal of Sport Science*, *14*, (6):530-537. doi: 10.1080/17461391.2013.858371
- Gullich, A., & Emrich, E. (2006). Evaluation of the support of young athletes in the elite sports system. *European Journal for Sport and Society*, *3*(2), 85-108.
- Hill, G. M., & Simons, J. (1989). A study of the sport specialization on high school athletics. *Journal of Sport and Social Issues*, *13*(1): 1-13. <https://doi.org/10.1177/019372358901300101>.
- Jayanthi, N. A., LaBella, C. R., Fischer, D., Pasulka, J., & Dugas, L. R. (2015). Sports-Specialized Intensive Training and the Risk of Injury in Young Athletes. A Clinical Case-Control Study *The American Journal of Sports Medicine*, *43*, (4): 794-801. doi: 10.1177/0363546514567298.
- Jayanthi, N. A., Pinkham, C., Dugas, L., Patrick, B., & Labella, C. R. (2013). Sports specialization in young athletes: evidence-based recommendations. *Sports Health*, *5*(3): 251-257.

- Jayanthi, N. A., Pinkham, C., Durazo-Arivu, R., Dugas, L., & Luke, A. (2011). The risks of sports specialization and rapid growth in young athletes. *Clin J Sports Med*, 21(2), 157.
- Kaleth, A. S., & Mikesky, A. E. (2010). Impact of early sport specialization: A physiological perspective. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(8), 29–37.
- Kulund, D. (1982). Athletic injuries to the head, neck and face. *The Injured Athlete. Philadelphia: JB Lippincott*, 225–257.
- LaPrade, R. F., Agel, J., Baker, J., Brenner, J. S., Cordasco, F. A., Côté, J., Engebretsen, L., Feeley, B. T., Gould, D., Hainline, B., Hewett, T. E., Jayanthi, N., Kocher, M. S., Myer, G. D., Nissen, C. W., Philippon, M. J., & Provencher, M. T. (2016). AOSSM Early Sport Specialization Consensus Statement. *The Orthopaedic Journal of Sports Medicine*, 4(4): 1-8. 2325967116644241, doi: 10.1177/2325967116644241.
- Lidor, R., & Lavyan, N. Z. (2002). A retrospective picture of early sport experiences among elite and near-elite Israeli athletes: developmental and psychological perspectives. *International Journal of Sport Psychology*, 33(3): 269-289.
- Lloyd, R. S., Cronin, J. B., Faigenbaum, A. D., Haff, G. G., Howard, R., Kraemer, W. J., ... Oliver, J. L. (2016). National Strength and Conditioning Association position statement on long-term athletic development. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 30(6), 1491–1509.
- Malina, R. M. (1994). Physical growth and biological maturation of young athletes. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 22(1), 280–284.
- Malina, R. M. (1998). Growth and maturation of young athletes: is training for sport a factor. *Sports and Children*, 133–161.
- Malina, R. M. (1999). Growth and maturation of elite female gymnasts: is training a factor. *Human Growth in Context. London: Smith-Gordon*, 291–301.
- Malina, R. M. (2010). Early sport specialization: roots, effectiveness, risks. *Current Sports Medicine Reports*, 9(6):364-371. doi: 10.1249/JSR.0b013e-3181fe3166.
- Malina, R. M., Bouchard, C., & Bar-Or, O. (2004). *Growth, maturation, and physical activity*. Human kinetics.
- Moesch, K., Elbe, A.-M., Hauge, M. L., & Wikman, J. M. (2011). Late specialization: the key to success in centimeters, grams, or seconds (cgs) sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21(6), e282-e290.

- Myer, G. D., Faigenbaum, A. D., Ford, K. R., Best, T. M., Bergeron, M. F., & Hewett, T. E. (2011). When to initiate integrative neuromuscular training to reduce sports-related injuries in youth? *Current Sports Medicine Reports*, 10(3), 155.
- Myer, G. D., Jayanthi, N., Difiori, J. P., Faigenbaum, A. D., Kiefer, A. W., Logerstedt, D., & Micheli, L. J. (2015). Sport specialization, part I: does early sports specialization increase negative outcomes and reduce the opportunity for success in young athletes? *Sports Health*, 7(5), 437–442.
- Myer, G. D., Jayanthi, N., DiFiori, J. P., Faigenbaum, A. D., Kiefer, A. W., Logerstedt, D., & Micheli, L. J. (2016). Sports Specialization, Part II: Alternative Solutions to Early Sport Specialization in Youth Athletes. *Sports Health*, 8(1):65-73. doi: 10.1177/1941738115614811. Epub 2015 Oct 30.
- Otis, C. L., Crespo, M., Flygare, C. T., Johnston, P. R., Keber, A., Lloyd-Kolkin, D., ... Quinn, A. (2006). The Sony Ericsson WTA Tour 10 year age eligibility and professional development review. *British Journal of Sports Medicine*, 40(5), 464–468.
- Brenner, J. S. (2007). Overuse injuries, overtraining, and burnout in child and adolescent athletes. *Pediatrics*, 119(6), 1242–1245.
- Côté, J., Lidor, R., & Hackfort, D. (2009). ISSP position stand: To sample or to specialize? Seven postulates about youth sport activities that lead to continued participation and elite performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(1), 7–17.
- Fitness, C. on S. M. and. (2000). Intensive training and sports specialization in young athletes. *Pediatrics*, 106(1), 154–157.
- Stambulova, N., Alfermann, D., Statler, T., & Côté, J. (2009). ISSP position stand: Career development and transitions of athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(4), 395–412.
- Soberlak, P., & Côté, J. (2003). The Developmental Activities of Elite Ice Hockey Players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(1): 41-49. doi:10.1080/10413200390180053
- Sokolove, M. (2010). Sokolove M. How a soccer star is made [Internet]. 2010 New York Times Magazine [cited 2010 June 6]. Available from: <http://www.nytimes.com/2010/06/06/magazine/06Soccer-t.html?ref=todays-paper>.
- Stager, J. M., Wigglesworth, J. K., & Hatler, L. K. (1990). Interpreting the relationship between age of menarche and prepubertal training. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 22(1), 54–58.

Wall, M., & Côté, J. (2007). Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(1), 77–87.

Envolvimento Parental no Desporto: O que pensam os pais das funções do Treinador

Ana Sousa², Tiago Jacinto², Paulo Malico², Fernando Santos^{1,3} &
Valter Pinheiro^{2,4}

¹ Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação, Portugal
(IPS-ESE)

² Instituto Superior de Ciências Educativas

³ Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV)

⁴ Metodologia TOCOF

Resumo: Este estudo de índole qualitativa analisa a importância do envolvimento parental na prática desportiva dos filhos. Encarregados de educação ($n=4$) de jovens atletas (14 e 15 anos) que praticavam Basquetebol e Kickboxing, responderam a entrevistas semiestruturadas, revelando-se a importância do envolvimento parental na prática desportiva dos filhos e na perceção dos mesmos relativamente ao seu potencial e satisfação pessoal.

Palavras-chave: Formação; Treinador; Envolvimento Parental; Prática Desportiva

Introdução

À medida que os anos marcam presença na vida dos seres humanos e que as gerações se fazem sentir na história de cada indivíduo, a atividade física surge, cada vez mais, como uma peça fundamental no puzzle que nós, treinadores desportivos, tentamos desvendar, alicerçando esforços, suor e dedicação aos fundamentos científicos e empíricos de que dispomos.

Hoje em dia, a prática de atividades físicas é valorizada em termos sociais e de sucesso profissional, pois nem todos se podem “dar ao luxo” de integrar o exercício físico nos seus padrões de vida, e valorizada ainda pelos seus potenciais benefícios sobre a saúde (Barata, 1997).

Cada indivíduo encerra, em si mesmo, um universo de vicissitudes, características, condições e aspirações que estão constantemente em interação e que influenciam a forma como este está na vida, seja a nível pessoal, profissional, cultural, social e económico. É, assim, necessário referir que, para toda a vida que é vivida são necessários objetivos e estes devem ser devidamente pensados, ponderados e definidos. Só assim é possível o indivíduo orientar o seu pensamento, o seu comportamento e a sua tomada de decisão. E, neste caso, a nossa meta enquanto profissionais, é criar objetivos dentro da nossa sociedade que levem a população a querer mexer-se de forma saudável, consistente, coerente e sincera.

No seio da sociedade atual, assistimos a um aumento da credibilidade relativamente ao início da prática de atividade física na infância, ao invés de ser implementada apenas na idade adulta. Segundo Barata (1997), o incentivo da prática desportiva na infância é de especial importância, quer pelos benefícios diretos que pode proporcionar à criança, quer pelo potencial papel protetor que pode desempenhar na vida adulta.

Paralelamente à ideia supramencionada, emerge a pertinência de referir a relevância da fase da adolescência no âmbito da prática desportiva. Segundo Claes (2007), a adolescência surge no cruzamento de uma mudança decisiva na vida social dos indivíduos, pois esta fase caracteriza-se por um desinvestimento progressivo da vida conduzida no seio da família a favor de um envolvimento intenso na vida relacional fora dela.

O Homem é de uma natureza muito peculiar com um cariz social muito vincado, que se faz sentir e que se reflete nas mais variadas situações do dia-a-dia, sob os mais diferentes moldes. Assim sendo, para além dos benefícios direcionados para a prevenção e manutenção da saúde, devemos ponderar, também, outro aspeto: a natureza social do ser humano. Com isto, pretende-se realçar a necessidade intrínseca do ser humano em se integrar numa sociedade extremamente complexa e cheia de *nuances*. De acordo com o modelo proposto por Maslow, teorizando a motivação humana de forma hierarquizada em função de diferentes níveis de necessidades, considerando especificamente as sociais, podemos destacar as de associação, participação, de amizade, de afeto, amor e aceitação. Estas necessidades quando satisfi-

tas, produzem sentimentos de autoconfiança, de prestígio, de poder e favorece as relações interpessoais (Fachada, 2010). Considerando a importância da satisfação das necessidades do ser humano e numa sociedade em que se torna tão árdua a tarefa de incutir a atividade física nos cidadãos, o aspeto social da prática do exercício físico pode abonar a nosso favor.

A prática desportiva na adolescência em modalidades coletivas e modalidades individuais

Uma estratégia que parece ser eficiente de forma a incutir a prática de atividade física, diz respeito à participação dos adolescentes em modalidades desportivas de carácter coletivo, uma vez que, inerentemente, o divertimento está associado à interação social, à competição, ao desafio pessoal e à conquista de objetivos de vida. De acordo com alguns estudos, este aspeto parece aumentar a autoestima, reduzir o risco de obesidade, melhorar a imagem corporal e aumentar o ganho de massa muscular (Lee et al., 2018).

Quando as crianças e os adolescentes participam em atividades estruturadas como o desporto, demonstram níveis mais elevados de motivação intrínseca, esforço e concentração em comparação com situações nas quais apenas veem televisão ou socializam com amigos (Larson, 1994; Vandell et al., 2005, citado por Holt, 2008). Urge salientar que de acordo com Ryan e Deci (2000) a motivação intrínseca está ligada ao fato de ser realizada uma atividade pela satisfação que lhe é inerente, pelo divertimento em si e pelo desafio que são percecionados. Em contrapartida, a motivação extrínseca está associada a situações nas quais o indivíduo realiza uma atividade a fim de receber resultados que não estão ligados, necessariamente, à atividade em si, como benefícios externos, pressões ou prémios associados à sua realização. De fato, quando a prática desportiva é deliberada e, por isso, não imposta por fatores externos, as crianças mostram níveis mais elevados de envolvimento no treino e procuram receber informação técnica e tática adequada por parte dos treinadores também apropriados do seu ponto de vista (Bloom, 1985, Côté et al., 2007 citados por Harwood & Knight, 2015).

O desporto proporciona um contexto no qual os adolescentes desenvolvem as suas próprias identidades e exploram as suas emoções (Hansen et al., 2003 citado por Holt, 2008). Segundo Tysoe (2014), a modalidade de basquetebol é usada como fonte positiva no trajeto de desenvolvimento dos adolescentes e como ferramenta de distração às influências negativas que possam surgir. Tendo uma componente social inerente, o basquetebol figura um alicerce robusto no desenvolvimento social e pessoal desta faixa etária.

A prática desportiva oferece aos indivíduos uma panóplia de benefícios incontestáveis e assume uma robusta importância na vivência e existência de qualquer pessoa. Se a todos os benefícios que já foram anteriormente referidos juntarmos a prática de um desporto de contato, com técnica, onde possamos libertar a energia do *stress*, trabalhar o sentido de oportunidade, a agilidade, a coordenação dos movimentos e tonificar o corpo, vamos encontrar a receita para uma vida saudável (Lima, 2015)

A prática de artes de combate, de uma maneira geral, para além da aprendizagem das técnicas características de cada modalidade, estimula o trabalho de preparação física, aumenta a capacidade de gerir situações de conflito, ajuda a manter a postura e a descrição e a capacidade de resistir à dor. Ensina-nos, acima de tudo, a ser humildes, a ver o próximo como nós próprios. Requer disciplina, paciência, persistência, autocontrolo, lealdade ao mestre ou ao treinador e ao corpo (Lima, 2015).

Atualmente, o conceito de se ser “mentalmente forte” remete-nos para atletas que são mentalmente disciplinados, que respondem a situações de maior pressão de forma que lhes permite a manutenção do estado de calma e energizado, conseguindo provocar um aumento do *flow* de energia positiva durante situações de crise e adotando a atitude correta relativamente a problemas, pressões, erros e o próprio contexto de competição (Loehr, 1986 citado por Minjina, 2014).

Os desportos de combate são, assim, uma forma de os jovens conseguirem adquirir determinadas capacidades e habilidades emocionais, cognitivas e físicas e fisiológicas que irão ser determinantes na vida adulta.

O envolvimento parental, o apoio social, as figuras parentais e a sua influência na prática desportiva dos filhos

Segundo Marcen et al. (2013), os pais têm uma influência essencial na participação das crianças na prática da atividade física. O valor que os pais dão a atividades desportivas e à competição, o significado e importância que dão ao sucesso ou ao insucesso e ao espírito desportivo podem ser decisivos no comportamento e atitude das crianças face à prática desportiva a médio e a longo prazo. Para além disso, o próprio comportamento dos pais promove nos filhos a auto percepção de competência, modelando, assim, as suas expectativas de realização ao longo do seu desenvolvimento.

Neste contexto, o envolvimento parental assume um importante papel no que respeita à satisfação pessoal dos filhos na prática desportiva bem como à sua performance e sucesso. A importância do suporte emocional oferecido pelos pais aos filhos quer nos treinos quer nas competições é inegável e assume um lugar de excelência quando queremos nortear as crianças e os jovens em direção ao sucesso e à satisfação quer pessoal quer como atletas. Segundo Dorsch et al., (2009) citados por Harwood e Knight (2015), para além da capacidade em lidar com a agressividade dos filhos, os pais devem conseguir, de forma eficiente, lidar com um vasto leque de emoções que afloram durante as competições. Um exemplo do supramencionado é a capacidade de empatia por parte dos pais relativamente às situações nas quais os filhos se sentem desapontados ou aborrecidos, ficando, eles, por sua vez, desapontados e preocupados.

Os adolescentes que percecionam níveis mais elevados de apoio social por parte dos pais tendem a participar em atividades desportivas. Contrariamente, aqueles que percecionam baixo apoio parental surgem associados a níveis mais altos de morbilidade e mortalidade (Lee et al., 2018). Ainda, quando os filhos percecionam os pais como fonte de pressão devido a expectativas demasiado elevadas, críticas feitas durante os jogos ou falta de demonstração de amor após as competições, podem mesmo experienciar o lado negativo da prática desportiva (Gould, Lauer, Rolo, Jannes, & Pennisi, 2006; Knight, Neely, & Holt, 2011; Sagar & Lavalley, 2010 citados por Knight, Dorsch, Osai, Haderlie, & Sellars, 2016).

De facto, é crucial que os pais compreendam os desejos dos filhos: o que querem alcançar no futuro e realizar no presente. Isto remete-nos para a interação entre a autoconsciência dos filhos relativamente aos seus próprios objetivos e a consciência dos pais, segundo Knight e Holt (2014) citados em Harwood e Knight (2015). As expectativas são guiadas por fatores morais, sociais, culturais, por normas e por valores (Olkkonen, 2016). Torna-se essencial que os pais consigam ajustar as suas expectativas em relação aos filhos, dotando-os de alguma liberdade de escolha e decisão.

Quando a prática desportiva é deliberada e, por isso, não imposta por fatores externos, as crianças mostram níveis mais elevados de envolvimento no treino e procuram receber informação técnica e tática adequadas por parte dos treinadores também apropriados do seu ponto de vista (Bloom, 1985; Côté et al., 2007 citados em Harwood, & Knight, 2015).

Estudos mostraram que os pais de atletas com elevado grau de compromisso com a respetiva prática desportiva revelam vontade e gosto em acompanhar os filhos e ir assistir às competições e aos torneios e estão muitas vezes presentes nos treinos (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993; Monsaas, 1985; Sloam, 1985 citado por Côté, 1999).

A importância da experiência parental na prática desportiva dos filhos

A experiência dos pais no âmbito do desporto e da prática de atividade física é um fator determinante no desenvolvimento dos filhos relativamente a esta área. Segundo Hardwood e Knight (2015) o conhecimento dos pais relativamente a esta realidade aumenta a probabilidade dos filhos atingirem o seu potencial desportivo, proporciona uma experiência positiva a nível psicossocial e uma grande panóplia de resultados pessoais ao longo do processo de desenvolvimento. Para que isto seja possível, os pais devem fazer por desenvolver capacidades interpessoais, intrapessoais e organizacionais que figuram um pilar consistente e coerente para o efeito.

É crucial que os pais proporcionem aos filhos as oportunidades apropriadas na experiência e vivência desportivas. Da mesma forma, e segundo Hardwood e Knight (2015), estes devem ser eficazes ofere-

cedores do suporte que irá permitir aos filhos otimizarem tanto a sua performance como o gosto pela prática desportiva.

A pertinência das oportunidades oferecidas pelos pais pode também influenciar a longevidade do envolvimento dos filhos na prática desportiva, as suas experiências psicossociais e as hipóteses reais de sofrerem lesões (Côté, Baker, & Abernethy, 2007; Frases-Thomas & Côté, 2009; Fraser-Thomas, Côté, & Dakin, 2008 citados por Harwood, & Knight, 2015).

Características fundamentais num treinador/mestre na fase da adolescência

O encorajamento, a preocupação e a educação, que são dadas ao atleta por parte do treinador, são ingredientes fundamentais. Tanto imediatamente antes como durante as competições, as conversas rápidas e inspiradoras que o treinador tem junto dos atletas fazem com que haja manutenção do entusiasmo e oferece-lhes o apoio moral necessário (Minjina, 2014).

É importante que os treinadores tenham a capacidade de criar o clima favorável para a aprendizagem e aperfeiçoamento dos conteúdos de treino, bem como para que os jogadores expressem todo o seu potencial (Pinheiro & Santos, 2017).

Método

O estudo que apresentado é de carácter qualitativo e englobou a recolha de informação através da realização de entrevistas semiestruturadas a quatro encarregados de educação ($n=4$) cujos filhos estão inseridos, de forma ativa e participativa, na realidade da prática desportiva, sendo que dois deles praticam a modalidade coletiva de Basquetebol e outros dois praticam a modalidade individual de Kickboxing.

Foi atribuída uma numeração a cada um dos pais para melhor compreensão dos resultados que serão apresentados. Para tal, os pais cujos filhos praticam Basquetebol são os pais #1 e #2 e os pais cujos filhos praticam Kickboxing são, por sua vez, os pais #3 e #4.

Para a análise, integração e interpretação da informação recolhida aquando da realização das entrevistas, foram feitas 10 categorias distintas, agrupando as diferentes respostas dadas pelos pais de acordo com os subtemas, realçando a pertinência de cada um no âmbito deste estudo e de acordo com os objetivos do mesmo acima mencionados.

Apresentação dos Resultados

Os resultados apresentados são relativos à perceção dos encarregados de educação relativamente a diferentes variáveis que podem influenciar a prática desportiva dos seus educandos.

Tabela 1. Perceção dos Encarregados de Educação sobre a Prática Desportiva dos Filhos

Categorias	Respostas
Envolvimento parental na prática desportiva dos filhos	<p>"Sim, sempre, até agora sim. Porque gosto, porque é o meu filho ..." (pai #4)</p> <p>"... é um apoio que ele sente por parte do pai" (pai #4)</p> <p>"...mas acho que se calhar eu não estiver, também é bom porque ele vai-se sentir mais liberto (...) para começar a ter a sua liberdade" (pai #4)</p> <p>"Também pode ser a pressão está ali o meu pai não posso fazer má figura" (pai #4)</p> <p>"Costumo acompanhar quase todos os treinos" (pai #3)</p> <p>"De início eu achei que sim, quando ela não estava enturmada" (pai #3)</p> <p>"Os treinos não consigo (...) aos jogos vou todos os fins-de-semana" (pai #1)</p> <p>" (...) digo-lhe muitas vezes que ela tem que repensar o que é que está a fazer no meio de uma equipa (...) que espera que ela contribua" (pai #1)</p> <p>" (...) falo sempre no sentido dela repensar porque é que está no Basquete" (pai #1)</p> <p>"há uma fase da idade eles, principalmente entre os 8 anos, em que a presença dos pais na bancada é importantíssima ... eles sentirem que está ali alguém (...) a torcer, a fazer claque" (pai #1)</p> <p>"em geral, eu acho que se nós queremos que eles se sintam orgulhosos, eu acho que nós, pais, devemos estar presentes pelo menos ali, porque é ali o momento que eles nos vão mostrar aquilo que andam a aprender e a fazer" (pai #1)</p> <p>"(acompanho) praticamente todos (os jogos) porque também gosto imenso de basquete (...) é giro, é bom incentivá-los, é bom estar presente para eles não se sentirem abandonados e desinteressados" (pai #2)</p>
Perceção dos pais acerca da qualidade desportiva e potencial dos filhos	<p>"Sim, evoluindo, tem, para um patamar muito mais." (pai #4)</p> <p>"Neste momento acho que ela está no sítio certo" (pai #3)</p> <p>"Ela gosta de trabalhar numa equipa que tem bons objetivos (...) de crescimento, de se qualificar em melhores condições (...) equipas ganhadoras" (pai #1)</p> <p>"Ela está neste momento numa equipa ganhadora mas também via-o noutra equipa" (pai #1)</p> <p>"Poderá jogar em equipas melhores do que aquela que representa mas nós temos a mania de nos dedicarmos ao clube porque vestimos a camisola" (pai #1)</p> <p>"O clube em que ela joga é mais um esquema familiar, são amigos que estão lá, os filhos dão-se todos" (pai #2)</p> <p>"Por mim, eu até a tirava daquele clube" (pai #2)</p>

Expetativas dos pais em relação à prática desportiva futura dos filhos	<p>“... gostava, porque o atleta profissional desenvolve sempre outras capacidades mesmo a nível da vida futura: disciplina, concentração, mais dedicado ...” (pai #4)</p> <p>“Sim, gostava, porque assim teria outras metas, objetivos” (pai #3)</p> <p>“Sim, eu gostaria que fosse profissional” (pai #3)</p> <p>“(...) mas eu não sei se a vejo a ter um desempenho que em basquete é necessário” (pai #1)</p> <p>“Ela tem uma paixão enorme pela modalidade mas acho que o mercado de trabalho em si não está assim tão variável que receba qualquer tipo de pessoa” (pai #1)</p> <p>“Ela tinha que ter muitas condições quer físicas quer de desempenho para poder ser profissional” (pai #1)</p> <p>“Eu não a estou a ver como atleta profissional (...) porque ela faz porque gosta” (pai #1)</p> <p>“Não (gostava que a minha filha fosse atleta profissional) porque acho que eles têm muitas outras coisas para se dedicarem na vida e uma atividade profissional obriga a muita dedicação” (pai #2)</p>
Perceção dos pais sobre o comportamento do treinador/mestre atual, interação com os atletas e o papel que representa nas suas vidas	<p>“... sempre a incentivar. Corrige com muito respeito ..” (pai #4)</p> <p>“.. incentivo muito positivo, nunca negativo” (pai #4)</p> <p>“... nunca exaltado, mantém sempre a postura (...) sempre pedagógica” (pai #4)</p> <p>“... porque se nós vamos estar negativamente a falar com os atletas eles também não se sentem confortáveis para desenvolver” (pai #4)</p> <p>“... mas nunca descuro os outros atletas” (pai #4)</p> <p>“... eu sou um atleta que não faço competição e mesmo assim ele está sempre lá a corrigir, a ver, a incentivar e a motivar” (pai #4)</p> <p>“É uma pessoa que consegue fazer um excelente trabalho” (pai #4)</p> <p>“É entusiasta, é muito comunicativo” (pai #4)</p> <p>“Normalmente costuma ficar chateado se temos uma má arbitragem, não com o atleta” (pai #4)</p> <p>“Nunca o vi a ficar chateado com um atleta porque não ganhou um combate” (pai #4)</p> <p>“Durante o treino sente-se um incentivo para as próximas competições” (pai #4)</p> <p>“Tenho-o como uma pessoa correta e muito profissional” (pai #3)</p> <p>“É uma pessoa afável, não o acho nada agressivo, pelo contrário...” (pai #3)</p> <p>“Consegue os resultados dentro da brincadeira, mas com regras” (pai #3)</p> <p>“Não há nenhum defeito” (pai #3)</p> <p>“Acho que é espetacular” (pai #3)</p> <p>“Sinto que ele trata todos da mesma forma, mesmo os campeões e os iniciados...” (pai #3)</p> <p>“durante os combates não é nada agressivo, pelo contrário, elogia-os” (pai #3)</p> <p>“(...) é uma pessoa bastante ponderada (...) acho que ele entusiasmo” (pai #3)</p> <p>“todos os que vão a combate têm as mesmas oportunidades” (pai #3)</p> <p>“ele é extremamente agressivo” (pai #1)</p> <p>“exige muitas coisas que achamos que são irracionais (...) há treinos físicos que eu acho que ele exagera” (pai #1)</p>

	<p>“(…) é muito disciplinado (…) muitas vezes acho que é irracional (…) e nos motivos, acaba por ser um pouco infantil” (pai #1)</p> <p>“mas, em geral, é um treinador que grita mas que é um pedagogo (…) ele depois explica o porquê das coisas” (pai #1)</p> <p>“(…) todos os treinadores têm os seus atletas preferidos (…) mas faz por colocar todos os jogadores a jogar e não se nota propriamente diferença” (pai #1)</p> <p>“A diferença tem a ver com a resposta que o atleta dá de volta (...) se é um atleta dedicado, ele valoriza isso e dá mais oportunidades a esse atleta.” (pai #1)</p> <p>“(…) não são todos iguais porque não têm todos a mesma dedicação” (pai #1)</p> <p>“Quando são jogos importantes, ele põe os bons a jogar. Quando são jogos em que todos podem jogar, ele dá oportunidade a todos (...) tem a ver também com a competição em si” (pai #1)</p> <p>“(…) ele impõe um rigor enorme” (pai #1)</p> <p>“O G. é rigoroso na tática (...) pede coisas complicadas e ao mínimo falho ele é capaz de tirar 5 jogadoras e pôr 5 jogadoras no campo (...) tem dias em que grita para a bancada ouvir, para a bancada estar calada” (pai #1)</p> <p>(fazer elogios) “Porque é uma coisa raríssima nele” (pai #1)</p> <p>“nos jogos é tolerância zero (...) sempre a corrigir” (pai #1)</p> <p>“É afável e é agressivo quando tem que ser, mas não é antipático” (pai #2)</p> <p>“Em relação à minha filha por acaso o treinador é simpático com ela mas não acontece com todos” (pai #2)</p> <p>“Elogia-os sempre” (pai #2)</p> <p>“Nunca ninguém fica de fora (...) jogam todos, nem que seja 3 minutos!” (pai #2)</p> <p>“... se for uma pessoa com uma boa formação e com uma atitude positiva, é importante porque só vai ensinar coisas boas (...) foco, concentração, tentar melhorar” (pai #4)</p> <p>“A importância é a forma como ela treina, a forma como se preocupa” (pai #3)</p> <p>“Também treina, mas também tenta perceber o outro lado (...) também é um amigo, isso é importante” (pai #3)</p> <p>“Acho que ele passa os valores que eu espero do desporto (...) capacidade de superação, a confrontação com os medos e com as limitações, a confrontação com aquilo que eu fiz mal e ter que aceitar (...) às vezes, um bocadinho a confrontação com a injustiça. Ele faz as regras, mas ele próprio não as cumpre” (pai #1)</p>
Opinião dos atletas sobre o treinador/mestre atual	<p>“Ela gosta muito dele” (pai #3)</p> <p>“Mostrar agrado... não é bem!” (pai #1)</p> <p>“Ele é intragável, ele é resmungão, ele não traça um sorriso, ele tá sempre a gritar mas ela gosta dele assim” (pai #1)</p> <p>“sabe leva-la a concretizar passos e técnicas que ela sente confiança que ele a vai ensinar” (pai #1)</p> <p>“Ela não gosta dele pela pessoa em si mas pelo que ele lhe transmite” (pai #1)</p>
A importância e pertinência da relação pais-treinador/mestre	<p>“Eu como sou atleta não sinto essa necessidade porque apercebo-me com o que se vai passando nos treinos e mesmo nas competições” (pai #4)</p> <p>“... ele facilmente está disponível para falar, resolver e explicar todas as situações” (pai #4)</p> <p>“... falo no fim dos treinos ou no fim da competição” (pai #4)</p>

	<p><i>"eu não acho que seja importante haver reuniões uma vez que todos os treinos se houver alguma coisa que a gente quer dizer, temos a oportunidade para isso" (pai #3)</i></p> <p><i>"Reuniões, reuniões se calhar nem ele próprio como os pais não conseguem. Não há tempo" (pai #3)</i></p> <p><i>"eu acho importante que os pais recebam por parte do treinador (...) as chamadas de atenção que eles transmitem aos filhos e que ele quer que os pais ajudem os filhos a concretizar" (pai #1)</i></p> <p><i>"o treinador devia chamar a atenção dos pais muitas vezes (...) para que os pais tenham todos a mesma sensibilidade para estar presentes nas bancadas, para apoiar e estar em todos os jogos" (pai #1)</i></p> <p><i>"(...) às vezes à falta de comparência, há falta, há perda de jogos estupidamente, porque houve um pai que se esqueceu e não foi..." (pai #1)</i></p> <p><i>"(...) acho importante também para enquadrar um bocadinho os pais no meio da família do desporto" (pai #1)</i></p> <p><i>treinador o que ele acha dos nossos filhos" (pai #1)</i></p>
<p>Motivação dos atletas para a prática desportiva e razões que levaram os pais a incentivá-los para tal</p>	<p><i>"... eu comecei a treinar através de um amigo meu que pratica e depois, por arrasto, ele veio comigo, gostou e ficou" (pai #4)</i></p> <p><i>"Foi um gosto natural" (pai #3)</i></p> <p><i>"Foi, na verdade, um objetivo da Rita procurar o lugar dela na equipa" (pai #1)</i></p> <p><i>"(...) ela autoexcluía-se dos grupinhos na escola (...) o basquetebol é uma das modalidades onde tu tens que procurar receber a bola (...) é um desporto de equipa (...) ela tinha que dizer que queria receber a bola" (pai #1)</i></p> <p><i>"(...) foi uma forma de obrigar ela a sociabilizar" (pai #1)</i></p> <p><i>"Foi mais ou menos imposto porque a Leonor sempre teve muita dificuldade em se apegar às coisas" (pai #2)</i></p> <p><i>"(...) e o basquete foi uma atividade que combinava com ela porque tem mais movimento e a miúda é alta...foi mais por causa disso" (pai #2)</i></p>
<p>Reação, postura e atitude dos pais face ao sucesso e ao insucesso dos filhos após as competições</p>	<p><i>".. costume conversar com ele, mas o insucesso faz parte de um sucesso de tudo" (pai #4)</i></p> <p><i>"... acho que se deve incentivar críticas construtivas e é o que faço" (pai #4)</i></p> <p><i>"... se for de perca, fico irritado. Mas o irritado não é descarregar em alguém." (pai #4)</i></p> <p><i>".. claro que se ganhar fico contente, muito contente..." (pai #4)</i></p> <p><i>"... chamar a atenção onde é que ele errou e o que deve corrigir" (pai #4)</i></p> <p><i>"... quando acabam os treinos costumamos conversar" (pai #3)</i></p> <p><i>"... geralmente quando ela vem mais desanimada ou alguma coisa não correu bem" (pai #3)</i></p> <p><i>"... não vejo tanto como um insucesso, vejo que há dias melhores, outros dias piores" (pai #3)</i></p> <p><i>"... dos poucos resultados que obtivemos fiquei muito satisfeita, trouxe uma medalha" (pai #3)</i></p> <p><i>"(...) não falo no que ela fez mal tecnicamente (...) não é o ela falhar lançamentos (...) é o ela taticamente não se colocar disponível para receber a bola (...) já sabe que vai levar pancada na descida" (pai #1)</i></p> <p><i>"(...) mesmo que percam, eu fico sempre contente pelo desempenho porque sei que elas deram o melhor delas" (pai #1)</i></p>

	<p><i>"eu gosto mais de falar de coisas boas, se bem que as coisas más ficam atravessadas (...) normalmente só falo das coisas boas" (pai #2)</i></p> <p><i>"Qual é a minha reação? (ao sucesso) Não é da minha filha! É da equipa!" (pai #2)</i></p>
<p>As características fundamentais para se ser um treinador/mestre de jovens</p>	<p><i>"ter pulso firme" (pai #4)</i></p> <p><i>"explicar o que quer" (pai #4)</i></p> <p><i>"incentivo do atleta" (pai #4)</i></p> <p><i>"ser compreensivo" (pai #3)</i></p> <p><i>"ser exigente sem ser agressivo" (pai #3)</i></p> <p><i>"eles sentirem que além de terem ali um mestre, têm ali "uma pessoa com quem podem desabafar" (pai #3)</i></p> <p><i>"Tem que ser uma inspiração" (pai #1)</i></p> <p><i>"Tem que ser um exemplo" (pai #1)</i></p> <p><i>"Tem que ser cumpridor (...) tem que fazer aquilo que diz em termos de desporto" (pai #1)</i></p> <p><i>"Ser uma pessoa disciplinada" (pai #1)</i></p> <p><i>"(...) que não trate as jogadoras todas da mesma maneira (...)</i> <i>tem que saber ter uma psicologia adaptada a cada uma delas (...)</i> <i>empatia, compreensão" (pai #1)</i></p> <p><i>"É muito importante a interação do treinador (...) a empatia é fundamental" (pai #2)</i></p> <p><i>"Ter muita empatia" (pai #2)</i></p> <p><i>"Ter alguma formação base a nível de educação" (pai #2)</i></p> <p><i>"É preciso ter muito estômago para dar aulas a miúdos desta faixa etária!" (pai #2)</i></p>
<p>Aos olhos dos pais: a importância da prática desportiva na vida dos filhos</p>	<p><i>"É muito importante" (pai #4)</i></p> <p><i>"para o desempenho escolar, foco, concentração (...) depois, a nível da saúde" (pai #4)</i></p> <p><i>"...se treinamos com um objetivo, ajuda ao foco no estudo também" (pai #4)</i></p> <p><i>"... acabam por estar mais focados e tarem mais concentrados" (pai #4)</i></p> <p><i>"... facilmente controlam esse tipo de ansiedade, nervosismo" (pai #4)</i></p> <p><i>"sempre o incentivei a fazer desporto" (pai #4)</i></p> <p><i>"... e a melhor maneira que eu acho melhor é ele sentir esse bem no desporto que quer fazer" (pai #4)</i></p> <p><i>"É imprescindível porque transcreve daqui para a escola e vice-versa" (pai #3)</i></p> <p><i>"(...) os atletas são sempre os melhores alunos" (pai #3)</i></p> <p><i>"(...) disciplinados com uma vida mais saudável (...) com companhias também dentro sempre atletas" (pai #3)</i></p> <p><i>"(...) jovens mais saudáveis não para outros caminhos se calhar de uma forma tão vulnerável" (pai #3)</i></p> <p><i>"A minha filha faz desporto desde os 3 anos (...) é para manter" (pai #3)</i></p> <p><i>"(...) o desporto é a vida social dela (...) onde ela descarrega as energias, onde ela se sente realizada, onde a auto-estima dela sobe" (pai #1)</i></p> <p><i>"(...) os miúdos de hoje em dia não saem para ir beber um café, não saem para ir à praia juntos, não saem para ir ao cinema juntos (...) não é um hábito que eles tenham e eu insisto imenso (...) não têm horário para se encontrar" (pai #1)</i></p> <p><i>"(...) para ela, é a rotina de sair fora da rotina da escola e é o que lhe dá aquela motivação e força para estudar" (pai #1)</i></p> <p><i>"(...) É a forma dela se organizar a nível de tempo e de trabalho entre a escola e o desporto" (pai #1)</i></p> <p><i>"É importante que eles façam desporto por todas as razões... (...)</i> <i>também ajuda a concentrá-los nos estudos, o facto de terem menos tempo para estudar otimiza o tempo que estudam" (pai #2)</i></p>

Discussão de resultados

Relativamente à categoria nº 1, o envolvimento parental na prática desportiva dos filhos, de forma geral, pareceu haver congruência entre os pais no que concerne o gosto que têm, enquanto pais, em acompanhar os filhos quer nos treinos, quer nas competições. Foram obtidas respostas como:

- *“É um apoio que ele sente por parte do pai”* (pai #4),

- *“Aos jogos vou todos os fins-de-semana”* (pai #1),

- *“Em geral, eu acho que se nós queremos que eles se sintam orgulhosos, eu acho que nós, pais, devemos estar presentes pelo menos ali, porque é ali o momento que eles nos vão mostrar aquilo que andam a aprender e a fazer”* (pai #1)

- *“É bom incentivá-los, é bom estar presente para eles não se sentirem abandonados e desinteressados”* (pai #2). Estas respostas guiam-nos para a importância percebida pelos pais dos filhos terem a sua presença nas bancadas, quer nos treinos, quer nos jogos.

Porém, ainda na mesma categoria, verificámos que esta questão foi abordada também pela ótica de os pais poderem, ao estarem presentes nessas situações, limitar a liberdade dos filhos e criar pressão, influenciando o seu desempenho. Este ponto de vista foi ilustrado com respostas como:

- *“Mas acho que se calhar eu não estiver, também é bom porque ele vai-se sentir mais liberto (...) para começar a ter a sua liberdade”* (pai #4)

- *“Também pode ser a pressão está ali o meu pai não posso fazer má figura”* (pai #4) apontam para este facto.

O apoio dos pais revela-se facilitador tanto para a participação na prática desportiva como para a sua performance (Left & Holyle, 1995 citados por Marcen et al., 2013). Segundo Harwood e Knight (2015), os pais são uma importante fonte de apoio social para os filhos por forma a oferecerem-lhe as ferramentas necessárias para otimizarem as suas oportunidades, experiências e o próprio desenvolvimento. Os pais, devem, assim, evitar comportamentos e atitudes que resultem em pressão extra para os filhos.

Relativamente à categoria nº 2, a percepção dos pais da qualidade desportiva e potencial dos filhos, o objetivo foi tentar compreender como é que os pais percecionavam a qualidade desportiva dos filhos dentro do clube onde estão atualmente e a possibilidade de estes integrarem, posteriormente, outro clube considerado melhor.

De modo geral, as respostas dadas pelos pais demonstram crença na qualidade e potencial dos filhos:

- *“Ela está neste momento numa equipa ganhadora mas também via-a-noutra equipa”* (pai #1),

- *“O clube em que ela joga é mais um esquema familiar, são amigos que estão lá, os filhos dão-se todos (...) por mim, eu até a tirava da-quele clube”* (pai #2)

Simultaneamente, foi percebido que alguns pais consideram que os filhos estão no clube adequado ao seu potencial, pelo menos no momento presente:

- *“Neste momento acho que ela está no sítio certo”* (pai #3),

- *“Sim, evoluindo, tem, para um patamar muito mais.”* (pai #4)

Relativamente à categoria nº3, as expectativas dos pais em relação à prática desportiva futura dos filhos, foi verificada uma divergência de opiniões dos pais quando questionados se gostariam que os filhos optassem por uma carreira desportiva profissional.

Alguns afirmaram que tinham gosto em que os filhos se tornassem profissionais no futuro:

- *“... gostava, porque o atleta profissional desenvolve sempre outras capacidades mesmo a nível da vida futura: disciplina, concentração, mais dedicado ...”* (pai #4)

- *“Sim, gostava, porque assim teria outras metas, objetivos”* (pai #3).

Por outro lado, surgiram respostas como:

- *“Ela tinha que ter muitas condições quer físicas quer de desempenho para poder ser profissional”* (pai #1),

- *“Eu não a estou a ver como atleta profissional (...) porque ela faz porque gosta”* (pai #1),

- *“Não gostava que a minha filha fosse atleta profissional porque acho que eles têm muitas outras coisas para se dedicarem na vida e uma atividade profissional obriga a muita dedicação”* (pai #2).

De acordo com suporte teórico, nem todas as crianças demonstram ter interesse em seguir uma carreira de elite e profissional. O mesmo sucede com os respetivos pais, que também não aspiram tal futuro para os filhos, de acordo com Côté e Hay (2002) citados por Harwood, & Knight (2015). Algumas crianças, optam, assim, por enveredar por um caminho direcionado para a prática da atividade física num âmbito somente recreativo (Côté et al., 2007 citados por Harwood, & Knight, 2015).

Relativamente à categoria nº 4, a perceção dos pais sobre o comportamento do treinador/mestre atual, interação com os atletas e o papel que representa nas suas vidas, também foram obtidas opiniões distintas entre os quatro pais.

Surgiram respostas relativamente ao treinador ou mestre como:

- *“...está sempre a incentivar. Corrige com muito respeito.”* (pai #4),
- *“.. incentivo muito positivo, nunca negativo”* (pai #4),
- *“... nunca exaltado, mantém sempre a postura (...) sempre pedagógica”* (pai #4), - *“É entusiasta, é muito comunicativo”* (pai #4),
- *“Nunca o vi a ficar chateado com um atleta porque não ganhou um combate”* (pai #4),
- *“Tenho-o como uma pessoa correta e muito profissional”* (pai #3),
- *“É uma pessoa afável, não o acho nada agressivo, pelo contrário...”* (pai #3),
- *“Consegue os resultados dentro da brincadeira, mas com regras”* (pai #3),
- *“Não há nenhum defeito (...) acho que é espetacular”* (pai #3),
- *“Sinto que ele trata todos da mesma forma, mesmo os campeões e os iniciados...”* (pai #3),
- *“Durante os combates não é nada agressivo, pelo contrário, elogia-os”* (pai #3),

- *“É afável e é agressivo quando tem que ser, mas não é antipático”* (pai #2),

- *“Elogia-os sempre”* (pai #2), “

- *(...) é uma pessoa bastante ponderada (...) acho que ele entusiasma”* (pai #3),

- *“A importância é a forma como ela treina, a forma como se preocupa (...)*

- *“Também treina, mas também tenta perceber o outro lado (...) também é um amigo, isso é importante”* (pai #3),

- *“Acho que ele passa os valores que eu espero do desporto (...) capacidade de superação, a confrontação com os medos e com as limitações, a confrontação com aquilo que eu fiz mal e ter que aceitar (...) às vezes, um bocadinho a confrontação com a injustiça. Ele faz as regras, mas ele próprio não as cumpre”* (pai #1),

Estas respostas oferecem-nos uma visão extremamente positiva dos pais em relação aos treinadores e mestres dos filhos, parecendo estar satisfeitos e agradados nos mais diversos níveis.

Igualmente, foram obtidas respostas como:

- *“Ele é extremamente agressivo”* (pai #1),

- *“Exige muitas coisas que achamos que são irracionais (...) há treinos físicos que eu acho que ele exagera”* (pai #1),

- *“(...) é muito disciplinado (...) muitas vezes acho que é irracional (...) e nos motivos, acaba por ser um pouco infantil”* (pai #1)

- *“Mas, em geral, é um treinador que grita mas que é um pedagogo (...) ele depois explica o porquê das coisas”* (pai #1),

Estas respostas, por outro lado, refletem uma visão diferente da supra-mencionada, realçando outros aspetos inerentes à prática desportiva e ao treinador em questão.

De acordo com Pinheiro et al. (2012) uma das estratégias que poderá contribuir para uma maior aproximação entre treinadores e pais é a realização de uma reunião de início de época, dando-se a conhecer os objetivos do seu labor, bem como aquilo que se espera que os pais venham a desenvolver.

Relativamente à categoria nº5, a opinião dos atletas sobre o treinador/mestre atual, obtivemos respostas que apontam para, de forma geral, um agrado face ao treinador/mestre atual:

- *“Ela gosta muito dele”* (pai #3),
- *“Ele é intragável, ele é resmungão, ele não traça um sorriso, ele tá sempre a gritar mas ela gosta dele assim”* (pai #1),
- *“Sabe leva-la a concretizar passos e técnicas que ela sente confiança que ele a vai ensinar”* (pai #1),
- *“Ela não gosta dele pela pessoa em si mas pelo que ele lhe transmite”* (pai #1)

Relativamente à categoria nº 6, a importância e pertinência da relação pais-treinador/mestre, os pais opinaram sobre a possibilidade de haver reuniões entre os pais e o treinador/mestre por forma a permitir uma interação entre ambas as partes. As respostas apontaram para opiniões distintas.

Alguns pais consideraram a ideia das reuniões pertinente. Outros, nem tanto. Porém, todos concordaram sobre a importância da comunicação entre pais e treinador/mestre:

- *“Eu como sou atleta não sinto essa necessidade porque apercebo-me com o que se vai passando nos treinos e mesmo nas competições”* (pai #4),
- *“... ele facilmente está disponível para falar, resolver e explicar todas as situações”* (pai #4),
- *“Eu não acho que seja importante haver reuniões uma vez que todos os treinos se houver alguma coisa que a gente quer dizer, temos a oportunidade para isso”* (pai #3),
- *“Eu acho importante que os pais recebam por parte do treinador (...) as chamadas de atenção que eles transmitem aos filhos e que ele quer que os pais ajudem os filhos a concretizar”* (pai #1),
- *“O treinador devia chamar a atenção dos pais muitas vezes (...) para que os pais tenham todos a mesma sensibilidade para estar presentes nas bancadas, para apoiar e estar em todos os jogos”* (pai #1),

- “(...) às vezes à falta de comparência, há falta, há perda de jogos estupidamente, porque houve um pai que se esqueceu e não foi...” (pai #1),

- “(...) acho importante também para enquadrar um bocadinho os pais no meio da família do desporto” (pai #1).

Relativamente à categoria nº7, a motivação dos atletas para a prática desportiva e razões que levaram os pais a incentivá-los para tal, obtivemos respostas como:

- “... eu comecei a treinar através de um amigo meu que pratica e depois, por arrasto, ele veio comigo, gostou e ficou” (pai #4),

- “Foi um gosto natural” (pai #3),

- “Foi, na verdade, um objetivo da Rita procurar o lugar dela na equipa” (pai #1)

- “(...) ela auto-excluía-se dos grupinhos na escola (...) o basquete é uma das modalidades onde tu tens que procurar receber a bola (...) é um desporto de equipa (...) ela tinha que dizer que queria receber a bola” (pai #1),

- “(...) foi uma forma de obrigar ela a sociabilizar” (pai #1),

- “Foi mais ou menos imposto porque a Leonor sempre teve muita dificuldade em se apegar às coisas” (pai #2).

Relativamente à categoria nº8, a reação, postura e atitude dos pais face ao sucesso e ao insucesso dos filhos após as competições, quando questionados sobre que atitudes adotam face ao sucesso e ao insucesso dos filhos, maioria dos pais deu respostas como:

- “.. costume conversar com ele, mas o insucesso faz parte de um sucesso de tudo (...) acho que se deve incentivar críticas construtivas e é o que faço” (pai #4)

- “... chamar a atenção onde é que ele errou e o que deve corrigir” (pai #4)

- “... quando acabam os treinos costumamos conversar (...) geralmente quando ela vem mais desanimada ou alguma coisa não correu bem” (pai #3)

- *“... não vejo tanto como um insucesso, vejo que há dias melhores, outros dias piores”* (pai #3)

- *“ (...) não falo no que ela fez mal tecnicamente (...) mesmo que percam, eu fico sempre contente pelo desempenho porque sei que elas deram o melhor delas”* (pai #1)

Porém, foram obtidas respostas, por parte de um dos pais, como:

- *“Eu gosto mais de falar de coisas boas, se bem que as coisas más ficam atravessadas (...) normalmente só falo das coisas boas”* (pai #2)

- *“Qual é a minha reação? (ao sucesso) Não é da minha filha! É da equipa!”* (pai #2)

Na verdade, e segundo Lally e Kerr (2008) e Wylleman e Lavallee (2004) citados por Harwood e Knight (2015), os pais também experienciam períodos de transição enquanto pessoas e isto figura um importante fator no que respeita a influência dos pais no trajeto desportivo dos filhos, permitindo que estes se adaptem positivamente às necessidades de desenvolvimento dos filhos. Ainda, o apoio emocional dado pelos pais é visto como uma ferramenta central no seio da relação pais-filho, especialmente após competições mais árduas ou mesmo em caso de insucesso (Harwood & Knight, 2015).

Na verdade, existe também comumente entre os pais de crianças e jovens atletas, a preocupação consciente em não exercerem uma influência negativa nos filhos ou nas suas experiências desportivas, de forma a garantir que estão envolvidos de modo adequado (Knight, Dorsch, Osai, Haderlie, & Sellars, 2016).

Relativamente à categoria nº 9, as características fundamentais para se ser um treinador/mestre de jovens, obtivemos respostas apontando para características como:

- *“Ter pulso firme”* (pai #4)

- *“Explicar o que quer”* (pai #4)

- *“Ser compreensivo” e “exigente sem ser agressivo”* (pai #3)

- *“Eles sentirem que além de terem ali um mestre, têm ali uma pessoa com quem podem desabafar”* (pai #3)

- “(...) que não trate as jogadoras todas da mesma maneira (...) tem que saber ter uma psicologia adaptada a cada uma delas (...) empatia, compreensão” (pai #1)

- “Tem que ser uma inspiração”, “ser um exemplo” e “ser uma pessoa disciplinada” (pai #1)

- “Tem que ser cumpridor (...) tem que fazer aquilo que diz em termos de desporto” (pai #1)

- “A empatia é fundamental” (pai #2)

- “Ter alguma formação base a nível de educação” (pai #2)

- “É preciso ter muito estômago para dar aulas a miúdos desta faixa etária!” (pai #2)

Segundo Pinheiro e Santos (2017), torna-se essencial que o treinador seja capaz de adotar uma conduta “camaleónica”, procurando adaptar-se aos diferentes contextos e personalidades dos seus atletas. Ainda, cabe-lhe a “hércula” tarefa de se adaptar e adequar aos diferentes praticantes, em vez de esperar que estes se ajustem a si (Pinheiro & Santos, 2017).

Relativamente à categoria nº 10, a importância da prática desportiva na vida dos filhos, foram apontados aspetos como:

- “É muito importante para o desempenho escolar, foco, concentração (...) depois, a nível da saúde” (pai #4),

- “Ajuda ao foco no estudo também (...) acabam por estar mais focados e tar mais concentrados” (pai #4),

- “... facilmente controlam esse tipo de ansiedade, nervosismo” (pai #4),

- “É imprescindível porque transcreve daqui para a escola e vice-versa (...) os atletas são sempre os melhores alunos” (pai #3),

- “(...) disciplinados com uma vida mais saudável (...) com companhias também dentro sempre atletas” (pai #3),

- “(...) jovens mais saudáveis, não para outros caminhos se calhar de uma forma tão vulnerável” (pai #3),

- “(...) o desporto é a vida social dela (...) onde ela descarrega as energias, onde ela se sente realizada, onde a autoestima dela sobe” (pai #1),

- “(...) os miúdos de hoje em dia não saem para ir beber um café, não saem para ir à praia juntos, não saem para ir ao cinema juntos (...) não é um hábito que eles tenham e eu insisto imenso (...) não têm horário para se encontrar” (pai #1),

- “(...) para ela, é a rotina de sair fora da rotina da escola e é o que lhe dá aquela motivação e força para estudar (...) É a forma dela se organizar a nível de tempo e de trabalho entre a escola e o desporto” (pai #1),

- “É importante que eles façam desporto por todas as razões... (...) também ajuda a concentrá-los nos estudos, o facto de terem menos tempo para estudar otimiza o tempo que estudam” (pai #2)

A participação dos jovens em práticas desportivas é importante dado que aqueles que passam mais tempo numa determinada atividade obtêm mais benefícios do que aqueles que praticam uma atividade de forma menos regular ou que não praticam de todo (Simpkins et al., 2005; Cooper et al., 1999 citados por Holt, 2008).

Evidências há, ainda, que realçam a ideia de que, quando a prática desportiva é devidamente estruturada e os jovens estão rodeados por adultos corretamente formados na área e que demonstram preocupação e cuidado, maior é a probabilidade do desenvolvimento dos atletas ser positivo (Petitpas et al., 2004 citado por Holt, 2008).

A informação obtida nas respostas supramencionadas remete-nos para Barata (2007) quando defende que a atividade física surge associada à promoção e manutenção do bem-estar individual e como ferramenta fundamental no crescimento do Homem enquanto ser social, necessitando, por isso, de vingar a sua integração na sociedade. O exercício físico é, também resposta a necessidades de natureza social, para além das necessidades físicas e fisiológicas supramencionadas. Podemos referir-nos, assim, ao papel catalisador da integração social e de aprendizagem de atitudes e comportamentos que o desporto proporciona à criança e ao jovem, facilitando a passagem do círculo da família para o âmbito da sociedade.

Conclusões

No decorrer do presente estudo, foi possível inferir algumas linhas de pensamento que conduziram a determinadas conclusões que já haviam sido explicadas e discutidas em estudos anteriores realizados na área.

De facto, o envolvimento parental assume um papel preponderante no trajeto desportivo das crianças e dos adolescentes. A presença dos pais nas situações quer de treino quer de competições e combates é crucial para que os atletas consigam maximizar tanto o seu potencial como o próprio desempenho que lhes é requisitado. Podemos, assim, dizer que apoio social é uma âncora para as crianças e jovens na sua caminhada desportiva. Os pais devem assumir-se como o seu porto seguro, ao qual os filhos podem recorrer sempre que sintam necessidade para tal, seja em caso de sucesso, seja em caso de insucesso, quer nos treinos quer nas competições.

A perceção que os pais têm acerca da qualidade desportiva dos filhos tem, também, um papel relevante nos resultados obtidos pelos atletas. Esta questão parece estar relacionada com o apoio, ou falta dele, que dela advém. É credível que em função da perceção que os pais têm, maior ou menos apoio irá ser dado, por eles, aos atletas, quer a curto prazo, quer a longo prazo, perspetivando um futuro profissional na área.

Um aspeto que suscita curiosidade é o facto das respostas positivas terem sido dadas por pais cujos filhos praticam kickboxing e as respostas negativas por pais cujos filhos praticam basquetebol. Existiu uma clara distinção entre as opiniões dos pais ligados a uma modalidade individual e dos pais ligados a uma modalidade coletiva.

As expectativas que os pais desenvolvem relativamente aos filhos e à sua prática desportiva influenciam o desempenho dos mesmos e a auto perceção de competência. Assim, as expectativas podem, ou não, reforçar crenças tanto positivas como negativas que os jovens possam ter a seu respeito.

A perceção que os pais têm do treinador ou do mestre atual dos seus filhos constitui um foco quase que protagonista no sentido em que é ele, o treinador e o mestre que irá proporcionar determinadas aprendizagens.

gens aos atletas, irá inculcar-lhes determinados valores e irá enriquecer-lhes a vida tanto a nível desportivo como, também, pessoal e social. Isto acarreta determinadas responsabilidades e é alvo de opinião por parte dos progenitores, que lhes confiam parte do desenvolvimento e crescimento dos filhos.

A perceção que os próprios atletas têm do treinador ou mestre é também importante, servindo de fator de motivação e de compromisso na prática desportiva.

Outro aspeto analisado neste estudo foi a pertinência, na ótica dos pais, da interação entre estes e o treinador ou mestre, por forma a obterem informação regular sobre os filhos (o seu desempenho e comportamento) e obterem a orientação necessária por parte do profissional a fim de conseguirem acompanhar os filhos da forma mais adequada possível. As opiniões apontaram para uma congruência no que respeita a importância de conversar com o treinador ou mestre sobre o desempenho do(s) filho(s), porém, nem todos os pais consideram haver necessidade da realização de reuniões especificamente para o efeito.

A atitude que os pais adotam e a maneira como lidam tanto com o sucesso como insucesso dos filhos também parece influenciar o desempenho dos atletas, bom como a sua autoimagem e perceção de competência. As respostas obtidas denotam, de forma quase que geral, uma atitude muito ativa por parte dos pais nas situações vividas pelos filhos, a fim de os ajudarem, através da conversa construtiva, a lidar tanto com o sucesso como com o insucesso, incentivando sempre o empenho, a dedicação e o compromisso com a equipa, com o clube e com eles próprios.

Os pais foram também inquiridos sobre as características que consideram fundamentais num treinador ou mestre nesta faixa etária. De forma geral, as características mencionadas ilustram a capacidade de empatia, compreensão, de inspirar os atletas com valores de vida e do desporto, de inculcar o sentido de responsabilidade, compromisso, disciplina e coerência. Foi referida, ainda, a importância da formação profissional do treinador na área da educação para que possa desempenhar a sua função de pedagogo de forma adequada e eficiente.

Em última instância, quis-se averiguar qual a importância, aos olhos dos pais, que a prática desportiva tem na vida dos filhos. Os pais, de forma geral, consideraram importantes aspetos relacionados com a saúde, com o rendimento escolar, com a concentração nas tarefas escolares e diárias, com a capacidade de lidar e controlar a ansiedade experienciada em determinadas situações que possam surgir no quotidiano e com os valores, em si, transmitidos pelo desporto no âmbito profissional.

Referências bibliográficas:

- Barata, T. e colaboradores. (1997). *Atividade Física e Medicina Moderna*. Odivelas: Europress, Editores e Distribuidores, Lda.
- Claes, M. (2007). *O universo social dos adolescentes*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13, 395-417.
- Fachada, M.O. (2010). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Harwood, C., G. & Knight, C., J. (2015). Parenting in youth sport: a position paper on parenting expertise. *Psychology of sport and exercise*, 16, 24-35.
- Holt, N., L., (2008). *Positive Youth development through sport*. London and New York: Routledge.
- Knight, C., J., Dorsch, T., E., Osai, K., V., Haderlie, K., L. & Sellars P., A. (2016). Influences on parental involvement in youth sport. *Sport, exercise and performance psychology*, 1-38.
- Lee, C. G., Park, S., & Yoo, S. (2016). The longitudinal effect of parental support during adolescence on the trajectory of sport participation from adolescence through young adulthood. *Journal of Sport and health science*, 7, 70-76.
- Lima, J. P. (2015). *Kickboxing: uma arte de combate*. Lisboa: Edição do autor.
- Marcen, C., Gimeno, F., Gómez, C., Sáenz, A. & Gutiérrez, H. (2013). Socioeconomics' status, parental support, motivation and self-confidence in youth competitive sport. *Procedia- social and behavioral sciences*, 82, 750-754.

- Minjina, B. (2014). The mental skills training in combat sports. *Studia ubb educativo arts gymn*, 2, 51-67
- Luoma-aho, V. & Olkkonen, L. (2016). *Expectation management*. London: SAGE Publications
- Pinheiro, V. & Santos, F. (2017). *Contributos para a formação e treinadores de sucesso*. Lisboa: Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda.
- Ryan, R., M. & Deci, E., L (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25, 54-67.
- Tysoe, K. (2014). The positive impact of sport on youth. Retrieved from Neumann Business Review: <http://www.neumann.edu/about/publications/NeumannBusinessReview/journal/Review2014/Tysoe.pdf>

Contributos para a melhoria do processo de treino no Futebol Jovem:

Um estudo com coordenadores de Escolas de Formação

Diogo Cabral², Paulo Malico², Valter Pinheiro^{2,3,4} & Fernando Santos^{1,3}

¹ Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação, Portugal (IPS-ESE)

² Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE)

³ Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV)

⁴ Metodologia TOCOF

Resumo: A prática desportiva é de reconhecida importância na formação dos jovens. Sendo o futebol uma das modalidades mais praticadas em Portugal é de todo pertinente conhecer a perceção de coordenadores de escolas sobre o processo de treino de jovens, a competição, a relação com jogadores e encarregados de educação, bem como as principais competências dos treinadores para exercer a sua atividade no contexto de formação.

Palavras-chave: Formação; Treinador; Treino de jovens; Futebol

Introdução

O Desporto Infante Juvenil tem sido referido como um forte instrumento educativo, porquanto nele se podem vivenciar experiências pedagógicas que acarretarão marcas indeléveis na vida dos jovens (Pinheiro, Costa, Joel & Sequeira, 2008). Todavia, a literatura é unânime ao referir que não é a prática desportiva, *per se*, que educa ou deseduca os jovens, mas sobretudo a qualidade com que a mesma é realizada, sendo este desiderato da responsabilidade dos adultos significantes (Pinheiro, Costa & Sequeira, 2008).

Em Portugal, o desporto que atrai um maior número de praticantes é de facto o futebol, talvez por se assumir como a modalidade com maior mediatismo, levando os mais jovens a aderir com mais facilidade.

Deste modo, considerando que o desporto se pode assumir como um pilar estruturante no processo educativo dos mais jovens e sabendo que em Portugal um número muito significativo opta por jogar futebol, importa conhecer a perceção e a opinião que os treinadores dos escalões infante juvenis têm relativamente ao processo de treino e competição.

Assim, este estudo teve como objetivo conhecer o modo como pensam, treinam e gerem os coordenadores de escolas de futebol Jovem. Para isso, foram entrevistados 3 coordenadores de escolas de futebol de formação do distrito de Lisboa, aos quais foi aplicado uma entrevista semiestruturada. Os três entrevistados têm uma experiência no treino de futebol superior a 5 anos, sendo detentores de formação superior na área da Educação Física e Desporto.

Este capítulo está organizado em subcapítulos, sendo que cada um corresponde a uma das perguntas realizadas aos coordenadores. A fim de manter a confidencialidade dos entrevistados, nas respostas às questões estes aparecerão referenciados como treinador 1, treinador 2 e treinador 3.

Quando tempo é dedicado aos diferentes fatores do treino (Físico, Técnico-Tático e Psicológico)?

Não é raro observarmos em treino dos escalões de formação, a realização de exercícios colhidos do treino de adultos, sem contabilizar os comportamentos motores e o desenvolvimento das habilidades técnicas necessárias para estas idades (Neto, 2016). Na maioria das vezes, isto sucede-se pela vontade de obtenção de resultados a curto prazo, levando a que se trate as crianças como se fossem pequenos adultos.

Dentro da mesma linha, Brito et. al (2004), referem que o treino com jovens deve proporcionar uma grande diversidade de experiências motoras ao jovem atleta, em lugar de uma especialização precoce.

No fundo estes autores transmitem-nos a importância do trabalho multilateral realizado nas fases iniciais do desenvolvimento do atleta.-

O Treinador 1 corrobora a opinião dos autores, afirmando que entre os 6 e os 9 anos é essencial o treinador potenciar um vasto repertório

motor nas crianças, passando não apenas por estímulos específicos da modalidade.

“Com traquinias e petizes eu diria que uma boa percentagem do meu treino tem de ser dedicado ao treino de capacidades motoras e coordenativas e relação com a bola”.

Porém, a partir dos juvenis, o trabalho do **treinador 1**, passa em grande percentagem pelos aspetos técnico-táticos, isto é, pela implementação do seu modelo de jogo, partindo-se do pressuposto que já existe uma boa base de desenvolvimento multilateral que permite agora um trabalho fundamentalmente vocacionado para a modalidade. Outro dos fatores determinantes desta opção é o pouco tempo de treino semanal, obrigando a que o trabalho seja exclusivamente específico. Desta forma, o desenvolvimento das componentes físicas e psicológicas é potenciado em decorrência dos exercícios táticos.

“Portanto eu diria que 80 a 85% do meu treino é dedicado a aspetos técnico-táticos, onde o trabalho físico e psicológico aparece por arrasto. Quando eu quero criar uma determinada competitividade ou nível de stress nos atletas, eu faço um exercício de competição. Imagine 7 contra 7 em que a equipa que perde tem um castigo”.

O Treinador 2 não se preocupa com a distribuição de percentagem dos fatores de treino, tentando trabalhar todos de forma conjunta e com um ótimo transfere para o jogo. Desta forma não compromete nenhum dos fatores.

“Trabalhamos os princípios de jogo, através de jogos reduzidos e condicionados”.

A distribuição da percentagem de cada fator de treino não poderá ser a mesma quando falamos em diferentes escalões, pois em cada idade as necessidades serão diferentes, tal como o objetivo, ou seja, as carências de um infantil não serão exatamente as mesmas de um júnior. Numa equipa de infantis a componente psicológica não será a mais relevante, noutra extremo de importância estarão os fatores técnicos e táticos. *“A nível técnico ou tático são aqueles que me retiram mais tempo nas minhas sessões de treino. Não quer dizer que os outros não sejam importantes, mas depende do escalão”.*

Faz sentido realizar treino de Força nos Escalões Jovens?

Há relativamente poucos anos, o Treino da Força era visto como algo dirigido apenas aos homens e associado aos corpos de atletas de *bodybuilding*. Felizmente este pensamento tem vindo a ser refutado através da ciência e aceite pelos profissionais, que reconhecem inúmeros benefícios não só para os homens e mulheres, bem como para as crianças.

Segundo a *American Academy for Pediatric e American Orthopaedic Society for sports Medicine*, os benefícios deste trabalho nas crianças passam pelo aumento de força e endurance muscular localizado, pela menor incidências de lesões e melhoria da performance em atividades desportivas pelo atraso da fadiga.

Todos os entrevistados são unânimes na importância do trabalho de Força principalmente a partir dos escalões de iniciados, prevenindo assim muitas lesões, pois segundo o **treinador 1** nestas idades os desequilíbrios musculares começam a ser evidentes e são mesmo uma causa lesiva. Sendo o futebol um desporto em que os atletas privilegiam em grande parte do tempo o membro dominante, leva a que estes desequilíbrios sejam cada vez mais acentuados. Apesar da importância deste tema, a falta de tempo leva a que este trabalho seja negligenciado.

“Com os juvenis, faria todo o sentido trabalhar Força na perspetiva da prevenção de lesões, pois começam a existir alguns tipos de maleitas, exatamente pela existência de assimetrias musculares. Estou certo que nestas idades já existem diferenciais entre membros e entre os músculos agonistas e antagonistas”

O Treinador 2 diz-nos que realiza trabalho de Força, principalmente a partir dos escalões de iniciados, fazendo um treino cerca de 30 minutos. Este trabalho respeita os princípios de treino pois tem início na aprendizagem dos movimentos, passando para a realização de trabalho efetivo com o peso corporal e terminando com a crença que no final da época a implementação de cargas mais elevadas estará presente.

“Essencialmente à base do peso do corpo, sendo um trabalho estruturado para no final do ano começarem a trabalhar com cargas adicionais ao corpo.”

Na perspectiva de **treinador 1**, o trabalho de Força nos escalões mais jovens não deverá ser realizado tal como com os mais experientes, nem com os mesmos objetivos, ou seja, o trabalho de Força deverá ser adaptado, trabalhando estímulos que outrora eram obtidos na rua e que hoje em dia sucede com menor frequência, devido ao aparecimento das tecnologias.

“Considero que se com petizes e traquinas fizermos atividades como subir e descer o espaldar, rastejar, subir para cima de uma mesa, saltar de uma mesa para baixo, isso é trabalho de Força adequado aquela faixa etária.”

O Treinador 2 e o Treinador 3 concordam com **Treinador 1** no sentido de que o trabalho multilateral nos escalões mais baixos é de elevada importância. Apesar disto não concordam com o facto de este trabalho multilateral ser considerado como treino de Força. O **Treinador 2** refere que *“Não se justifica o trabalho de Força... o que eles precisam de fazer mais nessas idades é o trabalho multilateral e de relação com bola.”*

Quais os melhores Exercícios de “Aquecimento” Pré Treino?

A literatura é unânime ao considerar que a Unidade de Treino deverá estar dividida em 3 momentos designadamente, Parte Inicial ou predisposição para a prática, Parte Fundamental e o Retorno à Calma ou conclusão. Aquilo que vulgarmente designamos por aquecimento, deverá estar contido na fase de predisposição para a prática e tem como objetivo preparar o atleta fisiológica e psicologicamente para a fase fundamental.

O Treinador 1, uma vez mais refere que as necessidades de escalão para escalão são diferentes e no aquecimento o mesmo sucede, pois com o aparecimento da puberdade o índice de massa muscular aumenta e com isso os objetivos do aquecimento demoram mais tempo a serem cumpridos.

“Os juvenis já têm uma massa muscular diferente de um infantil, já têm muitas vezes problemas a nível físico que exige que façamos um trabalho diria eu não só relacionado com o jogo. Isto significa que é importante a realização de skippings, mudanças de direção, aduções, abduções, isto é, um trabalho mais generalista.”

Como dito anteriormente a presença do móbil é fulcral no aquecimento, por isso o **treinador 1** dá-nos um exemplo concreto: *«faço um passe para o colega que está à minha frente, vou para trás da fila e enquanto estou à espera, estou a fazer skipping. Aquele que recebeu a bola faz passe para a fila da frente, enquanto vem esperar faz aduções.»* Este treinador acredita que desta forma está a preparar os seus atletas do ponto de vista fisiológico, mas também já com a incidência nos aspetos técnicos.

O **treinador 2** refere que no dia do treino da Força realiza uma pequena mobilização articular. Nos outros dias são utilizados exercícios de coordenação simples ou exercícios com bola de passe, receção, ou seja, algo que tenha que ver com o jogo.

O **treinador 3**, no que concerne ao aquecimento que vai realizar ao longo da época, opta por avaliar, primeiramente, o que a sua equipa é capaz de realizar e a partir daí fornece na pré-época vários exercícios de aquecimento que os acompanharão ao longo da época, nunca negligenciando a realização de exercícios que, no seu entender, são obrigatórios seja qual for a qualidade da atual equipa.

“Nunca deixo de fazer um caça bolas, uma rabia condicionada...a típica rabia do quadradozinho 1 no meio e 3 fora, nunca faço isso, faço uma rabia mais complexa.”

Mas será que o aquecimento difere consoante a temperatura ambiente? O **treinador 1** defende que sim. Recorrendo ao objetivo do aquecimento que é o aumento da temperatura corporal, fácil se torna de perceber que preparar um corpo que está inserido num ambiente de 5°C, demorará mais tempo do que um corpo num ambiente de 18°C. Com um aquecimento débil a probabilidade de lesão será maior e a preparação para a parte fundamental não será a melhor.

“Há momentos do ano, quando está muito frio, que considero que temos de fazer aquele aquecimento que eu diria que é mais mecânico mais chato que é a corrida, as mudanças de direção, as aduções, as abduções, os alongamentos dinâmicos”.

Priorização dos fatores do treino: Faz sentido?

O futebol é um desporto que exige não somente elevados índices da componente física, mas também um forte aporte psicológico, onde fatores como os colegas, adversários, a bola, entre outros aparecem, recrutando com elevada exigência as funções mentais dos atletas (Tavares, 1998).

Na perspetiva do **treinador 3**, as componentes mais importantes a serem trabalhadas são a técnica e a tomada de decisão.

O **treinador 2** referencia que um simples jogo tem Tomada de Decisão e Força, logo, *“é um pouco difícil estar a separar isso tudo, porque um jogo em si tem isso tudo”*. Nos escalões de petizes e traquinas, apesar de dar mais relevância e ênfase aos aspetos técnicos, o treino passa por exercícios que englobem de uma forma geral todas as componentes, não contendo exercícios específicos para o trabalho de certas componentes. Este treinador afirma: *“Quando preparamos um exercício normalmente pensamos nisso mas não de uma forma analítica, mas mais em forma de descoberta guiada”*.

O **Treinador 1** indica-nos que o processo de tomada de decisão *“é perceber o que em cada momento eu devo fazer, isto é, devo passar, conduzir a bola, passar para o que está à direita ou para o que está a esquerda”*. Tavares (1998) corrobora o pensamento do **treinador 1**, pois o atleta deverá escolher a solução mais adequada no menor tempo possível. O **Treinador 1** acrescenta que não basta simplesmente ser rápido a perceber o que deve fazer, mas também ser capaz de colocar em prática a decisão - *“Eu diria que alguém que tem a capacidade de tomar boas decisões, ou seja ler bem o jogo, mas que não consegue por nada disto em prática não pode ser jogador”*. O **treinador 1**, durante a entrevista, colocou uma pergunta muito interessante: *“Porque razão uma criança de 5, 6 anos não tem a capacidade de tomar boas decisões?”* pois segundo ele *“para eu tomar boas decisões, tenho de ter boas qualidades técnicas, físicas e ademais o processo de tomada de decisão é um processo que implica alguma abstração”*.

De igual forma, **treinador 2** e **treinador 3** concordam que os aspetos técnicos e coordenativos são os mais importantes. O **treinador 1** tem a mesma premissa defendendo-a com o argumento que *“o desenvolvimento de determinadas qualidades físicas e determinadas compe-*

tências técnicas, ocorrem com maior veemência, com maior qualidade nos períodos sensíveis, entre a infância e a puberdade”, tal como referido por Martin (1982).

Outro dos aspetos comentado pelo **treinador 1** é que aprendizagem do jogo se torna mais fácil, quando o atleta tem uma boa relação com a bola e uma boa capacidade coordenativa. Estas metodologias nem sempre são respeitadas pelos treinadores, pois os mesmos querem aplicar métodos de treino de adultos que tem logicamente objetivos, necessidades e competência diferentes. Em jeito de resumo o **treinador 1** refere o que pretende dos escalões de petizes e traquinas: *“Eu não quero uma equipa de petizes que faça posse de bola, que faça 5, 6 e 7 passes, quero uma equipa que tenha atletas que saibam fazer uma receção orientada, partir para a baliza e que saibam conduzir, fintar e rematar.”*

Serão importantes os alongamentos pós treino?

Muitos são aqueles, inclusive profissionais do desporto, que confundem os conceitos de flexibilidade e alongamentos que, no contexto deste capítulo, não caberá elucidar.

O primeiro entrevistado explica que durante o treino ocorrem pequenas roturas no tecido muscular devido às cargas de treino. Ruivo (2015) refere que devido a estas roturas musculares, ocorrem processos inflamatórios, que libertam prostaglandinas e bradiquininas, que posteriormente irão ligar-se aos recetores da dor.

Se alongar no final do treino não evita “as dores do dia seguinte”, então por que alongar? O **treinador 1** refere que o motivo de alongar estatisticamente no final do treino ou competição é com o intuito de favorecer o realinhamento das fibras musculares, objetivando a melhoria da eficiência da mecânica da contração muscular, indo ao encontro de Ruivo (2015). Por estas razões e pelos encurtamentos que ocorrem nos jovens, muito por culpa do estilo de vida dos tempos atuais, o **treinador 1** realiza alongamentos no final do treino.

“Os encurtamentos musculares fazem-se sentir muito nestas idades, porque os miúdos já adquiriram padrões de corrida e de marcha muitas vezes incorretos, porque já passaram muito tempo na escola senta-

dos, adquiriram maus hábitos porque já brincaram muito tempo com os tablets, portanto é preciso corrigir esses problemas de encurtamento através do alongamento no final da sessão”.

O **Treinador 2** fala-nos que os alongamentos que utiliza são principalmente do programa “*Active global stretching*”, pois permitem alongar mais do que um grupo muscular.

Devido à falta de tempo, o **Treinador 2** indica que, com os petizes e traquinas, a realização de alongamentos nem sempre é realizada, mas quando o é, gasta cerca de 2 a 3 minutos. Com os outros escalões, que dispõem de mais tempo, a realização é feita em quase todos os treinos.

O **Treinador 2** refere que no escalão de petizes e traquinas o treino é curto e, quando termina, há logo outra equipa pronta para ocupar o campo, levando a que a realização dos alongamentos seja comprometida, não aproveitando assim a janela de oportunidade.

O **treinador 1**, no escalão de traquinas e petizes, apesar de reconhecer os benefícios dos alongamentos nestas idades, ele prefere terminar o treino com atividades lúdicas e divertidas, pois acredita ser importante as crianças saírem felizes do treino, pois desencadeará um gosto maior pela prática desportiva.

Lançamento de Linha Lateral: com o pé ou com a mão?

Um olhar atento a um jogo de futebol nos escalões de formação, revela-nos que o lançamento de linha lateral é inúmeras vezes mal executado pelos jovens, devendo-se esta situação a diferentes fatores. Para o **treinador 3** os erros mais comuns são quando “*saltam ou não fazem o lançamento completo, não realizam o movimento contínuo e saltam com os 2 pés*”. O **Treinador 1** concorda com a dificuldade, porque ocorre uma exigência técnica na coordenação entre os pés, as pernas, os braços, e as mãos, isto é, “*envolve os membros inferiores e os membros superiores*”. O **treinador 2** dá-nos outro ponto de vista, onde o insucesso pode passar pela ausência de força e pela própria anatomia do jovem que não o permite efetuar o lançamento com a técnica correta. Pensando na eventual presença de um jogador adversário com uma estatura corporal maior que o jogador que realiza

o lançamento, este não conseguirá efetuá-lo com sucesso, pois a bola não chegará ao colega de equipa. *“Um miúdo com 1 metro e 20 vai fazer o lançamento e aparece um miúdo com 1 metro 40 ou 1 metro e 50 à frente e a bola não passa”*. Outro motivo que faz toda a diferença prende-se com o facto de o treinador, muitas vezes, não explicar como se realiza os lançamentos. Os **treinadores 1 e 2** partilham da mesma opinião, ao referirem que quem *“recebe a bola está a fazê-lo pelo ar e com efeitos”*. Os lançamentos mal executados, levam a uma dificuldade acrescida no momento da receção e a uma eventual perda de bola. Ao invés, os que são efetuados com o pé, aparecem como uma solução para colmatar estas fragilidades. Para **os mesmos entrevistados**, apesar de não quererem entrar na discussão da utilização nos escalões de juniores e seniores, acreditam que esta solução poderia acarretar com ela alguns benefícios para o futebol, designadamente existiriam mais situações de perigo, uma vez que um lançamento no último terço do campo seria equiparado a um canto, ocorrendo mais lances de finalização e aumentando as possibilidades de obtenção de golo. Ademais, o **Treinador 2** conclui que através desta medida estaríamos a treinar uma vez mais a técnica do passe. Esta conclusão é validada pelo **treinador 1** quando afirma que *“cada vez que se lança é mais um passe, agora imaginem que um miúdo faz 5 lançamentos por jogo ou 7, são mais 7 passes que efetua”*. Quem recebe a bola seria também desta forma beneficiado, uma vez que a mesma chegaria com maior qualidade, assim sendo maior sucesso na receção.

O **treinador 3** é o único que refere uma contrapartida na utilização desta ação, indicando que *“deixa-se de ter aquela aprendizagem do lançamento e quando forem mais velhos também não conseguirão fazer”*. Apesar do exposto, os 3 entrevistados concordam com a possibilidade de ser opcional, isto é, os atletas de escalões de formação, realizarem o lançamento lateral com o pé ou com a mão.

Especialização por posição: quando deve suceder-se?

Precocemente assistimos a treinadores, e também pais, a pretendem que a criança jogue apenas numa posição, pensando que quanto mais cedo se iniciar a especialização na modalidade e na posição, maior a probabilidade de se tornarem profissionais. A verdade é que só

nos tornamos realmente bons em algo, seja no desporto ou em outra área, quando repetimos inúmeras vezes ao longo do tempo. Pensando na teoria de Treino a Longo Prazo (TPL), discutida e desenvolvida por vários autores como Bompa (1999, 2000) e Smith (2003), para chegar ao alto nível no desporto é necessário um processo com duração por volta dos seis a dez anos, dependendo da modalidade em questão.

O **treinador 2** corrobora este pensamento dizendo que *“os jogadores devem ter o maior conhecimento possível de todas as posições”*, tornando o jogador mais versátil.

Os entrevistados não aceitam a especialização por posição até aos Infantis e Iniciados, sendo que a partir destes escalões a mesma torna-se cada vez mais acentuada, como nos conta o **treinador 2**: *“Todos devem jogar em todas as posições até um certo escalão, eu creio que até aos iniciados”*.

O **treinador 1** vai mais longe na sua reflexão e diz mesmo que *“não faz muito sentido, por exemplo, haver já guarda-redes nos petizes e traquinas. A partir dos benjamins há miúdos que claramente gostam de ir à baliza”*. A reflexão sobre os guarda-redes não terminou aqui, contando um episódio verídico da sua vida enquanto treinador de futebol, para justificar a crença que se um guarda-redes tiver a vontade de treinar por vezes em outra posição, o treinador deverá proporcionar esse estímulo.

“Eu estive num clube e treinava um miúdo que era guarda-redes que tinha imensa qualidade técnica com os pés. Esse miúdo nos infantis fez a radiografia ao pulso e determinou-se uma idade óssea com um crescimento até a 1 metro e 75 e ficou inviabilizada a possibilidade de ser guarda-redes neste clube. Esse miúdo tinha muita qualidade para jogar com os pés, porque também lhe possibilitam em muitos momentos do treino que jogasse na frente e acabou por passar a ser defesa esquerdo, não deixando de jogar.”

O **treinador 3** tem o pensamento inverso do **treinador 1**, afirmando que esta possibilidade não é de fácil gestão nem compreendida da forma mais correta pelos atletas, nos escalões mais elevados: *“É difícil fazer o transfere de deixar de ser um bocado guarda-redes e jogar agora noutra posição ou vice-versa.”*

Para o **treinador 2**, ao longo do tempo e com a experiência de passar por todas as posições, o atleta começará a compreender onde se sente mais confortável, onde obtém mais sucesso, especializando-se e canalizando-se para determinadas posições, partindo assim da vontade do atleta, *“a especialização não deve de ser feita pelo treinador, acho que é uma coisa que vai acontecendo naturalmente”*.

Apesar do anteriormente exposto, para o **treinador 2** a sensibilidade do treinador deve estar presente para que o atleta não tenha constantemente insucesso, levando à desistência da prática desportiva. Esta sensibilidade pode passar por ter em atenção as condições morfológicas da criança, pois *“miúdos com algum tipo de obesidade, que se calhar não conseguem fazer posições onde tenham que correr muito, até para eles é desagradável, porque acabam por não conseguir correr ou não estar tanto tempo em campo”*.

O **Treinador 1** não faz referência às condições morfológicas, mas sim às qualidades técnicas da criança, pois para uma equipa conseguir jogar é necessário que tenhamos jogadores com boa qualidade técnica em determinadas posições. Esta medida serve de benefício para toda a equipa, conseguindo que todos os elementos da equipa tenham a possibilidade de tocar mais vezes na bola. Com isto prevemos que a posição determinante será a do meio campo, porque nela o contacto com a bola é maior, e tem a responsabilidade de realizar a ligação entre a defesa e a linha avançada, distribuindo jogo para a frente e para os corredores laterais: *“Se os jogadores com mais qualidade jogarem no meio campo será uma vantagem, porque fazem os restantes colegas jogarem também”*. Este pensamento não fica só restringido a escalões mais elevados, mas também a petizes e traquinas”. Outro aspeto, desta vez revelado pelo **treinador 3**, é perceber se o jogador se sente confortável na posição e percebe o porquê de jogar em várias. Dá-nos um acontecimento recente no seu clube onde *“um atleta traquina questionou o treinador da razão pela qual o estava a colocar a extremo quando ele não gosta de jogar a extremo e quer é jogar a ponta de lança porque a extremo não marca golos”*. Fica implícito a necessidade da sensibilidade por parte do treinador, na explicação destas necessidades, principalmente aos atletas mais jovens e *“Nem toda a gente têm sensibilidade para treinar traquinas e petizes”*.

O **treinador 2**, refere-nos ainda sobre o peso do fator pais que não compreendem as necessidades e os benefícios dos atletas passarem por várias posições.

O problema dos resultados desequilibrados nos escalões de formação

Bastará aceder ao *site* das diferentes associações de futebol distritais para vermos semanalmente goleadas de 15, 20 e até 30 a 0. Há dois anos, no escalão de Benjamins de uma série de Lisboa, o resultado entre duas equipas foi de 41-0 e a pergunta que se impõe é: quem beneficia com estes diferenciais?

Estes resultados para o **treinador 2** “*são violentos e um problema grave*”, tal como para os **treinadores 1 e 3** que concordam com esta situação. É contado pelo **treinador 3** que na atual época a sua equipa de Infantis, sofreu uma goleada de 14 a 1 contra um clube de elite. “*No fim de semana passado fomos jogar contra um clube de elite e escusado será dizer que a nossa derrota foi de 14 a 1, sendo que ao intervalo estávamos a perder 8 a 0*”. Para aumentar a problemática da situação, o jogo estava a ser transmitido na TV, “*quando souberam que havia transmissão televisiva mais nervosos ficaram*”.

Para a equipa que perde os males são óbvios, designadamente, desmotivação, pouco contacto com a bola, frustração e vergonha. O **treinador 1** diz “*que prazer é que se tira, quando a maioria das vezes tocamos a bola com a mão, porque temos é de ir busca-la dentro da baliza?*”. E para quem ganha, será vantajoso nestas idades? Na opinião do **treinador 1** não é desejável nem estaremos a dar o estímulo certo ao atleta para se superar e evoluir o seu potencial, porque se pensarmos nos princípios de treino, o mesmo deverá ser desafiante e capaz de quebrar a homeostasia. Porém, quando se ganha por uma diferença de 15, 20 ou 30 golos esse treino não foi de certeza desafiante para o atleta, logo não o obrigou a dar o máximo de si “*naquele treino, naquele jogo, treinou-se pouco desenvolveram-se poucas competências*”.

Torna-se importante encontrar e desenvolver alternativas e medidas que reduzam o grande desfasamento de golos entre os oponentes.

Os **treinadores 1 e 2** partilham da mesma opinião quanto a uma das soluções para este feito que passaria por escalonar os quadros competitivos, ou seja, as equipas que todos os anos têm bons resultados e jogadores com uma qualidade superior, até pelo facto de estes poderem escolher os melhores dos melhores na pré-época, deveriam jogar mais vezes entre si.

Assim, o **treinador 2** afirma que *“Podia haver uma liga de ouro, uma liga de prata, uma liga de bronze”*. A este propósito, o **treinador 1** reflete que seria *“preferível que os grandes jogassem entre si 5 ou 6 vezes...Eu acredito que aí não haveria goleadas”*.

Outra hipótese aventada pelo **treinador 2** e já adotada numa liga por si organizada é a possibilidade de receber a bola dentro da área no pontapé de baliza. No formato tradicional, os atletas têm de receber a bola fora da área, sendo de imediato pressionados pelo adversário. Assim, na maioria das vezes, a equipa não consegue sair do seu espaço defensivo, sobretudo quando a equipa que está a pressionar tem uma qualidade superior. Deste modo, ao ser possível receber a bola dentro da área, sem possibilidade de pressão por parte do adversário, dará tempo e espaço para se sair a jogar.

“É esta medida que nós adotamos para que o futebol seja jogado no pé e para evitar essas goleadas”.

A existência de regras e fatores para igualar os “scores” nos jogos é fulcral para que todos tirem proveito do exercício físico, tornando o campeonato mais competitivo e saudável. Uma possibilidade que o **treinador 3** gostaria de implementar é *“a partir de um certo resultado, por exemplo 5 a 0, retirar um atleta da equipa adversária”*, ou então preferencialmente *“a equipa que está a perder colocar mais um jogador”*. O **Treinador 1** defende a regulamentação nos jogos de forma também a equilibrar as balanças *“a partir do 5 a 0 a equipa contrária só podia defender no seu meio campo”*.

O **Treinador 3** vê como barreira para a implementação do que foi dito anteriormente, a falta de prática e conhecimento de causa dos responsáveis por estas medidas. *“Pessoas que deveriam, se calhar, colocar esses fatores e dar primazia aos mesmos, não o fazem porque não têm esse conhecimento prático”*.

Organização dos quadros competitivos dos escalões de formação

Todos os entrevistados foram unânimes em relação à má organização dos quadros competitivos nos escalões de formação. O mais benevolente foi o **treinador 3**, referindo que se registaram algumas melhorias nos mesmos, estando agora mais equilibrados e, por via disso, trazendo maiores benefícios para a prática desportiva.

O **treinador 1** indica-nos prontamente duas sugestões para melhorar substancialmente os quadros competitivos nos escalões com jovens atletas. A primeira sugestão passa pela reflexão da data de iniciação dos campeonatos nacionais de juniores. Este campeonato tem início na mesma data da Primeira Liga, em agosto, logo a pré-época terá de se iniciar em julho. Se pensarmos nas idades de um júnior, 17 e 18 anos, e compararmos com o ano de escolaridade, salvo exceção da não transição, verificamos que estão no 12º ano. Neste ano a época de exames termina em Julho, ficando fácil identificar a ausência de férias. Nesta divisão, está presente a vontade e possibilidade de uma carreira profissional como jogador de futebol, logo o fator sacrifício terá de ser usado, mas mesmo assim o **treinador 1** encontra uma lacuna neste processo além da ausência das férias. *“O problema é que o campeonato começa em agosto e para recorrentemente 3 semanas, por causa das seleções nacionais”*.

A segunda sugestão prende-se com a realização semanal dos jogos, pois como refere *“não sei até que ponto não faria sentido os miúdos em vez de jogarem todas as semanas, jogarem de 15 em 15 dias e em vez de 1 jogo jogarem 2”*. Esta estratégia poderia acarretar vários benefícios tanto para os atletas *“em vez de os miúdos participarem num jogo de 50 minutos, participam em 2 jogos”*, como para os pais *“em vez de os pais perderem 4 fins de semana por mês perdem 2”*. A terceira sugestão é refletir sobre a proteção da figura do árbitro, pois com esta lacuna existem jogos sem árbitros e jogos com jovens de 16 e 18 anos arbitrar e por vezes mal tratados pelos adeptos. *“As pessoas desistem, porque se ganha mal e porque a integridade física está em causa”*.

O **treinador 2** indica mais algumas sugestões, nomeadamente a possibilidade de receber a bola, nos pontapés de baliza, dentro da área sem a pressão da equipa adversária, bem como a possibilidade de se poder escolher a realização dos lançamentos laterais com a mão ou com o pé.

Uma última medida apontada pelo **treinador 2** é o facto de quando o resultado do jogo está demasiado desequilibrado, a equipa que está a perder ter a possibilidade de colocar mais um jogador em campo ou a retirada de um jogador da equipa que esta a vencer ou até mesmo encurtar o tempo de jogo: *“Eu sou mais a favor que a equipa que está a perder possa colocar mais um”*. Nem sempre estas medidas são vistas com os melhores olhos pelos treinadores.

Petizes e Traquinas: Que formato de jogo utilizar?

Segundo Roberts e Treasure (1992), as crianças antes dos 12 anos não têm maturidade e capacidade de compreensão suficientes para a exigência dos quadros competitivos, sendo que os Petizes (6 anos) e Traquinas (7, 8 anos) se inserem nesta afirmação. Na perspetiva do **treinador 1** não é desejável para os miúdos a existência de quadros competitivos federados e conta-nos que a presença destes levaria os adultos envolvidos a atribuir importância à competição, negligenciando o essencial para os miúdos. *“Por culpa dos pais, dos treinadores, a partir do momento que essas provas forem federadas as pessoas passam a concentrar-se muito nos resultados e isso acho que não é desejável”*. Os **treinadores 2 e 3** partilham a mesma opinião do **treinador 1**, sendo que para o **treinador 3** a competição deve ser olhada como uma forma de educar e divertir. O **treinador 2** conta-nos que *“houve uma tentativa de realização de quadros competitivos em traquinas e petizes e a UEFA quis penalizar associação por isso ter acontecido”*.

A criação de jogos não federados é uma solução enunciada pelo **treinador 1**, afirmando que reduz os fatores nefastos que possam surgir. *“Deveriam existir mais torneios concelhios organizados em parceria entre os municípios, através do departamento de desporto e as associações distritais”*. Estes torneios seriam regulamentados pelas associações evitando que cada município aplicasse formatos de jogo diferentes que podiam não se adequar às idades e capacidades das crianças. *“Para mim não faz sentido algum que um petiz e um traquina possam jogar 7 contra 7. Mas os jogadores dos clubes grandes conseguem jogar, porque já têm desenvolvidas qualidades técnicas ou táticas superiores aos outros”*. O **Treinador 2** partilha da mesma crença, acrescentando ainda que *“os jogos devem adaptar-se às características das crianças”*.

O **treinador 3** quando chegou ao clube onde atualmente é treinador e coordenador expôs ao presidente, uma proposta para a criação de encontros entre clubes nos petizes e traquinas. O clube apresenta uma liga anual com encontros recreativos de 15 em 15 dias, *“quando eu cheguei, apresentei essa proposta ao presidente e ele aceitou de imediato e fizemos a primeira edição de traquinas e petizes”*.

Não sendo apropriado o formato de jogo 7 contra 7 nestes escalões, na maioria dos clubes, tornou-se importante conhecer quais as formas jogadas mais aceites pelos entrevistados. Nos Petizes o **treinador 3** defende o 3 contra 3, o **treinador 2** o 4 contra 4, e o **treinador 1** defende que tanto poderia ser o 3 contra 3 como o 4 contra 4 nestas idades. Em relação aos Traquinas, os treinadores foram unânimes no formato 5 contra 5. Será indiferente a realização destes formatos de jogo em pisos de campo de futebol ou de futsal, desde que respeitados os tamanhos do campo. De acordo com o referido pelo **treinador 2**, a sua equipa participou num torneio sem saber as dimensões e formatos a jogar com os petizes: *“Jogaram 5 para 5 num campo de futsal miúdos de 6 anos, defendendo uma baliza igual à de um sénior”* A solução encontrada e adotada por este treinador é dividir o campo de futebol ou futsal em duas ou três partes. *“Neste momento estamos a fazer em 3 para haver mais contato com a bola e o número de golos é totalmente diferente”*.

A importância da implementação do Futebol 9

O futebol 9 aparece como estratégia de redução da enorme décalage existente na passagem do futebol 7 para o futebol 11. Os nossos três entrevistados consideram que o futebol 9 é benéfico na aprendizagem da modalidade servindo como progressão. Na visão do **treinador 1** antes da existência do futebol 9 não se estava a cumprir um importantíssimo princípio de treino relativo à progressão do simples para o complexo: *“Não se cumpria com um princípio de treino que é a progressividade”*.

Fazendo uma análise crítica às características diferenciadoras entre o futebol 7 e o futebol 11, identificamos rapidamente as dimensões do campo e o número de atletas, aumentando a complexidade tática. Quanto mais jogadores menos relação com bola cada elemento terá. O

treinador 3 refere em relação a este pensamento que *“os atletas que saem do futebol 7 para futebol 11 têm um choque enorme”*.

O **treinador 2** aprofunda o pensamento, anteriormente exposto, referindo que o futebol 9 é uma mais-valia na logística dos clubes de menor dimensão: *“Não é fácil organizarmos um plantel de 11, onde normalmente têm de ter 15 a 16 jogadores para andar ali tudo certinho ao longo na época”*. Nos clubes existem sempre atletas que desistem pelas mais variadas razões: *“porta-se mal e o pai castiga-o por causa das notas ou fica doente”*. Outra razão prende-se com a imprevisibilidade do número de atletas que chegam na pré-época para ocupar as vagas existentes. Na sua experiência este acontecimento não é uma realidade *“nos clubes onde os miúdos sonham em ser profissionais, porque eles têm 20, 30, 40 na pré-época”*.

Explorados e compreendidos os benefícios, é indispensável questionar a capacidade dos clubes para a implementação do futebol 9. Segundo o **treinador 2**, *“se nós formos ver, há clubes que têm condições para fazer e outros não”*. O **treinador 3** confirma a crença com um exemplo do seu clube atual: *“Não temos dimensões no campo para o fazer, porque teríamos que alargar o nosso campo, e alargando-o tínhamos de destruir todo o muro”*.

Então, em que escalão se aplicaria o futebol 9? O **treinador 1** propõe *“não no escalão de infantis, mas nos iniciados”*.

O Papel e a importância dos pais na prática desportiva

Ao longo deste trabalho verificámos que o foco no trabalho infante juvenil, é a diversão e a formação do jovem enquanto atleta e cidadão. A maturação das capacidades de um atleta encontra-se muito associada com as dinâmicas familiares que o rodeiam (Gomes, 2010). Segundo o mesmo autor os comportamentos adequados dos pais podem promover o aumento da autoestima, perceções de competência, autoeficácia, prazer e até mesmo o divertimento. Através deste autor, percebemos que para a concretização dos objetivos destes escalões, o papel dos pais é determinante, devendo o treinador estabelecer uma via de comunicação com os pais para o esclarecimento de dúvidas do processo ensino aprendizagem. O **treinador 2** estabelece esta via

de comunicação, da seguinte forma: *“Temos sempre uma reunião no início e no final da época e sempre que é necessário. Houve um ou outro treinador que se queixou, que às vezes os pais estavam cá fora e tinham comportamentos desadequados, tendo sido chamados à atenção”*. Deverá ser explicado aos pais os seus deveres e comportamentos desejáveis, durante a prática desportiva, através do respeito pelas decisões do árbitro, adversários e apoio constante e entusiasta da prestação dos seus filhos. Adicionalmente deverão os pais procurar não substituir o papel do treinador e em momento algum deverão utilizar linguagem ofensiva, ridicularizar ou gritar com uma criança por ter cometido um erro.

Os **treinadores 1 e 2**, vivenciam no presente uma boa conduta por parte dos pais dos seus atletas, referindo mesmo o **treinador 2** que, *“os nosso pais deveriam servir de exemplo para todos os outros”*.

Durante os treinos o **treinador 3** acredita que o bom comportamento dos pais, no seu clube, faz-se sentir devido à sua presença, conseguindo controlar as atitudes dos mesmos e esclarecendo as dúvidas existentes. *“Nos treinos, graças a Deus, não há condutas que possamos dizer impróprias, porque estamos cá, a grande diferença é esta”*.

Se por um lado as boas condutas têm repercussões positivas, as más levarão, naturalmente, a consequências nefastas, onde os pais podem ser o principal fator de desmotivação, frustração e abandono da prática desportiva dos jovens (Serpa & Teques, 2013). O **treinador 3**, refere que estes fatores *“acabam por influenciar o jogo, sobretudo os atletas, ..., implicando o seu desenvolvimento no jogo e faz com que toda a gente fique a perder”*. O mesmo entrevistado conta-nos que em regime competitivo, ao contrário dos treinos, *“existem sempre divergências. Já aconteceu este ano e vai voltar a suceder”*. A explicação para este fenómeno é que *“em regime competitivo já não estou presente em todos os escalões ao mesmo tempo”*.

O **treinador 2** classifica a conduta dos pais em geral como negativa, não existindo cidadania ao assistir a um jogo de futebol. A falta de adaptação dos comportamentos e a exigência excessiva poderá aparecer devido ao futebol em Portugal ser o desporto mais praticado, visualizado e comentado. Esta importância gera uma sensação de sabedoria sobre todos os aspetos do jogo, acreditando que estão pre-

parados para interferir na prática desportiva dos seus filhos. “Os pais gostam muito de mandar o seu bitaite, porque toda a gente têm a mania que percebe de futebol, Estão cá fora e o que transmitem para o miúdo são comportamentos agressivos”.

A cultura da população é um motivo apontado pelo **treinador 3**: “Isto tem muito a ver com a nossa cultura, nós somos portugueses, somos latinos”, bem como a frustração sentida pelos pais em relação a sua vida: “A vida social não está a correr bem e vão desabafar”. Em sintoma o **treinador 2** refere que os pais fazem muitas das vezes de “treinadores de bancada”.

O **treinador 1**, recorre ao fenómeno da catarse para explicar o porque destas atitudes. “As pessoas andam chateadas no dia-a-dia, com a sua vida, com o seu trabalho, com a mulher, com o marido e depois chegam ali ao campo e acham que podem libertar a tensão da semana no jogo”. Conta-nos ainda que alguns “pais ambicionaram ser jogadores e não conseguindo sê-lo, veem nos seus filhos uma segunda oportunidade” e refere um pormenor de elevada relevância, sendo apenas visto por um olho mais clínico e interessado sobre os efeitos das atitudes do ser humano é “em vez de perguntarem se os filhos se divertiram a pergunta é se os filhos ganharam”, formatando a mente dos jovens para os resultados e não para a diversão e formação. Seja pela elevada exigência ou a pouca capacidade de reflexão sobre os atos positivos durante o jogo, os pais concentram-se em escarpelizar as lacunas cometidas pelos seus filhos “em vez de darem algum feedback positivo no final do jogo”.

O Perfil do Treinador dos escalões de formação

Para o **treinador 2**, “o treinador é cada vez mais um modelo, principalmente nos escalões de formação. Por isso ele tem que ser um amigo”. O treinador não poderá apenas possuir valências nos conhecimentos físicos, técnicos e táticos, mas sobretudo competências relacionais.

O **treinador 2** refere a comunicação como uma das principais características, sendo que é necessário adaptar a linguagem ao escalão etário. Enuncia ainda que deverá ser um motivador e ter a sensibilidade em identificar se o atleta está triste, contente, o tempo de jogo realizado e

os medos do atleta. Em suma diz que, “é essencialmente um educador e um preparador para aquilo que são as bases do desporto”. O papel de educador é defendido também pelo **treinador 1**, tal como ser paciente e um entusiasta. Conta-nos ainda a falta de mediatismos em ser treinador de escalões de formação, atrevendo-se a dizer que “*normalmente quem treina escalões de formação já tem papel secundário aos olhos dos outros*”. Por consequência ganham menos, não têm as mesmas condições de trabalho, são alvos de injustiças e ninguém os conhece independentemente do clube que estiverem a exercer a atividade. “*Se eu perguntar, à maioria das pessoas quem é o treinador de infantis dos clubes grandes ninguém sabe, quanto mais o treinador de infantis de outros clubes menos mediáticos*”. De acordo com o mesmo treinador, é fundamental o treinador ter paixão pelo seu trabalho. O entrevistado refere um exemplo muito particular: “*Eu prefiro que os meus filhos sejam treinados por indivíduos que saibam menos da parte técnica ou tática no futebol, mas que seja alguém paciente, entusiasta e apaixonado e que os ajude sobretudo a desenvolver competências de cidadania e de gosto pela prática desportiva*”.

O **treinador 3** defende que as características mais importantes para um treinador de formação passam pela “*pedagogia, sensibilidade e competência*”. Afirma existir, como em todas as profissões, bons e maus treinadores, “*existem treinadores com grau de treinador, têm currículo atrás deles, mas a nível de pedagogia e competências de treino deixam a desejar*”. A seleção dos melhores treinadores torna-se complicada, principalmente nos clubes de menor dimensão, onde o fator económico é determinante porque “*hoje em dia ninguém vem fazer as coisas de borla e o funil vai encurtando*”. O mesmo implementou um pré-requisito na contratação dos treinadores, que passa pela apresentação do registo criminal: “*Na sociedade em que estamos nós não sabemos de onde é que pode surgir uma possibilidade de pedofilia*”.

Escalões de formação: divertir, formar ou ganhar?

A formação é um processo de elevada complexidade, onde é necessário entender os objetivos e os contornos que ela poderá assumir (Pereira, 2007). O mesmo autor refere que já nas primeiras sociedades utilizavam a prática do exercício físico como uma atividade educativa.

No processo educativo o fator diversão inevitavelmente surge e não deverá ser esquecido pelos educadores. O **treinador 2**, fica indeciso na separação da diversão e da formação porque *“os miúdos têm de estar contentes naquilo que estão a fazer e ao mesmo tempo estarem felizes num processo formativo”*. O entrevistado chega a um consenso onde coloca *“a diversão em primeiro e a formação em segundo, mas não é fácil dissociar as duas coisas”*. Esta dificuldade em dissociar os dois fatores é também partilhada pelo **treinador 1**, onde ao contrário do **treinador 2**, não os separa deixando-os no mesmo grau de importância. É natural a falta de conhecimento dos limites de brincadeira por parte das crianças, existindo abusos e dispersão, onde terá de ser o treinador a colocar um *“travão”*, pois *“o treinador não é um palhaço e o treino não é o circo”*.

Hoje em dia, tal como refere o **treinador 1 e 2**, a sociedade está canalizada para o resultado, devendo o fator ganhar ser o menos importante nestes escalões. O **treinador 3** concorda em pleno com os restantes entrevistados na colocação do fator ganhar em último lugar de importância, colocando o formar em primeiro lugar, ao contrário dos seus colegas: *“Não quer dizer que o fator competitivo não seja importante, mas para mim a formação é o mais importante deles todos”*.

“A vida é competitiva e nós temos de preparar as crianças para serem competitivos”. Nesta expressão do **treinador 1**, conseguimos perceber que as competições têm um papel importante na formação do atleta, enquanto superação pessoal, levando-o a uma constante evolução. *“Como é que eu me supero? Se eu quiser ser melhor hoje do que era ontem e amanhã ser melhor de que sou hoje?”*. A importância atribuída à vitória que os adultos transmitem para os atletas, danifica os benefícios da competição no controlo das emoções dentro e fora do contexto desportivo. O entrevistado tal como os autores Gaya e Torres (2004), acreditam que ganhar e perder fazem obrigatoriamente parte do desporto e que o atleta deverá ser capaz de tolerar e ser paciente na derrota e ter alguma parcimónia na vitória: *“Quando perdemos parece que estamos num funeral, ganhamos parece que estamos num casamento”*. Por outro lado, na realidade dos campeonatos nacionais de juvenis ou juniores os fatores diversão e formação continuam a fazer parte e a serem importantes, mas a exigência competitiva aumenta efetivamente, porque a vitória começa a ter um papel mais relevante,

até pelo fato da possibilidade de uma carreira profissional no futebol: *“Numa equipa de juvenis ou de juniores, num campeonato nacional eu não posso estar à espera que ali não exista exigência competitiva e sede de vitória”*.

Conclusões

Terminaremos este capítulo com algumas conclusões apresentadas por tópicos, facilitando, deste modo, a sua leitura:

- 1- Nos escalões de Petizes, Traquinas e Benjamins deverá ser concedida maior relevância ao treino dos aspetos coordenativos e da técnica individual, sem descurar o treino da tomada de decisão;
- 2- O aquecimento pré treino deverá preparar ao atleta a nível psicofisiológico para o esforço a realizar, procurando harmonizar exercícios de carácter geral, com o trabalho da técnica do futebol;
- 3- A priorização dos fatores de treino deverá atender ao escalão etário com o qual se trabalha, dando maior relevância ao trabalho multilateral nos primeiros escalões (Petizes, Traquinas e Benjamins) e gradualmente atribuindo maior preponderância ao trabalho específico.
- 4- Procurar criar exercícios que potenciem o desenvolvimento de diferentes fatores do treino em simultâneo, designadamente através de jogos reduzidos e condicionados.
- 5- É importante realizar sempre alongamentos no final da sessão de treino, mesmo possuindo-se pouco tempo;
- 6- Evitar especializar-se precocemente os atletas numa determinada posição, em detrimento de possibilitar a experimentação de diferentes posições;
- 7- Criar mecanismos e estratégias que impossibilitem goleadas nos jogos dos escalões de formação;
- 8- Repensar a organização dos quadros competitivos, aludindo à problemática das goleadas e do início dos campeonatos nacionais;

- 9- Privilegiar formatos reduzidos nos escalões de formação, Petizes 4X4 e Traquinas 5X5.
- 10- Educar os pais dos atletas, fomentando nestes comportamentos de *Fair Play*.
- 11- O Treinador dos escalões de formação deverá ser entusiasta, apaixonado, paciente e com um forte compromisso no ensino do jogo.

Referências

- Bompa, T. (1999). *Periodization: theory and methodology of training*. Champaign: Human Kinetics.
- Bompa, T.(2000). *Total training for young champions: proven conditioning programs for athletes ages 6 to 18*. Champaign: Human Kinetics.
- Brito, N., Fonseca, A. & Rolim, R. (2004). Os melhores atletas nos escalões de formação serão igualmente os melhores atletas no escalão sénior? Análise centrada nos rankings femininos das diferentes disciplinas do Atletismo ao longo das últimas duas décadas em Portugal. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(1), 17–28
- Gaya, A. & Torres, L. (2004). O esporte na infância e adolescência: alguns pontos polémicos. In Gaya, A., Tani, G., *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades* (pp. 57-74). Porto Alegre: Universidade Federal do rio Grande do Sul Editora.
- Gomes, A.R. (2010). Influência parental no desporto: a percepção de pais e jovens atletas portugueses. *Estudos de Psicologia*, 27(4), 491-503.
- Martin, D.(1982) Die leistungsfähigkeit und entwicklung der kinder als grundlage für den sportlichen leistungsaufbau. *Beiheft zu Leistungssport*,8, 47-64
- Neto, J. (2016). *Lesões - pior inimigo dos futebolistas*. Prime Books.
- Pereira, A. (2007). *A competição no processo de formação dos jovens futebolistas em Portugal. Estudo realizado em todas as Associações de Futebol do país*. Porto: A. Pereira. Dissertação de Licenciatura apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Pinheiro, V., Joel, M., Costa, A. & Sequeira, P. (2008). A importância do desportos na vida dos jovens: Uma explicação para os pais. *Revista Di-*

- gital Educación Física y Deportes, 13 (123). Retirado de: <http://www.efdeportes.com/efd123/a-importancia-do-desporto-na-vida-dos-jovens-uma-explicacao-para-os-pais.htm>
- Pinheiro, V., Costa, A. & Sequeira, P. (2008). O Fair Play no treino com jovens atletas. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, 13(121). Retirado de: <http://www.efdeportes.com/efd121/o-fair-play-no-treino-com-jovens-atletas.htm>
- Ruivo, R. (2015). *Manual de avaliação e prescrição de exercício*. Lisboa: Self Editora.
- Roberts e Treasure (1992). Children in Sport. *Sport Science Sport*, 1(2), 46-64
- Smith, D.(2003). A framework for understanding the training process leading to elite performance. *Sports Medicine*, 33(15), 1103-1126
- Serpa, S. & Teques, P. (2013). Envolvimento parental no desporto: bases conceptuais e metodológicas. *Revista de psicologia del Deporte*, 22 (2), 533- 539.
- Tavares, F. (1998). As tarefas do treinador na formação dos jogadores. *Actas do V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa*, nº 24 - 28 de Março - Maputo - Moçambique. A. Marques & A. Prista & A. Júnior (Eds). 1o Vol. FCDEF - UP / FCDEF - UPM, PP: 245 -25.

O ensino dos jogos desportivos coletivos através dos jogos reduzidos condicionados

Fernando Santos^{1,3} & Valter Pinheiro^{2,3}

¹ Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação, Portugal
(IPS-ESE)

² Instituto Superior de Ciências Educativas

³ Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV)

Resumo: Uma visão mais tradicional do ensino dos jogos desportivos coletivos faz uma separação da aprendizagem dos conteúdos técnicos e táticos, ao contrário dos modelos *Teaching Games for Understanding* e *Sport Education*. Estas novas abordagens desafiam o professor a adotar um estilo de ensino centrado no aluno, a promover a reflexão do aluno/jogador, com o objetivo de adquirir um maior conhecimento do jogo.

Palavras-chave: Formação; Educação Física; Desporto Escolar; Treino Desportivo; Jogos Reduzidos Condicionados

O ensino dos jogos desportivos coletivos no contexto da Educação Física, Desporto Escolar e Treino Desportivo

As melhores estratégias de ensino dos jogos desportivos coletivos (JDC) tem sido sempre objeto de amplo debate, quer no âmbito do treino, da educação física e/ou desporto escolar. Treinadores, professores de educação física e de desporto escolar no ensino do jogo utilizam diferentes estratégias para ensinar os conteúdos técnicos e táticos planificados. A questão central reside na escolha do modelo a utilizar, isto é, optando por uma visão mais tradicional em que são ensinadas as habilidades técnicas de forma isolada ou tomando a opção por modelos que procuram desenvolver as habilidades técnicas e táticas não separadamente, promovendo o conhecimento do jogo através da resolução de situações problema, em que os alunos/jogadores tomam decisões em contextos próximos da realidade do jogo e com a sua lógica interna. Claro está que estas opções metodológicas são também

acompanhadas por decisões ao nível dos estilos de ensino e das técnicas de intervenção pedagógica utilizadas pelo treinador/professor na interação com os alunos no contexto de aula/treino.

Os jogos reduzidos condicionados (JRC) enquadram-se na perspetiva construtivista e cognitivista, uma vez que estimulam os jogadores/alunos a construir um conhecimento tático, através da resolução de situações-problema assente em ciclos de percepção-ação. A opção por este método de ensino é mais aliciante e motivadora uma vez que os alunos/atletas são estimulados a identificar e resolver problemas, a tomar decisões, a refletir, o que contribui para uma maior conhecimento do jogo, estando a aprendizagem centrada no aluno/atleta e não no professor/treinador.

Os modelos de ensino dos jogos desportivos coletivos

Tradicionalmente, o ensino dos jogos é centrado no professor/treinador, recorrendo a um processo analítico que compartimenta o jogo nos aspetos físicos, técnicos e táticos (Clemente, 2012). Estes métodos promovem o ensino dos jogos através da simplificação da sua realidade complexa, em que as ações técnicas são repetidas e automatizadas de uma forma descontextualizada, sendo que a compreensão do jogo é resultado da soma das partes (técnica e tática) (Aquino, et al., 2015). Neste tipo de abordagem, os conteúdos a lecionar/treinar são repetidos até que o domínio das diferentes técnicas seja conseguido, através de uma prática mecânica e sem que seja estimulada a tomada de decisão (Costa & Nascimento, 2004). Somente depois do domínio dos aspetos técnicos é que se passa a abordar o jogo, metodologia que se revela pouco motivadora para os alunos/jogadores e com pouca aplicabilidade na situação de jogo. Tendo em conta a monotonia e pouco desafio que é colocado ao aluno/jogador na execução de exercícios analíticos, é possível verificar ao longo da prática o aumento de erros resultantes da diminuição da concentração e atenção, bem como o aumento de comportamentos fora da tarefa. Trabalhar uma modalidade através deste ponto vista desintegrador da realidade do jogo, não promove o conhecimento e compreensão do mesmo, a capacidade de refletir sobre a execução, em resultado de uma tomada de decisão baseada num determinado contexto.

As fragilidades das perspetivas tradicionais de ensino do jogo residem no grande número de alunos/jogadores obter pouco sucesso devido ao foco estar no desempenho técnico, jogadores habilidosos executarem os gestos técnico de um forma rígida e possuírem pouca capacidade de decisão, alunos/jogadores dependerem do professor/treinador para tomar decisões, não estimulando à criatividade e a maioria dos atletas/jogadores revelarem pouco conhecimento do jogo (Hopper, 2002).

Os modelos tradicionais podem ser divididos em parcial ou analítico, misto e global (Costa & Nascimento, 2004). No método parcial ou analítico o ensino das técnicas é realizado de forma repetida e descontextualizada relativamente ao jogo; no método global o ensino é proposto através do jogo formal, a aprendizagem é feita através de tentativa e erro, onde a técnica dá resposta às diferentes situações de jogo, mas a anarquia resultante da falta de interferência do professor/treinador limita a sua compreensão tática; no método misto (parcial ou analítico e global), ensina-se primeiro a técnica até se atingir um nível aceitável para posteriormente se passar ao jogo (Costa & Nascimento, 2004; Mendonça, 2014).

No que concerne ao treino, esta perspetiva tradicional teve e continua a ter em alguns treinadores grande aceitação. Esta ideia de treino no ensino do jogo, nos escalões de formação, é aplicada através da separação do trabalho físico, técnico, tático e psicológico, onde os exercícios não têm nenhuma relação com as características do jogo. Tal facto também se mantém com a evolução para o treino integrado, onde é valorizada a componente técnica e desenvolvimento das capacidades condicionais (Clemente & Mendes, 2015; Davids, Araujo, Correia, & Vilar, 2013).

Segundo Aquino et al. (2015) a formação do aluno/jogador inteligente é a preocupação dos novos modelos de ensino dos JDC, em que a execução técnica é resultado da compreensão tática do jogo. Os mesmos autores referem que os modelos global-funcional e situacional com processos cognitivos vão ao encontro do objetivo referido. O modelo global-funcional procura apresentar jogos em que a complexidade e a imprevisibilidade dos JDC são adequadas à capacidade dos alunos/jogadores. Neste modelo a aprendizagem da técnica e da tática acontece de forma simultânea, dependendo uma da outra, através do desenvolvimento da capacidade de adaptação e criação de soluções

motoras. O modelo situacional promove a compreensão tática e a tomada de decisão, através da divisão do jogo em estruturas funcionais (p.ex: 1x0+GR; 1x1+GR, 2x1+GR, ...). Esta abordagem estruturalista pretende reduzir a complexidade do jogo através da modificação das estruturas funcionais do jogo, permitindo o desenvolvimento técnico a compreensão tática (Costa & Nascimento, 2004).

Dentro desta nova visão do ensino dos jogos deportivos coletivos existem dois modelos relevantes na atualidade, o *Teaching Games for Understanding (TGfU)* e o *Sport Education Model (SE)* (Graça & Mesquita, 2007). O *TGfU* pretende que alunos/jogadores compreendam e conheçam o jogo, de forma a tomarem as melhores decisões em cada momento do jogo. Neste modelo o jogo é visto como espaço de resolução de problemas (Clemente, 2012; Graça & Mesquita, 2007), direcionado para que alunos/jogadores compreendam o porquê da necessidade técnica e não da execução técnica descontextualizada (Hopper, 2002), permitindo que haja uma aprendizagem dos aspetos táticos através da prática de versões modificadas de jogo (Davids, Araujo, Hristovski, Passos, & Chow, 2012).

SE é um modelo curricular e instrucional que tem como objetivo formar desportistas competentes, com literacia desportiva e entusiastas, através de contextos promotores de experiências desportivas autênticas (Siedentop, 1998; Siedentop, 2002). Este modelo pretende também que o ensino dos jogos não seja feita de uma forma fragmentada, através de situações descontextualizadas com a realidade do jogo, mas utilizando situações que permitem a compreensão e o conhecimento do jogo, bem como o aperfeiçoamento técnico.

De acordo com o referido anteriormente, podemos constatar, que as novas perspetivas de ensino dos jogos, centram-se no aluno, onde a sua participação na aprendizagem é enfatizada através de exercícios contextualizados com a realidade do jogo, ou seja, de acordo com a sua lógica interna. (Clemente, 2012). Estes novos modelos pretendem formar alunos/jogadores capazes de tomar decisões, tendo em conta as exigências das situações de jogo, com capacidade criativa e com um conhecimento sobre o jogo que permitirá refletir sobre a sua tomada de decisão.

De facto este novo paradigma do ensino dos JDC incentiva os professores e treinadores a proporem nas suas aulas/treinos exercícios que são situações-problema, estimulando nos alunos/jogadores a capacidade de resolução através de processos perceptivos e cognitivos e de tomada de decisão. Nesta perspetiva construtivista os professores e treinadores deixam de ser emissores de receitas e soluções que são repetidas mecanicamente, mas promovem nos alunos/jogadores o conhecimento do jogo e desenvolvimento de uma inteligência tática, sem descurar a aprendizagem e aperfeiçoamento técnico, sendo, no entanto feita através da tática. Os professores assumem um papel de orientadores na descoberta por parte dos alunos das soluções para as diferentes situações-problema da aula/treino e até da competição. Claro está que estes modelos de ensino assumem por parte do professor a necessidade de adaptar as suas estratégias relativamente aos estilos de ensino e técnicas de intervenção, aspeto que será abordado mais adiante neste capítulo. De acordo com o referido os novos modelos de ensino procuram que os alunos/jogadores construam um conhecimento dos jogos que pode ser avaliado pelo conhecimento declarativo (o que fazer?) e processual (quando, como e onde?) (Aquino, et al., 2015).

Os modelos de ensino, estilos de ensino e técnicas de intervenção pedagógica *Sport Education*

SE é um modelo curricular e instrucional desenhado para proporcionar experiências desportivas autênticas e educativas em contexto da Educação Física (Siedentop, 1998). Este modelo tem três objetivos principais para os alunos: Competência desportiva, Literacia desportiva e Entusiasmo pelo desporto.

Um aluno competente desportivamente tem as habilidades técnicas desenvolvidas suficientemente, compreende e executa um comportamento tático adequado à complexidade do jogo, a fim de participar no jogo de forma satisfatória. É dado ênfase ao jogo tático, como espaço de resolução de problemas, em detrimento do ensino das habilidades técnicas de forma isolada, recorrendo a jogos reduzidos para o ensino concomitantemente de habilidades técnicas e dos aspetos táticos (Siedentop, 1998). As épocas desportivas para o ensino de um jogo des-

portivo coletivo podem começar com situações de 1x1, onde é dado ênfase aos aspetos técnicos, progredindo para situações de 2x2, que aliam os aspetos técnicos e a introdução dos aspetos táticos, e por último situações de 3x3/4x4, em que é dada mais ênfase às questões táticas (Siedentop, 2002).

O modelo é desenvolvido de acordo com seis características: épocas desportivas, filiação, competição formal, eventos culminantes, registos de resultados e festividade.

Tabela 1. Características fundamentais do modelo SE (Siedentop, 1998)

Épocas Desportivas	Têm maior duração e substituem as unidades didáticas tradicionais das aulas de Educação Física, promovendo um maior contacto do aluno com o jogo, e correspondente melhoria nos resultados das aprendizagens. São abordadas menos modalidades, mas trabalhadas com maior profundidade, promovendo uma maior consolidação dos conhecimentos.
Filiação	Os alunos constituem equipas, no início da temporada, ficando integrados até ao final da mesma. Os alunos planeiam, praticam e competem em equipa. É fomentado o espírito de pertença, valor social e de crescimento pessoal que é característico das experiências desportivas.
Competição Formal	É estabelecido um calendário de competição formal, intercalado com sessões de prática. A época desportiva é constituída por um conjunto de torneios de acordo com o nível da turma, podendo chegar ao jogo formal.
Evento Final	O evento final marca o final da época, revestido de um ambiente festivo, procura determinar o vencedor (característico do contexto desportivos, bem como marcar a progresso dos alunos.
Registo dos Resultados	O registo estatístico (remates, golos, pontos marcados e sofridos, blocos, tempos, etc.) são feedbacks importantes para os alunos, a fim de serem definidos novos objetivos. Estes registos marcam a história, estabelecem os records que conferem importância à competição.
Festividade	O carácter festivo faz parte integrante do desporto. No modelo SE, professores e alunos trabalham juntos para promover o ambiente festivo para celebrar a conquista de melhorias e de objetivos, bem como o comportamento de <i>fair-play</i> . Com esse intuito pode-se utilizar cartazes, cerimónias de entrega de prémios, realização de vídeos, etc.

Para ilustrar o referido anteriormente, podemos exemplificar com o jogo de Voleibol. O Voleibol, devido às suas características, assume-se como uma modalidade de elevada complexidade de aprendizagem por parte dos alunos. Esse facto está relacionado com a maioria dos ges-

tos técnicos ser de complexa execução, a uma grande área de responsabilidade individual, à pouca capacidade de sustentação da bola, às constantes interrupções, às tomadas de decisão desajustadas, o que provoca nos alunos frustração e desmotivação. É possível, tendo em conta o nível dos alunos, planificar competições de época desportiva com jogos de 1x1/2x2 (aprendizagem e aperfeiçoamento técnico), evoluindo para situações de 3x3 e 4x4 (introdução dos aspetos táticos). Tendo em conta a evolução dos alunos e o ano de escolaridade o jogo pode evoluir até ao jogo formal.

No modelo *SE* o ensino dos jogos centra-se no aluno, assumindo responsabilidade na aprendizagem, sendo que o professor assume o papel de orientador. Os alunos são estimulados a construir um conhecimento sobre o jogo, deixando de haver uma dependência na orientação sistemática do professor. Neste modelo há uma combinação de instrução direta, trabalho colaborativo em grupos (treinadores e equipas planeiam a organização da equipa, habilidades técnicas, táticas e estratégias, sendo que os professores trabalham com os treinadores na planificação de sessões de treino para atingir os objetivos) e ensino por pares (entre os membros da equipa que trabalham em prol de um objetivo) (Siedentop, 1998).

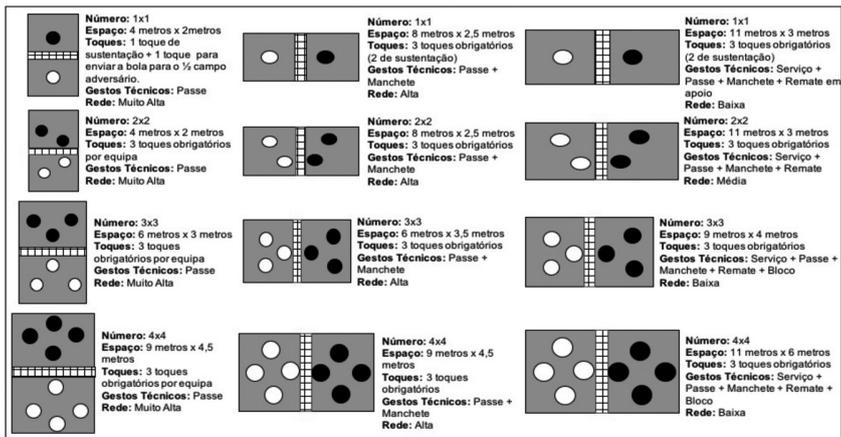


Figura 1. Progressões de Jogos Reduzidos para competições de Voleibol

Teaching Games for Understanding

O modelo *TGfU* foi construído como alternativa aos modelos que assestavam o ensino dos JDC na técnica, uma vez que a abordagem tradicional produz uma grande percentagem de alunos que obtinha pouco sucesso devido à ênfase dada à técnica; alunos com domínio das técnicas mas com pouca capacidade de decisão; alunos dependentes do professor para tomar as suas decisões; e alunos com pouco conhecimento dos jogos (Hopper, 2002).

As potencialidades deste modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos reside na melhoria do desempenho no jogo através das seguintes estratégias de ensino: explicar o porquê da necessidade da tática; utilizar o questionamento, discussão e prática de diferentes soluções táticas com alunos/jogadores na resolução de situações de jogo; praticar as habilidades táticas em JRC em vez de exercícios descontextualizados; ensinar as regras e táticas no início das aprendizagens para melhorar a compreensão dos alunos e jogadores sobre o jogo; e, promover o entendimento dos alunos/jogadores que as tomadas de decisão e execução técnica não ocorre de forma ótima apenas por jogar, mas através de situações que promovem o ensino dessas questões (Turner & Martinek, 1999).

O modelo *TGfU* não põe de lado a necessidade do ensino da técnica, no entanto sugere que o trabalho específico da técnica seja contextualizado com as características da modalidade, a partir de situações modificadas de jogo (Graça & Mesquita, 2007). Neste sentido, as situações de aprendizagem centram-se no jogo, com o objetivo dos alunos/jogadores adquiram um maior conhecimento do jogo, consciência tática do mesmo e promovam as tomadas de decisão. Segundo Turner e Martinek (1999) o papel do professor/treinador na aplicação do modelo reside em estabelecer a forma de jogo; observar o jogo; em conjunto com os alunos investigam o problema tático e as suas soluções; observar o jogo e intervir para ensinar; e intervir para melhorar as habilidades.

A aplicação do modelo *TGfU* baseia-se em quatro princípios pedagógicos, que orientam a intervenção do professor (Clemente, 2012; Griffin & Butler, 2005; Hopper, 2002; Stolz & Pill, 2014).

Tabela 2. Princípios pedagógicos do modelo TGfU

Seleção do tipo de jogo (<i>Game Sampling</i>)	A prática de jogos similares permitem a transferência dos conhecimentos táticos e estratégicos entre modalidades. A exposição de várias formas de jogo ajuda os alunos a fazer o <i>transfer</i> da sua aprendizagem de um jogo para outro.
Modificação do jogo por <i>representação</i>	Construção de JRC de acordo com a idade e o nível dos alunos/jogadores. Consiste na utilização de JRC que contém a mesma estrutura tática da forma avançada de jogo (jogo formal).
Modificação do jogo por <i>exagero</i>	Alterar as estruturas do jogo (regras, espaço, tempo, instrumentos) para promover, controlar ou eliminar determinadas ações. O professor/treinador determina um problema tático para que defina os contrangimentos a utilizar no exercício. Os contrangimentos são o guia para que os alunos/jogadores desempenhem as ações táticas pretendidas, sendo que este princípio pedagógico mantém a integridade ecológica do jogo.
Ajustamento da <i>complexidade tática</i>	O problema tático do exercício deve estar adequado ao nível de proficiência dos alunos/jogadores para estimular a sua capacidade de o compreender e resolver. Os conteúdos devem estar hierarquizados de acordo com a complexidade, mantendo a ecologia do jogo e a capacidade de resolução dos alunos/jogadores.

Stolz e Pill (2014) referem o questionamento como princípio pedagógico do modelo TGfU. Os autores indicam o questionamento como importante para promover o pensamento dos alunos/jogadores, tendo em vista um melhor conhecimento sobre o que fazer, quando fazer e por que fazer determinadas ações técnicas e táticas na resolução das situações de jogo. Este conhecimento é resultante da aquisição de uma capacidade reflexiva, por parte do aluno/jogador, sobre a variabilidade característica dos contextos das situações de jogo, estimulando a tomada de decisão (Clemente, 2014). Desta forma, o questionamento, como técnica de intervenção pedagógica mostra-se relevante nos modelos ecológicos de ensino dos jogos desportivos coletivos, para que o professor/treinador durante a prática promova o aumento qualitativo do conhecimento do aluno/jogador sobre os vários aspetos do jogo (Clemente & Mendes, 2015). Nesta linha de pensamento é de todo visível a aproximação do modelo TGfU às perspetivas construtivistas, em que o ensino é centrado no aluno/jogador, sendo estimulado a refletir sobre situações-problema, a encontrar soluções, contando com a orientação do professor-treinador. De acordo como o referido, os objetivos TGfU permitem que os professores/treinadores desenvolvam o estilo de ensino descoberta guiada, através da definição de objetivos (forma de jogo com os seus problemas táticos) e orientação dos alunos/jogadores na procura de soluções adequadas ao contexto ecológico apresentado.

Algumas investigações têm sido feitas como objetivo de verificar a complementariedade entre os modelos *SE* e *TGfU*. Segundo Alexander e Penney (2005) o modelo *SE* apresenta algumas limitações na forma como o professor pode contribuir para que os alunos melhorem o seu desempenho no jogo, enquanto o modelo *TGfU* permite que os alunos sejam confrontados com prática que promove a consciência tática e técnica, contribuindo para a melhoria das tomadas de decisão no jogo. Os mesmos autores propõem um relacionamento dos dois modelos através do modelo *Clinic-Game Day*, em que há um equilíbrio entre os dois modelos instrucionais, sendo a aprendizagem dos jogos mediada por professores e alunos.

Na associação dos dois modelos há mais ênfase na ação do professor, implicando um trabalho mais intenso no ensino, o que contribuiu para ganhos significativos ao nível da competência dos alunos na resolução das situações de jogo, na demonstração de uma maior literacia através do entendimento conseguido sobre os princípios, regras e estruturas dos jogos, com concomitante *transfer* de jogo para jogo e no entusiasmo demonstrado pelos alunos no decorrer da unidade (Hastie & Curtner-Smith, 2006).

Um dos aspetos que ressalta nos modelos descritos anteriormente é o facto de estarem em linha com os princípios da conceção ecológica da prática e da pedagogia não-linear, tendo em conta que os exercícios propostos respeitam a interação indivíduo-tarefa-contexto e a aprendizagem das habilidades assenta na manipulação de condicionantes (constrangimentos), facto que nos incentivou a abordar estas perspetivas.

A perspetiva da dinâmica ecológica do ensino do jogo

A conceção ecológica defende que a prática deve assentar em exercícios de aprendizagem que representem os constrangimentos do contexto da modalidade, através da especificidade da relação entre o indivíduo e o contexto (Álvarez & Gonzalez, 2014). Esta perspetiva defende que a estrutura e restrições físicas do contexto, a biomecânica do corpo do indivíduo, a perceção sobre variáveis informativas e as demandas das tarefas específicas influenciam conjuntamente o comportamento (Warren, 2006). Para gerar comportamento estáveis

e flexíveis (Araujo, Davids, Chow, & Passos, 2009) implica a coordenação de padrões estáveis de comportamento (técnica, tática), mas também a capacidade de adaptar os comportamentos às exigências do contexto. A interação entre indivíduo-contexto, onde se expressam as restrições físicas, informativas e da tarefa (Warren, 2006), exige do aluno/jogador capacidade de adaptar as suas ações à mudança dinâmica do contexto. Segundo Araújo, Davids e Hristovski (2006) essa flexibilidade requerida aos alunos/jogadores e adaptada ao contexto e aos constrangimentos das tarefas, implica um controlo da percepção da ação. A tomada de decisão e o comportamento intencional resulta da interação do aluno/jogador com o meio ambiente, resultantes de ciclos percepção-ação.

Nos JDC o contexto não pode ser dissociado, para além das características físicas do campo, das marcações de um exercício (tampas, cones, etc...), é preciso ter em conta os colegas de equipa e adversários. Para que um aluno/jogador tome decisões adequadas é necessário ter capacidade de detetar as *affordances* chave do contexto (Renshaw, Davids, Shuttleworth, & Chow, 2009). *Affordances* são as possibilidades de ação para um determinado contexto indivíduo-ambiente (Álvarez & Gonzalez, 2014), sendo que a sua deteção não é um processo automático. Um bom nível de compreensão e conhecimento do jogo, a fim de alunos e jogadores tomarem decisões adequadas ao contexto, necessita de alguns períodos de prática, bem como de uma eficaz intervenção pedagógica por parte do professor/treinador, aspeto que daremos particular destaque adiante. Desta forma, os exercícios devem permitir estabelecer ciclos de percepção-ação em contextos característicos do jogo real (Álvarez & Gonzalez, 2014), recriando as situações de jogo através da manipulação das áreas de prática (e.g., largura e comprimento de campos) e dos objetivos e regras de jogo (condicionantes da tarefa) (Davids, Araujo, Correia, & Vilar, 2013). Davids, Araújo, Hristovski, Passos e Chow (2012) propõem um conjunto de critérios para desenvolver uma definição operacional de “*desenho de aprendizagem representativa*”.

Tabela 3 - Desenho de exercícios de aprendizagem representativa (adaptado de Davids et al. , 2012)

Exercícios Complexos	Os exercícios propostos desafiam os alunos/jogadores resolver situações com diferentes constrangimentos e alteração de objetivos.
Exercícios que proporcionam o acesso a fontes de informação relevantes	Criar exercícios com características específicas da modalidade e que interessem ao aluno/jogador. Tarefas que estimulem aos julgamentos e percepção dos alunos/jogadores em situações características do contexto de jogo.
Exercícios Dinâmicos	Exercícios que evoluem no tempo. Jogos reduzidos em igualdade e superioridade numérica (2x1-3x3), que ajudam os alunos/jogadores a entender como se movimentar para realizar uma ação (movimento-ação), objetivo que não é conseguido em situações estáticas.
Exercícios que permitem a percepção ativa	Exercícios que coloquem os alunos/jogadores em situações de contexto, a fim de perceberem informação resultante da relação ataque-defesa com o intuito de conseguirem os seus objetivos.
Exercícios em que há definição de objetivos realizáveis	Construção de exercícios que permitem alcançar objetivos com diferentes graus de sucesso, manipulando variáveis como o tempo e o espaço para resolver as situações de jogo.

De acordo com o referido o grande desafio do professor/treinador é contruir sessões de treino em que os seus exercícios sejam desafios para os alunos/jogadores, que sejam representativos da realidade do jogo e que promovam a tomada de decisão. Esta dinâmica ecológica permitirá que os alunos/jogadores aperfeiçoem as ações técnicas e táticas, promovendo melhor conhecimento do jogo. Para a construção de exercícios é importante o professor/treinador identificar o nível de perícia do aluno/jogador; os conteúdos e objetivos a serem treinados; as condicionantes a serem manipuladas ou a serem tidas em conta durante a prática (Araujo, Davids, Chow, & Passos, 2009; Davids, Araujo, Hristovski, Passos, & Chow, 2012).

A Pedagogia não linear

A forma como os professores e treinadores ensinam os JDC tem sofrido alterações devido à influência das correntes teóricas do construtivismo, dos sistemas dinâmicos e da psicologia ecológica (Serra-Olivares & Garcia-Rubio, 2017). A pedagogia não linear alicerça-se na psicologia ecológica e na teoria dos sistemas dinâmicos (Chow, et al.,

2007), e orienta a prática dos profissionais através de princípios fundamentais relativos à avaliação de desempenho, à estruturação das práticas e à melhor forma de emitir instrução e feedback (Chow, Renshaw, Button, Davids, & Keat, 2013). A Pedagogia não linear dá-nos a noção que o desempenho dos alunos/jogadores está dependente do contexto e do indivíduo (Álvarez & Gonzalez, 2014), ou seja, o rendimento de um sistema dinâmico (aluno/jogador), na realização de uma habilidade, difere de acordo com os diversos constrangimentos (Serra-Oliveres & Garcia-Rubio, 2017). Os constrangimentos influenciam direta ou indiretamente as tomadas de decisão e as ações no jogo, o que torna pertinente a sua manipulação por parte do professor/treinador, tendo por base as necessidades individuais, grupo ou equipa. Desta forma, é essencial o professor/treinador ter conhecimento sobre que constrangimentos deve controlar e manipular, com o objetivo de enfatizar a prática e aprendizagem de conteúdos específicos. Segundo Clemente (2012), esta prática ecológica é caracterizada por uma grande variabilidade, o que a torna rica em acontecimentos, levando os alunos/jogadores a explorarem novas formas de resolução das situações-problema de jogo, o que caracteriza o ensino através da repetição sem repetição. É através da utilização destes constrangimentos que os professores/treinadores criam exercícios que promovem ciclos de perceção-ação necessários para que os alunos explorem as suas possibilidades de ação para chegar ao objetivo definido (Araujo, Davids, & Hristovski, 2006).

Tabela 4 – Tipos de constrangimentos que influenciam o comportamento (Álvarez & Gonzalez, 2014; Chow, Jia, Davids, Hristovski, Araujo, & Passos, 2011)

Constrangimentos do Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Social (ex.: comportamento do público, presença de familiares) • Recinto (ex.: luz, temperatura, tipo de piso) • Competição (ex.: Regional, Nacional, Internacional) • Condições atmosféricas (ex.: vento, chuva)
Constrangimentos do Indivíduo	<ul style="list-style-type: none"> • Características pessoais (morfológicas, físicas, psicológicas, cognitivas)
Constrangimentos da Tarefa	<ul style="list-style-type: none"> • Constrangimentos que contêm informação relevante para a aprendizagem de conteúdos específicos (regras do jogo, objetivos técnico-táticos, número de jogadores, instrumentos, áreas de jogo)

Os princípios fundamentais da pedagogia não-linear reforçam os fundamentos teóricos do *TGfU* (Chow, et al., 2007), fornecendo uma lógica teórica para o ensino dos JDC. De acordo com o referido anteriormente, também a utilização do questionamento associada à utilização de JRC é característica da pedagogia não-linear e do modelo *TGfU* (Chow, Renshaw, Button, Davids, & Keat, 2013), tendo em vista o incremento qualitativo de conhecimento dos alunos/jogadores sobre os vários aspetos do jogo. É através dos JRC, recorrendo à manipulação de constrangimentos de forma adequada que o professor treinador pode promover determinadas aprendizagens de conteúdos relativos às habilidades técnicas e táticas do jogo (Chow, et al., 2009). Os princípios pedagógicos que sustentam o modelo *TGfU* dão corpo ao modelo de ensino não-linear, onde os JRC, através da correta manipulação de constrangimentos, ajustam a perceção dos alunos/jogadores com os objetivos definidos pelo professor/treinador (Clemente, 2012).

A construção dos jogos reduzidos condicionados

Na construção dos JRC é fundamental o professor/treinador ter um profundo conhecimento sobre os jogos e competência na manipulação dos constrangimentos da tarefa, ajustando a complexidade ao nível dos alunos/jogadores, de forma a conduzi-los aos objetivos pretendidos. Os JRC são considerados pelos treinadores fundamentais no processo de treino para o desenvolvimento dos jogadores nos aspetos físicos, técnicos, táticos e psicológicos (Alves, Clemente, Malico, Pinheiro, & Santos, 2017). Também no contexto da Educação Física estudos têm comprovado que a utilização dos JRC melhora a tomada de decisão dos alunos, bem como a eficácia das habilidades técnicas e dos meios táticos (Arias, Arroyo, Rabaz, Dominguez, & Villar-Alvarez, 2016; Lopez, Velez, Leon, Ortin, & Lopez, 2010).

Na figura 2 pretendemos resumir os constrangimentos da tarefa (condicionantes) a manipular pelo professor/treinador, tendo em conta os objetivos da aula ou treino. Os JRC planeados para o ensino dos jogos desportivos coletivos, promovem efeitos diferenciados de ordem tática, técnica e física (Aguiar, Botelho, Lago, Maças, & Sampaio, 2012; Clemente, Martins, & Mendes, 2014; Clemente & Mendes, 2015). Também o comportamento do professor/treinador na direção da aula ou treino,

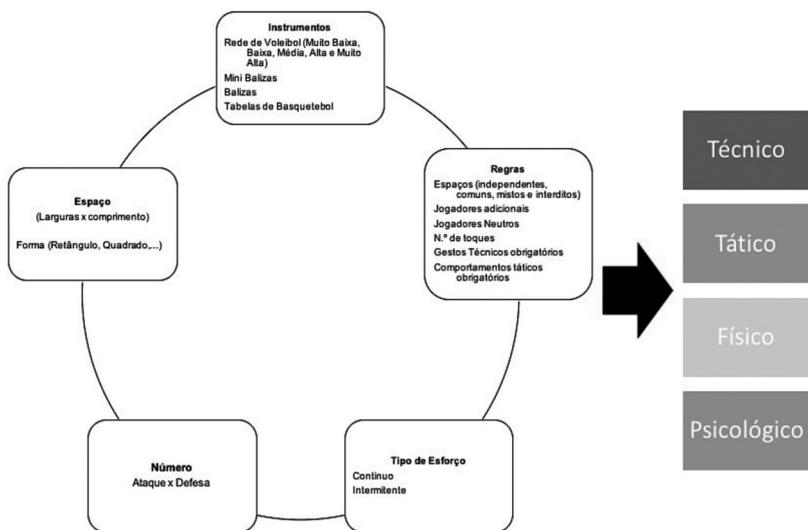


Figura 2. Constrangimentos da tarefa (condicionantes) para a construção de Jogos Reduzidos Condicionados

influencia a resposta fisiológica dos alunos/jogadores. A existência ou ausência de encorajamento por parte do professor/treinador influencia a intensidade do exercício, uma vez que a motivação externa resultante da sua supervisão pode aumentar a resposta aguda por parte do atleta (Aguiar, Botelho, Lago, Maças, & Sampaio, 2012; Clemente, Martins, & Mendes, 2014).

Instrumentos Na construção dos exercícios os professores/treinadores podem equacionar a utilização de balizas, mini balizas, a

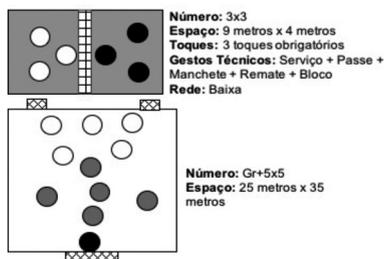


Figura 3. Exercícios de Voleibol e Futebol com a utilização de instrumentos

utilização de balizas, mini balizas, a rede de voleibol com diferentes alturas, no ensino dos JDC. Na figura 3 podemos verificar dois exemplos para o voleibol e futebol do referido, para a concretização de objetivos de ordem técnica e tática. No exercício de

voleibol podemos promover os aspetos táticos de ataque e defesa, bem como pelo facto da rede estar baixa promover a ação técnica de remate e bloco. No exercício do futebol os aspetos táticos são bastante enfatizados. Uma equipa defende a baliza regulamentar e é estimulada no momento transição defesa-ataque para as mini balizas, aproveitar os espaços do adversário. A equipa que realiza o processo ofensivo para a baliza regulamentar é estimulada a reagir rapidamente à perda da bola para que não deixe a equipa adversária contra-atacar para as mini balizas.

Espaço

A definição do espaço de jogo é um constrangimento relevante da tarefa, tendo em conta os objetivos definidos pelo professor/treinador. Estudos têm verificado que um aumento do tamanho do campo, influencia um aumento da intensidade do exercício (Halouani, Chtourou, Gabbett, Chaouachi, & Chamari, 2014), devendo ter-se em conta, também, as variáveis número de jogadores, tempo, séries e repetições para obter respostas fisiológicas específicas (Aguiar, Botelho, Lago, Maças, & Sampaio, 2012; Little, 2009). No que concerne aos aspetos técnicos, a manipulação do espaço de jogo, influencia a frequência de execução das habilidades técnicas. Owen, Twist e Ford (2004) verificaram que em campos mais pequenos, há uma maior frequência de ações técnicas, no entanto quando se aumenta o número verifica-se a diminuição de ações técnica por alunos/jogadores. Little (2009) elaborou uma classificação dos campos (pequeno, médio e grande), de acordo com estudos efetuados no futebol (Owen, Twist, & Ford, 2004; Rampinini, et al., 2007).

Gonçalves (2009), para a modalidade de voleibol, também classifica as dimensões dos campos em pequeno (deslocamentos não superiores a 1 passo), médio (deslocamentos de 2 a 3 passos) e grande (deslocamentos superiores a 3 passos), referindo ainda, que os campos podem ser estreitos ou largos (largura) e curtos ou compridos (comprimentos), consoante se pretende aumentar ou diminuir as distâncias dos deslocamentos entre alunos/jogadores e provocar trajetórias da bola mais ou menos longas.

Tabela 5. Classificação do tamanho dos campos para os JRC

Forma de Jogo	Largura x comprimento		
	Pequeno	Médio	Grande
3x3	12x20 m	15x25 m	18x30 m
4x4	16x24 m	20x30 m	24x36 m
5x5	20x28 m	25x35 m	30x42 m
6x6	24x32 m	30x40 m	36x48 m
1x1 em posse	5x10 m	10x15 m	15x20 m
2x2 em posse	10x15 m	15x20 m	20x25 m
3x3 em posse	15x20 m	20x25 m	25x30 m
4x4 em posse	20x15 m	25x30 m	30x35 m
5x5 em posse	25x30 m	30x35 m	35x40 m

Tabela 6. Dimensões de campos para o Voleibol

Forma de Jogo	Dimensões (Largura x Comprimento)
1x1 e 2x2	Crianças < 13 anos – 2/2,5 x 3/4 m
	>13 anos – 3 x 4/6m
3x3	2º ciclo – 3 x 6m
	3º ciclo – 4 x 8m
	Secundário – 4,5 x 12m
4x4	+ 1m na largura e igual o comprimento, relativamente ao jogo 3x3.

A manipulação do tamanho de campo, bem como a forma geométrica do campo, pode também ser importante para a aprendizagem e aperfeiçoamento dos conteúdos táticos. Segundo Castelo (2006) a utilização de diferentes formas geométricas (triângulos, pentágonos, hexágonos, quadrados, retângulos) ajuda a estimular determinadas tomadas de decisão e comportamentos motores. Fradua et al. (2013), efetuaram uma proposta de recomendações gerais para a construção

dos JRC para o futebol, tendo em conta o trabalho de objetivos táticos nas diversas fases do jogo.

Tabela 7. Dimensões para o JRC com objetivos táticos para as diferentes fases do jogo

Objetivo Tático	Área de jogo individual (m ²)	Rácio Comprimento: Largura	Comprimento x Largura (m) - jogo 5x5
Construção ofensiva	90	1:1	30x30
Transição	90	1:1,3	25x30
Finalização	90	1:1	30x30

Número

O número de alunos/jogadores envolvidos no exercício influencia a intensidade do treino nos JRC. A redução do número de jogadores aumenta a intensidade do exercício e quando se utiliza jogadores adicionais (que flutuam entre as duas equipas, ex.: Gr+4x4+(1)+GR) a intensidade é maior para estes relativamente aos restantes elementos pertencentes às equipas (Aguiar, Botelho, Lago, Maças, & Sampaio, 2012; Clemente, Martins, & Mendes, 2014; Halouani, Chtourou, Gabbett, Chaouachi, & Chamari, 2014). A relação entre as variáveis espaço e número de jogadores é fundamental para se atingir os objetivos específicos de treino (Clemente & Mendes, 2015; Halouani, Chtourou, Gabbett, Chaouachi, & Chamari, 2014; Little, 2009).

O trabalho das habilidades técnicas é favorecido em jogos com um pequeno número de jogadores, uma vez que o número de ações técnicas aumenta com a diminuição de número de jogadores (Aguiar, Botelho, Lago, Maças, & Sampaio, 2012). Gonçalves (2009) propõe que os JRC 1x1 e 2x2, no voleibol, sejam utilizados para o trabalho da técnica e as situações 3x3 e 4x4 para a aplicação das soluções técnicas e táticas.

Regras

Na construção dos JRC os professores/treinadores através da alteração das regras, criam constrangimentos na tarefa que estimulam e orientam os alunos/jogadores a tomar decisões, recorrendo a habilidades técnicas e a soluções táticas para a resolução de situações problema. Neste sentido, as investigações efetuadas têm demonstrado que diferentes tipos de alterações de regras (ex.: utilização de guarda-redes, utilização de mini balizas, número de toques, método defensivo) promovem respostas fisiológicas, técnicas e táticas diferenciadas (Halouani, Chtourou, Gabbett, Chaouachi, & Chamari, 2014).

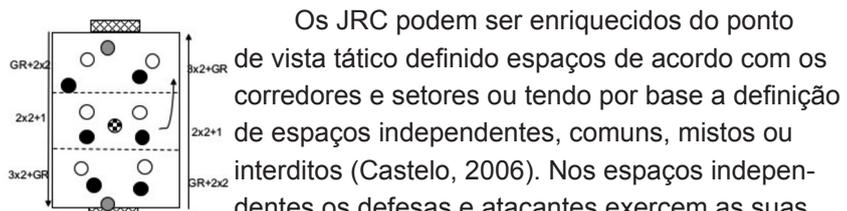


Figura 5. Exercício de Futebol com utilização de espaços mistos

Os JRC podem ser enriquecidos do ponto de vista tático definindo espaços de acordo com os corredores e setores ou tendo por base a definição de espaços independentes, comuns, mistos ou interditos (Castelo, 2006). Nos espaços independentes os defesas e atacantes exercem as suas ações em espaços específicos sem interferência dos adversários; os espaços comuns permitem que todos os jogadores intervenham nos diferentes espaços de jogo; os espaços mistos permitem que jogadores definidos possam interferir em diferentes espaços de jogo, enquanto os restantes só podem jogar nos seus espaços respetivos; e os espaços interditos que impedem todos os jogadores, ou alguns jogadores de intervirem nesses espaços.

No que concerne à alteração de regras os professores/treinadores podem utilizar os constrangimentos da utilização de ações técnicas obrigatórios (ex.: jogo 1x1 de voleibol só com passe), comportamentos táticos obrigatórios (ex.: jogo 3x3 de voleibol, obrigatoriedade de 3 toques por equipa, sendo o 2º toque dado pelo passador para remate), a utilização de jogadores adicionais e neutros, tendo em vista a aprendizagem e aperfeiçoamento de habilidades técnicas e táticas. Para favorecer a aprendizagem de conteúdos, é essencial com alunos/jogadores de nível médio de habilidade desportiva desenvolver jogos com superioridade numérica no ataque e com alunos de baixo nível de habilidade desportiva criar situações de jogo de baixa complexidade tática (3x1, 4x2) (Praxedes, Moreno, Gil-Arias, Claver, & Del Villar, 2018).

Tipo de esforço

Na construção dos JRC, os professores/treinadores podem definir um tipo de esforço contínuo ou intermitente. Nos JRC com esforços intermitentes deve ser tido em conta cinco variáveis: intensidade, duração do exercício, tipo de recuperação (passiva ou ativa), duração das pausas e volume total (número de repetições x duração), enquanto os JRC com esforços contínuos são caracterizados por uma maior duração (10 a 30 minutos) (Halouani, Chtourou, Gabbett, Chaouachi, & Chamari, 2014). Segundo os mesmos autores, para que as respostas fisiológicas dos dois regimes sejam eficazes, tendo em conta os objetivos planeados, os professores/treinadores devem ter em conta que a intensidade dos exercícios é influenciada pelo espaço e número de jogadores, bem como o momento da época em que são aplicados.



Figura 4. Exercício de Voleibol com utilização de espaços interditos

Em suma, pelo que podemos constatar ao longo deste capítulo, os JRC revelam-se uma estratégia fundamental no ensino dos JDC. A correta manipulação dos constrangimentos da tarefa permite que alunos/jogadores aprendam e aperfeiçoem as suas habilidades técnicas e táticas, tomem decisões para resolver situações-problema que estão de acordo com as características da modalidade. De salientar que a referida manipulação dos constrangimentos da tarefa são fundamentais para atingir intensidades pretendidas no treino desportivo.

Bibliografia

- Álvarez, F. V., & Gonzalez, L. G. (2014). *El entrenamiento táctico y decisional en el deporte*. Madrid, Espanha: Editorial Sintesis.
- Aguiar, M., Botelho, G., Lago, C., Maças, V., & Sampaio, J. (2012). A review on the effects os soccer small-sided games. *Journal of Human Kinetics*, 33, 103-113.
- Alexander, K., & Penney, D. (2005). Teaching under the influence: feeding Games for Understanding into the Sport Education development-refinement cycle. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 287-301.
- Alves, G., Clemente, F., Paulo Malico, Pinheiro, V., & Santos, F. (2017). How

- and why do soccer coaches use small-sided games in the training process? *Human Movement*, 18(5), 117-124.
- Aquino, R., Marques, R., Gonçalves, L., Vieira, L., Bedo, B., Moraes, C., . . . Puggina, E. (2015). Proposta de sistematização de ensino do futebol baseada em jogos: desenvolvimento do conhecimento tático em jogadores com 10 e 11 anos de idade. *Motricidade*, 11(2), 115-128.
- Araujo, D., Davids, K., & Hristovski, R. (2006). The ecological dynamics of decision making in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(6), 653-676.
- Araujo, D., Davids, K., Chow, J. Y., & Passos, P. (2009). The development of decision making skill in sport: An ecological dynamics perspective. Em D. Araujo, H. Ripoll, & M. Raab, *Perspectives on cognition and action in sport* (Vol. 13). Suffolk, United States of America: Nova Science Publishers, Inc.
- Arias, A., Arroyo, M. M., Rabaz, F., Dominguez, A., & Villar-Alvarez, F. (2016). Manipulación de los condicionantes de la tarea en Educación Física: Una propuesta desde la pedagogía no lineal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 22-27.
- Castelo, J. (2006). *Futebol - Concetualização e organização prática de 1100 exercícios específicos de treino*. Lisboa: Visão & Contextos.
- Chow, J., Davids, K., Button, C., Renshaw, I., Shuttleworth, R., & Uehara, L. (2009). Nonlinear pedagogy: implications for teaching games for understanding (TGfU). Em T. Hopper, J. Butler, & B. Storey, *TGfU: Simply good pedagogy: Understanding a complex challenge*. University of British Columbia, Vancouver, Canadá: Physical Health Education Association.
- Chow, J., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araujo, D. (2007). The role of nonlinear pedagogy in Physical Education. *Review of Educational Research*, 77(3), 251-278.
- Chow, J., Renshaw, I., Button, C., Davids, K., & Keat, C. (2013). Effective Learning design for the individual: a nonlinear pedagogical approach in physical education. In A. Ovens, T. Hopper, & J. Butler, *Complexity thinking in physical education: Reframing curriculum, pedagogy and research*. London: Routledge.
- Chow, Jia, Davids, K., Hristovski, R., Araujo, D., & Passos, P. (2011). Nonlinear pedagogy: Learning design for self-organizing neurobiological systems. *New Ideas in Psychology*, 29, 189-200.

- Clemente, F. (2012). Princípios pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da pedagogia não-linear no ensino da Educação Física. *Movimento*, 18(2), pp. 315-335.
- Clemente, F. (2014). Uma visão integrada do modelo Teaching Games for Understanding: Adequando os estilos de ensino e questionamento à realidade da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 587-601.
- Clemente, F., & Mendes, R. (2015). *Treinar jogando - Jogos reduzidos condicionados no futebol*. Estoril: Prime Books.
- Clemente, F., Martins, F., & Mendes, R. (2014). Periodization based on small-sided soccer games: Theoretical considerations. *Strength and Conditioning Journal*, 36(5), 34-43.
- Costa, L., & Nascimento, J. (2004). O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas. *Revista da Educação Física/UEM*, 15(2), pp. 49-56.
- Davids, K., Araújo, D., Correia, V., & Vilar, L. (2013). How small-sided and conditioned games enhance acquisition of movement and decision-making skills. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 154-161. doi:DOI: 10.1097/JES.0b013e318292f3ec
- Davids, K., Araujo, D., Correia, V., & Vilar, L. (2013). How small-sided and conditioned games enhance acquisition of movement and decision-making skills. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 41(3), pp. 154-161.
- Davids, K., Araujo, D., Hristovski, R., Passos, P., & Chow, J. Y. (2012). Ecological dynamics and motor learning design in sport. Em A. Williams, & N. Hodges, *Skill Acquisition in Sport: Research, Theory & Practice* (pp. 112-130). London: Routledge.
- Davids, K., Araujo, D., Hristovski, R., Passos, P., & Chow, J. Y. (2012). Ecological dynamics and motor learning in sport. Em N. J. Hodges, & A. M. Williams, *Skill Acquisition in Sport: Research, Theory and Practice* (Vol. 7, pp. 112-130). London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Fradua, L., Zubillaga, A., Caro, O., Fernandez-Garcia, A. I., Ruiz-Ruiz, C., & Tenga, A. (2013). Designing small-sided games for training tactical aspects in soccer: Extrapolating pitch sizes from full-size professional matches. *Journal of Sports Sciences*, 31(6), 573-581.
- Gonçalves, J. (2009). *Voleibol - Ensinar jogando*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7(3), pp. 401-421.
- Griffin, L., & Butler, J. (2005). *Teaching Games for Understanding: Theory, Research and Practice*. Champaign; IL: Human Kinetics.
- Halouani, J., Chtourou, M., Gabbett, T., Chaouachi, A., & Chamari, K. (2014). Small-sided games in team sports training: A brief review. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 28(12), 3594–3618.
- Hastie, P., & Curtner-Smith, M. (2006). Influence of a hybrid Sport Education-Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27.
- Hopper, T. (2002). Teaching games for understanding: The importance of student emphasis over content emphasis. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 73(7), pp. 44-48.
- Little, T. (2009). Optimizing the use of soccer drills for physiological development. *Strength and Conditioning Journal*, 31(3), 67-74.
- Lopez, F., Velez, D., Leon, M. T., Ortin, N., & Lopez, M. (2010). La influencia de un modelo constructivista para la enseñanza de la táctica en baloncesto sobre la eficacia del juego durante la competición. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17, 15-20.
- Mendonça, L. (2014). *Futsal - O que treinar?* Estoril: Prime Books.
- Owen, A., Twist, G., & Ford, P. (2004). Small-sided games: The physiological and technical effect of altering pitch size and player numbers. *Insight: FA Coaches Association Journal*, 7(2), 50-53.
- Praxedes, A., Moreno, A., Gil-Arias, A., Claver, F., & Del Villar, F. (2018). The effect of small-sided games with different levels of opposition on the tactical behaviour of young footballers with different levels of sport expertise. *PLoS One*, 13(1), 1-14.
- Rampinini, E., Impellizzeri, F., Castagna, C., ABT, G., Chamari, K., Sassi, A., & Marcora, S. (2007). Factors influencing physiological responses to small-sided soccer games. *Journal of Sports Sciences*, 25(6), 659-666.
- Renshaw, I., Davids, K., Shuttleworth, R., & Chow, J. L. (2009). Insights from ecological psychology and dynamical systems theory can underpin a philosophy of coaching. *International Journal of Sport Psychology*, 40(4), 540-602.

- Serra-Olivares, J., & Garcia-Rubio, J. (2017). La problemática táctica, clave en el diseño representativo de tareas desde el enfoque de la pedagogía no lineal aplicada al deporte. *Retos*, 32, pp. 261-269.
- Siedentop, D. (1998). What is Sport Educations and how does it work? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 18-20.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409-418.
- Stolz, S., & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71.
- Turner, A., & Martinek, T. (1999). An Investigation Into Teaching Games for Understanding: Effects on Skill, Knowledge, and Game Play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 286-296.
- Villar Álvarez, F., & García González, L. (2014). *El entrenamiento táctico y decisional en el deporte*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Warren, W. (2006). The dynamics of perception and action. *Psychological Review*, 113(2), 358-389.

A Orientação Espacial em crianças do pré-escolar e a importância da familiaridade com locais ao ar livre na educação para o uso de mapas

Marisa Barroso^{1, 3, 4}; Teresa Bento^{2, 5}; David Catela^{2, 3, 4}

¹ Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

² Escola Superior de Desporto de Rio Maior - Instituto Politécnico de Santarém

³ Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV)

⁴ Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém (UIIPS)

⁵ CIDESD

Resumo: O objetivo deste estudo foi verificar as diferenças entre crianças dos 3 aos 5 anos na localização de 4 objetos escondidos com mapa (fotografia aérea oblíqua) de acordo com sua familiaridade, ou não familiaridade, com o local e com a orientação. A amostra deste estudo foi constituída por 218 crianças dos 3 aos 5 anos. Conclui-se que a exploração do espaço desenvolve melhor capacidade de orientação e a prática regular de atividades de orientação desenvolve a capacidade de orientação num espaço desconhecido em crianças dos 3 aos 5 anos.

Palavras-chave: Orientação; Mapa; Crianças; Localização objetos

Introdução

A orientação enquanto atividade desportiva é definida como a capacidade de localizar lugares e de utilizar um mapa para escolher um trajeto de um local para outro, em espaço alargado desconhecido (Eccles, 2006). Uma criança para se orientar num espaço desconhecido necessita deslocar-se (navegação real), recolhendo constantemente informações do envolvimento (Coluccia & Louse, 2004). Numa perspetiva ecológica, possivelmente enquanto a criança navega tem que

regular a sua atividade locomotora em interação com o fluxo de informação visual, logo, propiciando uma interação entre mecanismos perceptivos e motores. Ao navegar a criança muda de posição no espaço, o que a estimula a detetar nova ou diferenciada informação visual, anteriormente oculta, o que propicia a reorganização dessa mesma navegação. A criança ao agir vê, ajudando-a a encontrar para onde ir, num processo de reciprocidade entre o que observa e as estruturas do ambiente, potenciador de informação, num designado ciclo de percepção direta e ação (Gibson, 1986). Em suma, num ciclo contínuo, aquilo que a criança vê (a informação que deteta) enquanto se move ajuda-a a orientar-se e a continuar a mover-se para detetar nova informação. Para Uttal (2000) numa revisão sobre o uso de mapas e o desenvolvimento da cognição espacial, conclui que os mapas desempenham um papel particularmente importante no desenvolvimento da percepção de espaço, o autor reflexiona que provavelmente a exposição a mapas pode influenciar e ajudar na forma com as crianças percebem um espaço desconhecido. Ambientes geográficos são geralmente demasiado grandes para serem observados e compreendidos na globalidade a partir de qualquer ponto de vista da terra (Blaut, Stea, Spencer, & Blades, 2003), por tal razão foram criados os mapas. O mapa oferece um conjunto de informações do espaço geográfico que de outra forma permaneciam ocultas ou inacessíveis pela observação direta do espaço (Uttal, 2000). Os mapas podem influenciar a forma como percebemos a informação do espaço, segundo Uttal (2000), aquilo que aprendemos do espaço através de um mapa pode influenciar a forma como nos orientamos (navegamos) através do espaço. O mesmo autor refere que compreender o espaço sobre vários pontos de localização pode ser muito difícil adquirir apenas pela navegação, mas os mapas facilitam esse processo porque disponibilizam informação de um espaço, por outro lado o próprio espaço pode influenciar a percepção que temos do mapa. A aferir esta relação do mapa e a capacidade de orientação num estudo (Catling, 2006), crianças de 3 e 5 anos foram divididas por dois grupos, em que a um dos grupos foi entregue um mapa e a outro grupo não, mas ambos tinham de localizar um peluche num espaço com o qual as crianças estavam familiarizadas. O estudo concluiu que a maioria das crianças que usava o mapa encontrou o peluche. Outros estudos aferiram ainda que, num espaço exterior familiar, a maioria das crianças com 3 anos usa o mapa alinhado com o terreno para

encontrar um objeto (Blaut et al., 2003). Adicionalmente, estes autores verificaram que estar familiarizado com o espaço relaciona-se com a capacidade de traçar melhor uma rota sobre uma fotografia (Blaut et al., 2003). Relativamente a crianças de 5 e 6 anos, cerca de metade das crianças encontram a totalidade dos pontos (sete), utilizando um mapa de um local não familiar, e que as crianças mais velhas realizam rotas mais diretas (Græsli, Bjerva & Sigurjónsson, 2009).

Assim, algumas dúvidas se levantam, qual será a relação da familiaridade do espaço com a capacidade de uma criança de localizar objetos (pontos de controlo) num local desconhecido ao ar livre de grande dimensão? Por outro lado se a criança tiver contacto com mapas e com a orientação, será que a exposição e contacto com mapas influencia a forma como a criança se orienta num espaço desconhecido?

As características individuais das crianças na realização de percursos de orientação ajuda a sistematizar e clarificar o desenvolvimento da orientação e toda a informação estruturante envolvida no processo percepção-ação. Perceber como se desenvolve a orientação centrada na percepção direta (Gibson, 1986), oferece novas perspetivas e oportunidades de investigação. Assim será possível contribuir para o processo de capacitação da criança e para a criação de autonomia da criança na orientação e na exploração de espaços geográficos desconhecidos com a ajuda de um mapa. A capacidade de autonomia de uma criança é uma mais-valia para a percepção que tem de si própria e da capacidade de fazer algo autonomamente (Kilia, Zacharos, & Ravanis, 2015).

Com base nos pressupostos averiguados, o objetivo deste estudo foi verificar as diferenças entre crianças dos 3 aos 5 anos na localização de 4 objetos escondidos (pontos de controlo) com mapa (fotografia aérea oblíqua) de acordo com sua familiaridade, ou não familiaridade, com o local e com a orientação.

Metodologia

Amostra

Neste estudo participaram 218 crianças (Tab.1), das quais 211 eram provenientes de 16 jardins-de-infância do concelho de Porto de Mós e 7 de várias zonas do país fora do concelho de Porto de Mós. A amostra foi constituída por conveniência através de um convite direto aos educadores de infância e com consentimento informado dos encarregados de educação e apoio dos superiores legais no caso dos jardins-de-infância. Foram criados grupos de acordo com a familiaridade com o local ou com a orientação: i) um grupo não estava familiarizado com o local, nem com a orientação; ii) outro grupo estava familiarizado com o local, mas não com a orientação; iii) e um último grupo que estava familiarizado com a orientação, mas não com o local.

Tab. 1 - Caracterização da amostra

Idade		Não familiar com o local nem com a orientação	Familiar com o local	Familiar com a orientação	Total
3 anos	N	34	22	4	60
	Sexo (♂-♀)	17-17	10-12	2-2	29-31
	Média idade ± DP	3.6 ± 0.23	3.59 ± 0.19	3.58 ± 0.32	3.59 ± 0.22
	Intervalo Idades	0.91	0.65	0.7	0.91
4 anos	N	35	46	3	84
	Sexo (♂-♀)	24-11	21-25	3-0	48-36
	Média idade ± DP	4.48 ± 0.28	4.45 ± 0.28	4.46 ± 0.43	4.47 ± 0.28
	Intervalo Idades	0.95	0.91	0.86	0.97
5 anos	N	38	36	0	74
	Sexo (♂-♀)	22-16	19-17	0	41-23
	Média idade ± DP	5.52 ± 0.30	5.54 ± 0.30	0	5.53 ± 0.30
	Intervalo Idades	0.96	0.91	0	0.96
Total	N	107	104	7	218

Procedimentos

Foi obtido o termo de consentimento livre e esclarecido e cada criança deu o seu assentimento antes da realização da tarefa. A criança tinha que localizar quatro objetos escondidos num espaço ao ar livre, assinalados numa fotografia aérea oblíqua a cores, numa atividade que lhe foi apresentada como um jogo do tipo “caça ao tesouro”. A fotografia foi usada como um mapa tinha a dimensão de 12.8 cm x 20.1 cm e a escala era de 1:200 a 1:400 (cf. Plester, Richards, Blades, & Spencer, 2002). A área útil onde decorreu a atividade era de 2339 m², onde a distância média do percurso proposto tinha aproximadamente 242m (± 78) e os 107m (± 77) de distância em linha reta.

Instrumentação e Tratamento dos Dados

Para quantificação dos pontos visitados, a ordem e o tempo gasto foi usado o sistema de temporização eletrónica *SPORTIdent* (Figura 2.2). Os dados recolhidos pelo *chip* foram posteriormente processados através do programa informático *MT2003 (MTageOL V.10.3* de Stephan Krämer 1986 – 2008) semelhante ao usado por outros autores (Sigurjónsson, 2009). Foi usado o programa informático PASW SPSS, versão 21, para um nível de significância ≤ 0.05 , bicaudal. Foi usado o teste *U* de Mann Whitney para comparação entre sexos e o teste Shapiro-Wilk para verificar a normalidade de distribuição dos dados. Foi usado o teste Kruskal-Wallis (*H*) (com método Monte Carlo), seguido de *U* de Mann-Whitney (*U*), com correção Bonferroni e estimado o effect size, para comparação entre idades.

Resultados

Em nenhuma das idades em cada grupo se observou distribuição normal. Para o grupo das crianças que não eram familiares com o local nem com a orientação, as amostras são homocedásticas (Lévène) pela média ($W(2,98) = 1.229$, ns), mas não são pela mediana ($W(2,98) = 3.395$, $p < 0.05$). Para o grupo de crianças familiares com o local, as amostras não são homocedásticas (Lévène) pela média ($W(2,101) = 23.63$, $p < 0.001$), nem pela mediana ($W(2,101) = 7.29$, $p < 0.001$).

No grupo de crianças não familiares com o local mas familiares com a orientação, não é possível estimar a homocedasticidade.

Das 218 crianças participantes no estudo, seis recusaram participar, cinco delas com 3 anos e uma com 5 anos. Três das crianças com 3 anos e a criança de 5 anos pertenciam ao grupo não familiar com o local nem com a orientação. Duas das crianças de 3 anos pertenciam ao grupo familiar com o local. Em algumas das situações o motivo para não participarem foi porque as crianças queriam ir brincar para a sala de espera (“quero ir ao jogo da pesca”). Uma criança recusou participar porque a sua mãe apareceu inesperadamente na sala de espera, ao chegar ao local de partida a criança desejou ir para junto da mãe. Outras crianças simplesmente recusaram. As crianças que recusaram realizar a tarefa não foram incluídas nos resultados que se seguem mas contabilizadas para os resultados gerais debatidos na discussão.

Comparação entre Sexos no Número de pontos realizados

No grupo de crianças não familiares com o local nem com a orientação não existe diferença significativa entre sexos relativamente ao número de pontos realizados, para os 3 anos ($U = 103.0$, ns), 4 anos ($U = 101.5$, ns), e 5 anos ($U = 131.5$, ns). No grupo das crianças familiares com o local, também não existe diferença significativa entre sexos relativamente ao número de pontos realizados para os 3 anos ($U = 28.5$, ns), 4 anos ($U = 226.5$, ns), e 5 anos ($U = 171.0$, ns). No grupo de crianças familiares com a orientação, não existe diferença significativa entre sexos, para os 3 anos ($U = 1.0$, ns), 4 anos só existem rapazes e por isso não é possível fazer comparação. Uma vez que não existem diferenças entre sexos por idades em cada grupo, decidiu-se juntar os sexos por idade para as restantes análises.

Número de pontos visitados por grupo e por idade

No grupo das crianças que não estão familiarizadas com o local nem a orientação (Tabela 2), as crianças com 3 anos fizeram, em média $1.48 (\pm 1.26)$ pontos em quatro possíveis (29% dos casos), sendo que

cerca de 26% conseguiu realizar dois pontos. As crianças com 4 anos fizeram, em média, 2.76 (± 1.35) pontos (14.7% dos casos), sendo que cerca de 44% conseguiu realizar a totalidade dos pontos. As crianças de 5 anos fizeram, em média, 3.47 (± 1.25) pontos (83% dos casos), nesta idade 16% realizou entre zero a dois pontos a maioria fizeram todos os pontos propostos.

Tab. “2” - Número de pontos visitados por grupo e por idade

	Não familiar com o local nem com a orientação			Familiar com o local			Familiar com orientação		Total
	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	5 anos	3 anos	4 anos	
Pontos Visitados	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %	Σ F %N
0	8 26	3 8.8	3 8.3	0 0	1 2.1	0 0	0 0	0 0	15 7
1	9 29	3 8.8	1 2.8	4 20	1 2.1	0 0	0 0	0 0	18 8
2	8 26	8 23.5	2 14.7	3 15	2 4.3	1 2.7	0 0	0 0	24 11
3	3 10	5 14.7	0 0	1 5	5 10.6	1 2.7	1 25	0 0	16 8
4	3 10	15 44.1	30 83	12 60	38 80.9	35 94.6	3 75	3 100	139 66
n total	31	34	36	20	47	37	4	3	n 212

No grupo familiar com o local, as crianças com 3 anos fizeram, em média 3.05 (± 1.28) pontos em quatro possíveis (60% dos casos). As crianças com 4 anos fizeram em média 3.66 (± 0.841) pontos (80.9% dos casos). As crianças de 5 anos fizeram em média 3.92 (± 0.363) pontos (94,6% dos casos). No grupo familiar com a orientação, as crianças com 3 anos fizeram, em média 3.75 (± 1.262) pontos em quatro possíveis (75% dos casos). As crianças com 4 anos fizeram em média 4 pontos (100% dos casos).

Comparação entre idades do mesmo grupo experimental

Para o grupo de crianças não familiares com o local nem com a orientação, a comparação entre idades para o número de pontos realizados revelou que há diferença significativa ($H(2) = 32.07, p < 0.001$). Ao comparar entre pares de idades para o número de pontos visitados (Tabela 3), verificou-se que há diferença significativa entre os 3 e os 4 anos ($U = 261.5, z = -3.576, p = 0.001, r = -0.44$), entre os 3 e os 5 anos ($U = 164.5, z = -5.306, p = 0.001, r = -0.65$), e entre os 4 e os 5 anos ($U = 400.0, z = -2.915, p < 0.01, r = -0.65$). Dado que a evolução das medianas ao longo das idades tem uma tendência clara aplicou-se

o teste de Jonckheere, tendo este revelado uma tendência significativa ($J = 2568$, $z = 5.79$, $p < 0.001$, $r = 0.58$).

Tab. “3” - Comparação entre idades dentro do mesmo grupo experimental, para o número de pontos realizados

Grupos em Comparação	Não familiar com o local nem com a orientação		Familiar com o local		Familiar com orientação	
	Média±DP	p	Média±DP	p	Média±DP	p
3 anos	1.48 ± 1.26	0.001	2.76 ± 1.35	0.044	3.47 ± 1.25	0.386
4 anos	2.76 ± 1.35		3.66 ± 0.84		3.92 ± 0.36	
3 anos	1.48 ± 1.26	0.001	4 ± ^{a)}	0.001	-	-
5 anos	3.47 ± 1.25		3.66 ± 0.84			
4 anos	2.76 ± 1.35	0.004	4 ± ^{a)}	0.065	-	-
5 anos	3.47 ± 1.25		3.66 ± 0.84			

Nota: ^{*} $p > 0.05$; ^{**} $p < 0.005$; ^{***} $p < 0.001$; ^{a)} Número de pontos realizados é constante para os 4 anos.

Comparação entre grupos experimentais por idades

Na idade de 3 anos a comparação entre grupos para o número de pontos realizados revelou que há diferença significativa ($H(2) = 17.80$, $p < 0.001$). Comparando o grupo não familiares com o local nem com a orientação com o grupo familiares com o local, verificou-se que há diferença significativa ($U = 126.5$, $z = -3.644$, $p < 0.001$, $r = -0.51$). Comparando o grupo não familiares com o local nem com a orientação com o grupo familiares com a orientação, verificou-se que há diferença significativa ($U = 9.0$, $z = -2.814$, $p < 0.005$, $r = -0.48$). Relativamente ao grupo familiar com o local com o grupo familiar com a orientação, verificou-se que não há diferença significativa ($U = 30.5$, $z = -0.850$, ns, $r = -0.17$).

Tab. “4” - Comparação Entre Grupos Experimentais Por Idades

Grupos experimentais em Comparação	3 anos		4 anos		5 anos	
	Média±DP	<i>p</i>	Média±DP	<i>p</i>	Média±DP	<i>p</i>
Não familiar com o local nem com a orientação	1.48 ± 1.26	0.001***	2.76 ± 1.35	0.001***	3.47 ± 1.25	0.104*
Familiar com o local	3.05 ± 1.28		3.66 ± 0.84		3.92 ± 0.36	
Familiar com orientação	3.75 ± 1.26	0.395*	4 ±	0.410*	-	
Familiar com o local	3.05 ± 1.28		3.66 ± 0.84		-	
Não familiar com o local nem com a orientação	1.48 ± 1.26	0.005**	2.76 ± 1.35	0.089*	-	
Familiar com orientação	3.75 ± 1.26		4 ± ^{a)}		-	

Nota: * $p > 0.05$; ** $p < 0.005$; *** $p < 0.001$; ^{a)} Número de pontos realizados é constante para os 4 anos

Para os 5 anos a comparação do grupo não familiar com o local nem com a orientação com o grupo familiar com o local, verificou-se que não há diferença significativa ($U = 586.0$, $z = -1.628$, ns, $r = -0.19$). Não são feitas mais comparações porque no grupo de crianças familiares com a orientação não há crianças com 5 anos.

Discussão

O objetivo do presente estudo foi verificar as diferenças no número de pontos visitados, num local ao ar livre de grande dimensão usando uma fotografia aérea oblíqua, numa área 2339 m², num percurso com uma distância média entre os 242m (± 78) e os 107m (± 77) em linha reta, em crianças dos 3 aos 5 anos, de acordo com sua familiaridade, ou não familiaridade, com o local e com a orientação. Adicionalmente pretendeu-se determinar a influência do tipo de pontos (distintos e não distintos) na escolha dos pontos visitados.

Numa primeira análise dos resultados, verificou-se que a tarefa escolhida para este estudo foi apropriada para as crianças dos 3 aos 5 anos. Verificou-se que cerca de 97.25% ($n = 212$) das crianças desejaram participar e apenas 2.75% ($n = 6$) recusou, informação reforçada quando se verifica que 66% ($n = 139$) do total da amostra visitou os quatro pontos propostos. A tarefa mostrou ser cativante para as crian-

ças, o que justifica a continuidade da aplicação da orientação ao ar livre em crianças em idade pré-escolar, como uma aposta saudável para o seu desenvolvimento. Pode dizer-se que ao trabalhar a orientação com crianças destes grupos de idades, é expectável que algumas recusem participar, embora numa percentagem bastante reduzida, e mais incidente aos 3 anos, se a criança não estiver familiarizada com o local, nem com a tarefa. As percentagens de participação revelam-se semelhantes ao obtido em estudos anteriores com tarefas de procura de objetos escondidos (Huttenlocher et al., 1999; Plester et al., 2002; Stea et al., 2004). Pode, assim, concluir-se que, para algumas crianças, ainda não é possível perceber a utilidade do mapa como instrumento que auxilia a tarefa de localização de pontos escondidos. Esta fragilidade foi reforçada quando se verifica que 7% (n = 15) das crianças tentara, mas não conseguira, encontrar qualquer ponto. Como já terá sido manifestado por Plester et. al. (2002), é particularmente interessante ver que as crianças mesmo sem encontrar nenhum ponto, não desistem de procurar.

Sem ter familiaridade com o local nem com a orientação, aproximadamente 10% (n = 3) das crianças com 3 anos realizou quatro pontos de controlo, o que reforça a ideia de que nesta idade as crianças têm algumas competências para a orientação em com ajuda de um mapas (cf. Blaut et al., 2003). Em todas as idades do grupo não familiar com o espaço nem com a orientação, existem crianças que fazem quatro pontos e crianças que não fazem qualquer ponto. Verificou-se também que neste grupo, à medida que a idade aumenta, aumenta também a capacidade de encontrar mais pontos de controlo, já que as crianças com 3 anos realizaram um a dois pontos de controlo, as crianças de 4 anos dois a quatro, e as de 5 anos, na sua maioria, quatro pontos de controlo. O aumento da idade permite à criança estar mais adaptada ao envolvimento da tarefa, mesmo quando não está familiarizada com o local, nem com a tarefa de usar o mapa para encontrar locais e objetos. Assim, para uma atividade de orientação parece ser recomendável nesta faixa etária, que não se deverá ter em conta unicamente a idade da criança, e sim, considerar também a sua capacidade de resposta a este tipo de situação a informação que interliga mapa, corpo e terreno, e que é diferente em função das capacidades de cada criança (Keates, 1996, p.146), e não unicamente em função da sua idade.

No grupo familiar com o local a maioria das crianças visitaram quatro pontos, sendo que, no grupo dos 3 anos a percentagem foi de 60%, no de 4 anos 81%, e no dos 5 anos, 95%. Também aqui se verificou que à medida que a idade aumenta, aumenta também a capacidade de encontrar mais pontos. No entanto, parece ser evidente que as diferenças são mais acentuadas entre os 3 e os 5 anos. As crianças de 4 anos não se diferenciam das restantes idades no número de pontos alcançado. Verifica-se, neste caso, um padrão de comportamento diferente do grupo anterior, onde todas as idades se diferenciaram. Estar familiarizado com o local atenua o efeito da idade cronológica no número de pontos a alcançar, o que significa que se devem desenhar as tarefas de forma semelhante se se agruparem as crianças de 3 anos com as de 4 anos e as de 4 com as de 5 anos, no entanto, de formas diferenciada se agrupem as de 3 com as de 5 anos.

Relativamente à comparação do número de pontos entre grupos em cada idade, no grupo de 3 anos de idade, a familiaridade com o local e a familiaridade com a orientação representam uma vantagem. A influência das vivências com as situações mencionadas permitem à criança uma melhor adaptação. A familiaridade com orientação neste caso tem particular destaque, 75% (n = 3) realizou quatro pontos, enquanto no grupo não familiar com o local nem com a orientação, que partilha da mesma condição de não estar familiarizado com o local, a percentagem das crianças que realizou quatro pontos é de 10% (n = 3). Em termos de desenvolvimento, isto pode significar que a familiaridade com a orientação propicia maior capacidade de orientação num espaço desconhecido, o que faz supor que a capacidade de interagir e explorar o envolvimento também é maior, bem como a sua capacidade de autonomia e de vivenciar novas experiências perceptivas e motoras. Podemos assim afirmar que este pode ser um indicador determinante para a adoção de programas com tarefas de orientação na idade pré-escolar como meio de desenvolvimento de mecanismos preceptivos e motores que permitam maior interação com locais desconhecidos. No entanto, nesta análise deve-se ter em conta que o grupo familiar com a orientação é bastante reduzido, devido às características exigidas para pertencerem a este grupo e devido à necessidade de deslocação de cada criança, de várias zonas do país, até ao local da tarefa. Para aumentar o número de elementos deste grupo, fica a sugestão para

estudos futuros de desenvolver a prática de orientação durante um determinado período em alguns jardins-de-infância próximos do local da tarefa, e posteriormente repetir a experiência com grupos com dimensões semelhantes.

Os resultados indicam que, aos 5 anos, as crianças já estão aptas para a orientação, e estar familiarizada ou não com o local, não distinguem as crianças na capacidade de encontrar os objetos escondidos num local ao ar livre de grande dimensão. Se as condições da tarefa foram apropriadas ao seu desenvolvimento, as crianças desta idade conseguem fazer orientação. Assim, tendo em consideração os resultados deste estudo e os resultados do estudo de Græsli et al. (2009), sugerem-se percursos para crianças com 5 anos de idade com cinco a sete pontos de controlo.

No que alude à diferença entre sexos não se verificou diferença entre sexos em nenhuma das idades de cada grupo no número de pontos de controlo alcançados. Também não se verificou diferenças entre sexos em nenhuma das idades em cada grupo no tempo gasto na realização de um, dois, três ou quatro pontos de controlo. Estes resultados são consonantes com os resultados da revisão de Coluccia e Louse (2004) e com os estudos metodologicamente mais semelhantes ao que aqui se apresenta (Bjerva et al., 2009b; Græsli et al., 2009; Plester et al., 2002; Sigurjónsson, 2009) onde se conclui que estudos com uma abordagem ecológica não apresentam diferenças significativas entre sexos e outros autores que desenvolveram estudos com crianças em tarefas de localização de objetos também não encontraram diferença entre sexos (Huttenlocher, Newcombe, & Vasilyeva, 1999; Plester, B., Richards, J., Blades, M., & Spencer, 2002; Stea, Kerkman, Piñon, Middlebrook, & Rice, 2004).

Referências Bibliográficas

Blaut, J., Stea, D., Spencer, C., & Blades, M. (2003). Mapping as a Cultural and Cognitive Universal. *Annals of the Association of American Geographers*, 93(1), 165–185.

- Catling, S. (2006). What do Five-Year-Olds Know of the World ? – Play in Young Children ' s Early Learning. *Geography*, 91(1), 55–74.
- Coluccia, E., & Louse, G. (2004). Gender differences in spatial orientation: A review. *Journal of Environmental Psychology*, 24(3), 329–340.
- Eccles, D. W. (2006). Thinking outside of the box: the role of environmental adaptation in the acquisition of skilled and expert performance. *Journal of Sports Sciences*, 24(10), 1103–1114.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception. of Experimental Psychology Human Perception and (Vol. 39)*.
- Græsli, J., Bjerva, T., & Sigurjónsson, T. (2009). (2009). A progressive approach to map communication with children – the use of hand-drawn maps. In *Paper presented at the 14th annual Congress of the European College Sport Science, Oslo/Norway*.
- Huttenlocher, J., Newcombe, N., & Vasilyeva, M. (1999). Spatial scaling in young children. *Psychological Science*, 10(5), 393–398.
- Kilia, M., Zacharos, K., & Ravanis, K. (2015). Four- to six-year-old children using photographs as sources of information about space. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(2), 164–182.
- Plester, B., Richards, J., Blades, M., & Spencer, C. (2002). Young children's ability to use aerial photographs as maps. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1–2), 2.
- Plester, B., Richards, J., Blades, M., & Spencer, C. (2002). Young Children'S Ability To Use Aerial Photographs As Maps. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1–2), 29–47.
- Sigurjónsson, T. (2009). *Children's map-reading in orienteering - A study of natural, "real-world" map-reading for wayfinding*.
- Stea, D., Kerkman, D. D., Piñon, M. F., Middlebrook, N. N., & Rice, J. L. (2004). Preschoolers use maps to find a hidden object outdoors. *Journal of Environmental Psychology*, 24(3), 341–345.
- Uttal, D. H. (2000). Seeing the big picture: map use and the development of spatial cognition. *Developmental Science*, 3(3), 247–286.

PARTE II

Educação e Desenvolvimento: Contributos da Psicologia social e comunitária para o entendimento das escola

Sónia Galinha

Instituto Politécnico de Santarém

Centro de Investigação FCT CIEQV

Centro de Investigação FCT CIE_UMa

Resumo: Partindo da ideia de que a escola possui uma realidade única e plural com características próprias e específicas em termos de singularidade da sua missão na sociedade e na construção do conhecimento numa abordagem apreciativa complexa é nosso objetivo abordar algumas variáveis de análise nos desafios que subscrevem.

Palavras-chave: Comunidade; Desenvolvimento; Educação; Escola.

Para Matos (1997, p. 1), *“nunca é demais afirmar que só desenvolvimento pode ser considerado como a finalidade da educação. Esta ideia de desenvolvimento “encerra a noção de uma permanente construção quer daquilo que a pessoa vai conhecendo, quer daquilo que vai sabendo fazer, quer mesmo daquilo em que a pessoa se vai tornando, conceção válida para todos que habitam o ethos escolar, membros de uma comunidade educativa”.* (...) Refere ainda Matos (1997, p. 6-7) que *a organização escolar tem um papel crucial na criação de um clima de mudança, na resposta às propostas de inovação e na capacidade de auto-renovação. De pouco servirão os esforços isolados dos indivíduos para mudar as suas práticas, se se realizarem à margem da dinâmica própria da escola* (Nóvoa, 1992, p. 41, cit in Matos, 1997, p.6-7).

Tal como nos refere Mintzberg (1995), a organização inovadora não pode apoiar-se em nenhuma forma de standardização para coordenar as suas atividades. Assim, a inovação organizacional é a execução de uma atitude, de um olhar para o futuro e de formular novos desafios,

abrangendo um esforço conjunto dos intervenientes na organização, como um todo. A liderança tem um papel importantíssimo no estudo e implementação da mudança em todas as organizações (Jesus, Campos, Alaiz & Alves, 2000). Ainda segundo Nóvoa (Ventura, 1999, p.1), depois de uma perspetiva tradicional que privilegiava *“ora o nível micro da sala de aula, ora o nível macro do sistema educativo, emergiu um estudo das organizações escolares que se propõe optar por um nível mezzo de compreensão e de intervenção pois os processos de mudança e de inovação e educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana”*.

Especificamente, a Educação e o Desenvolvimento interessam-se pelos componentes e pelos processos que intervêm na vida dos grupos onde todos os membros existem psicologicamente uns para os outros e em situação de interdependência de interação potencial. *“A psicologia é usualmente definida como ciência do comportamento humano e a psicologia social como aquele ramo dessa ciência que lida com a interação humana”* (Gergen, 2008, p.475). Pode definir-se um grupo como um conjunto de pessoas em interdependência que coopera para atingir o fim que as reuniu com uma certa durabilidade no tempo e com uma inevitabilidade de comunicação. Relativamente ao conceito de organização escolar, Costa (2003) refere existirem diferentes imagens organizacionais com que a escola é visualizada. Etimologicamente, a palavra organização vem do grego *organon* (órgão, instrumento) e surge conotado com ordem, coordenação e finalidade. As organizações são construções que refletem a natureza da estrutura da sociedade a que pertencem. Litterer (1970) visiona a organização como um tecido social, no qual as pessoas estabelecem entre si relações cujo intuito é tornar possível a realização de um conjunto de objetivos e finalidades. De acordo com Sedano e Perez (1989, p. 41-42), que citam Weber, uma organização é um grupo cooperativo percebido como *“uma relação social regulada através de regras, ordens e disposições, as quais são levadas à prática através de indivíduos específicos ou de um grupo administrativo”*. Bertrand e Guillemet (1994) afirmam ser possível encontrar cinco pontos comuns: o comportamento de uma organização é orientado boa parte, por uma cultura, missão, finalidades, intenções e objetivos; recorre aos conhecimentos, ao *know-how* para cumprir as

tarefas previstas e atingir os objetivos previstos; supõe uma estruturação e uma integração das atividades: divisão formal do trabalho, atribuição das responsabilidades, coordenação, integração, centralização ou descentralização; baseia-se na participação de pessoas e nas suas características: inteligência, sensibilidade, motivação, personalidade; e, a organização é uma totalidade que possui um centro nervoso que organiza e controla o conjunto das atividades. Segundo Hogg e Vaughan (1998), na sociedade encontramos instituições diversas: todas possuem um ponto comum, mas evidenciam características específicas que conferem a cada instituição uma identidade. A escola não é exceção, possui uma realidade complexa, dado que de entre as organizações que compõem a nossa sociedade, a organização escola tem uma influência sobre todas as outras. Na sua configuração, as escolas são diferentes das outras organizações sociais, como salienta Costa (2003), designadamente em termos de singularidade da sua missão, que é essencialmente pedagógica e educativa: as instituições educativas alcançam assim uma dimensão onde se tomam decisões importantes, em termos educativos, curriculares e pedagógicos.

A noção de coesão é absolutamente central para Kurt Lewin no estudo dos grupos restritos (designando a força que mantém juntas as moléculas de um corpo e na linguagem física: tensão, pressão, valência, atração global). Os fatores de coesão podem ser extrínsecos – os que são anteriores à formação de tais grupos (dependência funcional); intrínsecos – os que são próprios do grupo (fatores de ordem socio-afetiva – atrativo de ação coletiva, de pertença ao grupo, de fim comum, jogo de afinidades interpessoais, satisfação de necessidades pessoais, motivações, comunicação, emoções e valores) e fatores de ordem operatória e funcional (distribuição e articulação de papéis, comportamento de grupo e modo de liderança) (Galinha, 2010, 2011 a) b). Também confluente para o estudo das instituições educativas e, partindo dos estudos de Moscovici, definimos as representações sociais como uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. As Representações Sociais têm em [Serge Moscovici](#), a sua primeira base teórica, em 1961, através da obra *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. O objetivo da Teoria das Representações Sociais é explicar os fenómenos do

indivíduo a partir de uma perspectiva coletiva, sem perder de vista a individualidade (Hogg & Vaughan, 1998). É com base na necessidade de envolvimento que é importante que os líderes promovam ativamente processos de interação, culturas colegiais entre pares, como forma de promover com sucesso o desenvolvimento profissional contínuo e estimular esquemas de avaliação que apoiem a autonomia dos professores, encorajando-os a responder de modo positivo à mudança (Day, 2001). Confirmando esta ideia de interação entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento dos professores e do próprio sistema, Kemmis (1987 cit in Garcia, 1999) defende a necessidade da adoção de uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, das instituições e dos sistemas interdependentes e interativos no processo de reforma. Mesmo que esteja motivado interiormente para o desenvolvimento se não se sentir devidamente apoiado dificilmente o professor adere à mudança: a mudança que não é interiorizada será provavelmente simbólica e temporária. A supervisão, a título exemplificativo, no 1º ciclo, pressupõe um conjunto de responsabilidades acrescidas para os gestores intermédios (Formosinho, 1991). Day (2001) acrescenta que os diretores das escolas e os líderes em geral têm um papel crucial na criação de culturas de aprendizagem profissional que motivem os professores a empenhar-se, de forma sistemática, numa aprendizagem individual e coletiva, formal e informal, isoladamente e com outros. A reflexão sobre o ensino não é um processo meramente intelectual, exige um compromisso emocional e envolve a mente e o coração (Day, 2001). Segundo Parente (2006, p. 106) podemos ainda referir, retomando o conceito de mudança que os processos de aprendizagem, nos seus diversos níveis, encontram frequentemente condições propícias ao seu desenvolvimento.

As expectativas dos professores sobre como envolver os alunos com as atividades escolares podem ser concretizadas, em parte, na medida em que o ambiente escolar supra as necessidades psicológicas básicas dos estudantes, segundo Guimarães e Boruchovitch (2004). Para os mesmos autores, esta não é uma tarefa de fácil realização, mas depende do esforço em se criarem interações promotoras de autonomia e menos controladoras, por exemplo, “*dando oportunidades de escolha e tornando os alunos responsáveis pelas consequências de suas*

opções, compartilhando as tomadas de decisão, ouvindo e questionando os argumentos dos estudantes, entre outras estratégias” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p.148-149). Acrescentam ainda os autores que a necessidade de competência pode ser nutrida por meio da apresentação de desafios adequados para o nível de desenvolvimento dos alunos e com o retorno de informações sobre o seu desempenho. De acordo com Bergamini (1997) e Silva, Wolf, Costa, Costa e Magro (2006) não existem estratégias motivacionais universais para promover a satisfação e bem-estar do indivíduo no seio da organização. Para Jesus, Vieira, Almeida, Santos, Gomes, Martins (2009, p. 28) *“num estudo sobre o modelo integrativo de teorias cognitivistas da motivação, face à multiplicidade de teorias da motivação existentes para analisar os processos que permitem explicar a dinâmica, a direção e a persistência do comportamento”* é defendida a perspectiva integrativa, *“desde que as teorias consideradas e introduzidas num modelo tenham os mesmos pressupostos teórico-epistemológicos e sejam complementares”*. Deste modo, segundo os autores a compreensão global da motivação exige uma atitude de integração teórica que procure conjugar a especificidade e a complementaridade de diversas teorias cognitivistas da motivação.

A inteligência educacional, segundo Genovês (2010), é a capacidade que os líderes têm para ajustar a educação conforme as necessidades e interesses no sentido de contribuir para um melhor desenvolvimento dos indivíduos. Guerra (2006) refere que a educação parte de um pressuposto radicalmente positivo: o ser humano é perfectível e quem não estiver nesta linha, não se pode dedicar à tarefa de educar (Tavares & Albuquerque, 1998). Nesta base, encontram-se os estudos de Howard Gardner que publica, em 1983, *Frames of Mind*, referindo-se pela primeira vez a inteligências múltiplas, definindo-a como capacidade para resolver problemas ou para produzir bens que tenham um valor num contexto cultural ou coletivo preciso. A inteligência emocional, segundo Daniel Goleman, abrange competências tais como: a capacidade de se motivar e de ser perseverante, apesar da adversidade e das frustrações; o controlo dos impulsos e a capacidade de adiar a satisfação; a capacidade de regular o humor e de impedir que a angústia altere as faculdades de raciocínio; a empatia; a esperança. Envolve, assim, as inteligências inter e intrapessoais de Gardner.

Num estudo efetuado com professores, sobre a motivação na profissão docente, constatou-se que os fatores mais valorizados são o sentimento de competência profissional e a relação com os alunos (Jesus, 1998). Por outro lado, se o professor se sente realizado profissionalmente e motivado no desempenho da sua atividade, torna-se um exemplo contagiante para os seus alunos que vão ainda usufruir de um professor mais competente e empenhado nas suas funções (Marques, 2003). A motivação é um conceito que se invoca com frequência para explicar as variações de determinados comportamentos e, sem dúvida, apresenta uma grande importância para a compreensão do comportamento humano (Fonseca, Galinha & Loureiro, 2017 a) b).

Também desde tempos remotos que a liderança tem sido alvo de análises e estudos. Para Bento (2006), no século XX as teorias sobre a liderança denominadas situacionais ou contingenciais, partem do pressuposto de que o comportamento mais apropriado para um líder depende das situações ou circunstâncias concretas em que o líder se encontra. Um dos modelos teóricos que teve mais aceitação foi o modelo contingencial de Fiedler (Universidade de Illinois). Fiedler desenvolveu uma escala denominada LPC (*Least Preferred Co-worker*) para medir o estilo de liderança. O objetivo da escala LPC é diferenciar o estilo de liderança focado no relacionamento do estilo de liderança focado na tarefa (Bento, 2006). A teoria organizacional da contingência ajusta a organização ao seu ambiente relevante onde necessita de ser sistematicamente adaptada aos objetivos coletivos. O conceito *it depends* contrapõe-se ao *one best way*. Este princípio de ajustamento organizacional leva-nos ao líder ajustável e a uma teoria dinâmica de liderança proposta por Fiedler, em que não existe um único estilo ou característica de líder em todas as situações, antes um modelo de liderança que consiga alcançar, o mais possível, a eficácia e a eficiência dos liderados, através do controlo que tem da situação (Chiavenato, 1999). Num estudo realizado observou-se que 1) os valores transformacionais e transacionais dos modelos de liderança são predominantes em comparação com o valor do modelo de “*laissez faire*”; 2) As perceções de homens e mulheres são diferentes; 3) As perceções dos participantes variam com a idade; e 4) As dimensões de liderança transformacional e transacional e respetivas categorias são associadas a resultados mais positivos (isto é, eficiência, satisfação e esforço extra) (Galinha,

Vala, Jardim & Pereira, 2016, p.33). A nova concepção entende o líder não como aquele que conduz, de forma hierárquica e prescritiva o processo de influenciar os outros a atingir um objetivo, para passar a ser entendido como um gestor de sentido, aquele que orienta o caminho a seguir e os valores que lhe servem de suporte. Assim, a liderança constitui um dos temas mais comuns no estudo das organizações em geral, ainda que *“esta prevalência não tenha atingido o mesmo protagonismo no caso das organizações educativas, de modo particular em alguns contextos geográficos”* (Trigo & Costa, 2008). É neste sentido que estes autores invocam o modelo da Direção por Valores enquanto proposta que *“rompendo como as vertentes mais técnico-instrumentais das teorias tradicionais da gestão, poderá contribuir para uma reflexão compartilhada com a liderança das organizações educativas, de modo especial tendo em conta a conceptualização da liderança como diálogo sobre valores”* (Trigo & Costa, 2008, p.1).

Ainda considerando o *coaching*, cabe-nos referir o *coaching* como uma *buzzword* recente no domínio da liderança e da motivação. A sua prática, no entanto, é antiga (Rego, Cunha, Marcelino & Oliveira, 2004). Segundo os autores, já não é ao líder que compete descobrir o que é melhor - isso é algo que compete a cada professor/indivíduo. Cabe-lhe ajudar a descobrir a intrinsecamente a forma de expressar melhor as suas competências. Dois significados do termo *coaching* ajudam a compreender a sua aplicação ao mundo das instituições: por um lado, *coach* é o treinador, aquele que ajuda no desenvolvimento de capacidades e por outro, é um meio de transporte, o que explica o processo de auto-desenvolvimento como uma viagem de descoberta e melhoria (Perez, 2009). O *coaching* pode ser tomado como um processo que visa fomentar no indivíduo o conhecimento de si mesmo e impulsionar o desejo de melhorar ao longo do tempo. Trata-se, portanto, de uma filosofia de liderança que assenta na ideia de que o desenvolvimento e a aquisição de competências são processos contínuos e da responsabilidade de todos, e não apenas episódios limitados no tempo e vindos da hierarquia.

A escolha de uma profissão e o exercício da mesma contribuem decisivamente para a identidade do indivíduo e conduzem a diferentes graus de satisfação. A escola integrativa e inclusiva também precisa de responder aos problemas dos professores no sentido da sua qua-

lidade de vida, bem-estar e saúde mental (Picado, 2009). Por conta de uma necessidade de intervenção, Sampaio, Stobäus, Mosquera e Jesus (2012, p. 2) acompanharam um grupo de docentes no período de 2005 a 2008, no sentido de avaliar “*variáveis de stresse e exaustão profissional, estratégias de coping, auto-imagem e auto-estima, tentando entender melhor as situações que causam mal-estar, assim como organizando intervenções abordando as temáticas mal-estar em direção ao bem-estar*”. Consideramos que numa sociedade complexa e dinâmica o papel das instituições, nomeadamente, educativas, é central. A forma como os sujeitos conhecem, pensam e sentem é uma questão emergente. No seio da cognição social, o bem-estar psicossocial é uma variável que assume uma centralidade ímpar nos domínios das ciências do humano pela complexidade subjacente e pela importância que assume para a vida dos indivíduos. Face ao aumento da exigência de qualidade, são necessárias estratégias capazes de auto-regular a eficiência com o respeito e promoção de dignidade das pessoas e dos seus direitos, bem como a satisfação das suas necessidades. O relacionamento organizativo é importante para o desenvolvimento do adequado funcionamento interpessoal e proporciona oportunidades únicas para a aprendizagem de habilidades específicas. As habilidades sociais (tais como a comunicação) têm sido relacionadas ao sentimento de bem-estar uma vez que através delas os indivíduos podem desenvolver relações interpessoais mais gratificantes, maior realização pessoal, desenvolvimento e sucesso profissional (Ackroyd, Batt, Thompson & Tolbert, 2006). As habilidades sociais incluem ainda habilidades tais como assertividade, cooperação, entre outras (Chaves, Galinha & Gontijo, 2017).

Segundo Seligman, fundador da moderna Psicologia Positiva, esta “*afirma-se como o estudo das experiências positivas, personalidades e instituições positivas que permitem o florescimento dos indivíduos, organizações e comunidades*”. Os problemas adaptativos, desenvolvimentais e, inclusivamente, as várias questões de sobrevivência do ser humano têm sido, dados os sofrimentos e perdas que envolvem, olhados mais atentamente. (Santos, Ferreira, Figueiredo, Almeida & Silva, 2010, p. 2; Seligman, 2007). Segundo Siqueira e Padovam (2008, p. 207), as investigações acerca da “*identidade, dos componentes particulares e da interdependência entre os já tradicionais conceitos de*

bem-estar subjetivo e bem-estar psicológico, acrescidas das proposições sobre a conceção e os componentes de bem-estar no trabalho, são contribuições que consolidam os princípios da psicologia positiva.” Para Cunha, Rego e Lopes (2013, p. 314), *“as premissas que os humanos adotam influenciam o modo como atuam”* pois o pensamento influencia a nossa ação e o modo de atuação para com os outros. Apontamos a importância da perspectiva de Martin Seligman no seio das organizações em geral, e das instituições educativas em particular, no sentido da construção de um perfil holístico positivo de capacidades e possibilidades. Várias investigações têm comprovado que uma grande parte dos professores *“sente que a sua profissão é stressante (...) e muitos se encontram em estado de exaustão emocional”*, podendo ser considerada a profissão docente *“como uma profissão de risco físico e mental”* (Jesus, 2002, p.14-15). *“Num esforço de sistematização das principais mudanças ocorridas com implicações diretas ou indiretas no trabalho do professor”* Esteve (1991; 1992) destaca o aumento das exigências em relação ao professor, a inibição educativa de outros agentes de socialização, o desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, a rutura do consenso social sobre a educação, o aumento das contradições no exercício da docência, a mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, a modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo, a menor valorização social do trabalho do professor, a mudança dos conteúdos curriculares, as mudanças nas relações entre o professor e o aluno, a fragmentação do trabalho do professor, as deficientes condições de trabalho e escassez de recursos materiais.

Sousa (2008) considera importante que os professores sejam pessoas psicologicamente fortes, amadurecidas e realizadas, pessoas psicologicamente equilibradas e realizadas pessoal e profissionalmente. A autora salienta que o desempenho do professor só pode ser compreendido de uma forma global estando a parte cognitiva associada à parte afetiva e emocional influenciando a sua realização pessoal. Só estas duas vertentes bem desenvolvidas possibilitam a capacidade de escolha e de tomada de decisões, a liberdade e a auto-responsabilidade, a participação e a inovação. Nóvoa (1992) evoca que o sucesso educativo passa pela capacidade de formar indivíduos capazes de se reciclarem permanentemente, aptos a adquirirem novas atitudes e

capacidades, capazes de responderem eficazmente aos apelos constantes da mudança. Para que a mudança ocorra é necessário que o indivíduo sinta que essa mudança lhe vai ser favorável e que não vai ter perdas assim como é importante que se sinta envolvido no processo de mudança. Para lidar com estas condicionantes o professor tem que desenvolver saberes profissionais específicos que envolvem competências que permitam articular constantemente a análise e a ação, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da situação (Perrenoud, 1993). Esse saber profissional específico implica analisar as incertezas e as contradições; gerir os bloqueios, os conflitos; antecipar as estratégias do outro e as suas consequências; negociar compromissos e ponderar as vantagens e os inconvenientes.

Keyes, Hysom e Lupo (Gonçalves, 2008) fazem referência à necessidade da percepção de bem-estar no que diz respeito ao desenvolvimento da classe docente. Sendo a pessoa um ser social, é importante o modo como se relaciona com os outros e a forma como se sente aceite e aceita os outros, procurando e necessitando de sentir um equilíbrio em relação às pessoas com as quais se relaciona, para se sentir integrado no grupo a que pertence. *“Podemos, então, entender por que os professores se sentem insatisfeitos diante das representações predominantes na sociedade. Apesar de ter formação profissional em nível até mais elevado do que outras áreas, não há o reconhecimento social em relação à sua função.”* (Gonçalves, 2008, p. 8). Um docente para se sentir bem no seu papel necessita de sentir que a sociedade valoriza o seu trabalho. Algum do sentimento de bem-estar docente prende-se com o facto de os professores se sentirem valorizados pelo impacto que têm nas vidas dos seus alunos e na forma como acabam por contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Esta constatação da necessidade de sociabilidade no ser humano é fundamentada por Seligman (Passarelli & Silva, 2007), quando afirma que o bem-estar pode ser nomeado de extroversão estável, parecendo o afeto positivo na felicidade estar relacionado à fácil sociabilidade. Segundo Siqueira e Padovam (2008, p.201), as abordagens atuais sobre bem-estar no campo psicológico podem” *para Ryan e Deci (2001), ser organizadas em duas perspetivas: uma que aborda o estado subjetivo de felicidade (bem-estar hedónico), e se denomina bem-estar subjetivo, e outra que investiga o potencial humano (bem-estar eudaimónico) e trata de*

bem-estar psicológico". Segundo estes autores e Siqueira e Padovam (2008, p.201), apoiados nas definições gregas, "essas duas tradições de estudo refletem visões filosóficas distintas sobre felicidade: enquanto a primeira (hedonismo) adota uma visão de bem-estar como prazer ou felicidade, a segunda (eudemonismo) apoia-se na noção de que bem-estar consiste no pleno funcionamento das potencialidades de uma pessoa, ou seja, em sua capacidade de pensar, usar o raciocínio e o bom senso". Segundo Giacomoni (2004, p.43), o bem-estar subjetivo (BES) "é uma área da Psicologia que tem crescido reconhecidamente nos últimos tempos. Essa área cobre estudos que têm utilizado as mais diversas nomeações, tais como: felicidade, satisfação, estado de espírito e afeto positivo, além de também ser considerada a avaliação subjetiva da qualidade de vida. Refere-se ao que as pessoas pensam e como elas se sentem sobre suas vidas". Perspetivas da atualidade definem o "bem-estar subjetivo como uma ampla categoria de fenômenos que inclui as respostas emocionais das pessoas, domínios de satisfação e os julgamentos globais de satisfação de vida." Ainda segundo Giacomoni (2004, p.44), Diener indica que existem três aspetos do bem-estar subjetivo a destacar: a subjetividade - o bem-estar reside dentro da experiência do individual; o entendimento de que bem-estar não é apenas a ausência de fatores negativos, mas também a presença de fatores positivos; o bem-estar inclui uma medida global e não só uma medida limitada de um aspeto da vida. Para Giacomoni (2004), as principais teorias e modelos explicativos do bem-estar subjetivo vêm sendo apresentados, historicamente, em dois grandes blocos opostos denominados *bottom-up* versus *top-down*: as principais teorias iniciais de bem-estar subjetivo estavam preocupadas em identificar como os fatores externos, as situações e as variáveis sócio-demográficas afetavam a felicidade. Estas abordagens, conhecidas como *bottom-up*, mantêm como base o pressuposto de que existe uma série de necessidades humanas universais e básicas, e que a satisfação, ou não, destas viabiliza a felicidade. Ainda segundo Giacomoni (2004, p.44) "outros fatores associados por essas teorias são as experiências de eventos prazerosos diários estando relacionados ao afeto positivo, assim como o seu oposto, eventos desprazerosos associados a afetos negativos". Em suma, a satisfação e a felicidade obtêm-se dessas experiências felizes (Diener, Sandvik & Pavot, 1991).

As relações sociais tornam-se assim necessárias ao bem-estar, assim como o sentimento de bem-estar favorece as relações sociais (Passareli & Silva, 2007). Confirmando esses estudos, resultados empíricos indicam que as pessoas tendem a apresentar sofrimento quando não fazem parte de nenhum tipo de grupo ou quando têm relações pobres dentro dos grupos a que pertencem. Todos estes estudos indicam que a participação em grupos e o facto de os sujeitos se sentirem integrados, aceites e valorizados nos grupos dos diversos domínios das suas vidas, contribui inequivocamente para o bem-estar. Por seu turno Ryff e Keyes (1995) apresentaram no seu modelo multidimensional de bem-estar seis componentes distintos de funcionamento psicológico positivo: avaliação positiva de si mesmo e do período anterior de vida (auto-aceitação), um sentido de crescimento contínuo e desenvolvimento como uma pessoa (crescimento pessoal), crença de que a vida possui objetivo (sentido) e significado (sentido de vida), relações de qualidade com outros (relações positivas com outros), capacidade adaptativa com a vida e o mundo ao redor (domínio do ambiente) e sentido de autodeterminação (autonomia).

Assim, pelo método da Investigação Apreciativa as pessoas podem estar envolvidas no planeamento do seu futuro coletivo (Lopes, Galinha & Loureiro, 2010). As conversações sobre o núcleo positivo da organização dão significado e possibilitam que os envolvidos compartilhem as melhores práticas, possibilitando energia e a flexibilidade para mudar. O papel do líder no processo MA, isto é, quando as pessoas reconhecem o que há de melhor nas outras pessoas, compartilham os seus sonhos e as principais apreensões de modo afirmativo, que evidencia o poder do incentivo da descoberta, do sonho, do planeamento, do destino/criação, é o de promover e catalisar as mudanças positivas, e participar, de forma igual e em razão, da oportunidade para escutar e ouvir as ideias criativas, esperanças e sonhos de todos da organização, reconhecer que o seu principal trabalho é fazer germinar o que há de melhor de acordo com Rivero (2008).

Uma cultura organizacional pautada pela coragem, esperança, otimismo, resiliência, cooperação, criatividade, energia, emoções positivas, confiança, cidadania e sabedoria é fundamental uma vez que o clima organizacional é de certa forma, o reflexo da cultura da organização, ou melhor dizendo, o reflexo dos efeitos dessa cultura na organização

como um todo. O clima organizacional é o indicador do grau de satisfação dos membros de uma instituição, em relação a diferentes aspetos da cultura ou realidade aparente da organização, tais como modelo de gestão, missão, processo de comunicação, valorização profissional e identificação com a organização (Álvaro & Garrido, 2007; Galinha, 2010; Galinha & Ponte, 2018 in press). O clima constitui a síntese das variáveis institucionais de tipo psico-organizativo capazes de refletir a dinâmica interna da escola. Estas variáveis são o edifício escolar, a distribuição de aulas, o horário letivo, a atividade no recreio, entre muitas outras. Segundo Sanchez-Vidal (2013), valoriza-se a análise dos processos mentais e atitudes assumidos, assim como surge a curiosidade em ensaiar processos e ambientes (de intervenção socioeducativa com vista à promoção pessoal e social) que estimulem nos sujeitos o controlo, isto é: o uso consciente e autorregulado de determinadas estratégias de pensamento consoante as tarefas ou os contextos formais ou não formais com que se defrontam. Trata-se fundamentalmente de estimular a capacidade adaptativa dos sujeitos, ou seja: de os promover de ponto de vista cognitivo e social. O clima reflete os valores, as normas do sistema, a história, as formas de comunicação e como exerce a autoridade ou se fomenta o empowerment. O clima aberto ou fechado depende da conduta e do papel do líder, no controlo das situações e na promoção da cooperação (Ferreira, Neves & Caetano, 2001); conducentes a colaboradores satisfeitos e orgulhosos ou instáveis e pouco interessados nas tarefas (Vala & Monteiro, 2006; Cunha, Rego, Cunha & Cabral Cardoso, 2007). O conceito de clima aplicado às organizações sugere, na sua natureza conceptual, um complexo multidimensional de elementos que exercem influência no modo como os indivíduos se comportam. O interesse pelas organizações enquanto ambientes psicologicamente significantes é por nós partilhado (Czikszentmihalyi, 2006; Sousa, 2006). A visão etiológica do clima sugere que as perceções do clima são socialmente construídas pelos seguintes parâmetros: 1. Gestão simbólica (as interações simbólicas podem ser dirigidas e por isso não são sempre espontâneas); 2. Grupo de trabalho (interações dão origem às perceções de clima e a influência social normativa junta-se à influência informacional); 3. Cultura (onde se dá importância à influência das hipóteses subjacentes e aos valores de percepção de clima) (Vala & Monteiro, 2006). É também um conjunto de práticas sociais que a individualiza. Nesta linha, no mundo marcado

pela globalização, os espaços de educativos, para que os indivíduos possam descobrir o caminho da sua plenitude como seres humanos, adquirem cada vez mais importância. Deste modo, parece-nos que o controlo e a formação de um sentimento ou afeto positivo nas instituições podem determinar a forma como cada sujeito percebe e avalia os acontecimentos (Cunha, Rego, Cunha & Cabral Cardos, 2007; Marujo, Neto, Caetano & Rivero, 2007; Magalhães & Lobo, 2011).

Referências

- Ackroyd, S., Batt, R., Thompson, P., & Tolbert, P. (Eds.) (2006). *The Oxford handbook of work and organization*. New York: Oxford University Press.
- Alvaro, J.L., & Garrido, A. (2007). *Psicologia Social – Perspetivas Psicológicas e Sociológicas*. São Paulo: McGraw Hill.
- Bento, A. (2006). *Liderança Contingencial: Os estilos de liderança de um grupo de professores do Ensino Básico e Secundário* (p. 1-12). Disponível em <http://www3.uma.pt/bento/Artigos/Resumo3.pdf>
- Bergamini, C.W. (1997). *A Motivação nas Organizações*. São Paulo: Atlas. 4ªed.
- Bertrand, Y., & Guillemet, P. (1994). *Organizações: Uma Abordagem Sistemática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bertrand, Y., & Guillemet, P. (1994). *Organizações: Uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Chaves, N. M., Galinha, S.A., & Gontijo, S. V. (2017). Formação docente e habilidades sociais: contribuições para a formação integral de estudantes universitários -Teaching training and social skills: contributions to the integral training of university students. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém, Vol. 5, N.º 3, 2017*, pp. 99-114 ISBN: 2182-9608 <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>
- Chiavenato, I. (1999). *Administração dos Novos Tempos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Costa, J. (2003). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Costa, E., & Matos, P. (2007). *Abordagem sistémica do conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Cunha, M.P., Rego, A, Cunha, R.C., & Cabral Cardoso, C. (2007). *Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Rh Editora. 6ªed.
- Cunha, M.P., Rego, A., & Lopes, M.P. (2013). Comportamento Organizacional Positivo. *Análise Psicológica*, 4 (XXXI): 313-328.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). Introduction. In M. Csikszentmihalyi & I.S. Csikszentmihalyi (Eds.) *A life worth living: contributions to positive psychology*. (pp.3-14). New York: Oxford University Press.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Diener, E., Sandvick, E., & Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In *Subjective well-being an interdisciplinary perspective* (Ch. 7 p119-139). Fritz Strack, Michael Argyle, Norbert Schwarz (Eds.) E-Book Universitätsbibliothek Würzburg. Oxford u.a.: Pergamon Press. ISBN: 0-08-037264-3.
- Esteve, J. M. (1991). *Mudanças Sociais e Função Docente*. Lisboa: Escher, Fim de Século Edições.
- Esteve, J.M. (1992). *O Mal - Estar Docente*. Lisboa: Escher, Fim de Século Edições.
- Ferreira, J. M. C, Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Psicossociologia das organizações*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Fonseca, C., Galinha, S.A., & Loureiro, M.J. (2017a). O auto-conceito e a motivação no ensino da física e da química no 3ºciclo: naturezas, contextos e avaliação. In *Atas do 8º Congresso Internacional de Psicologia da Criança e do Adolescente: Desafios da sociedade global: do nascimento até ao 1.º emprego*. De 26 a 27 de abril de 2017. Universidade Lusíada de Lisboa. (pp. 89-90)
- Fonseca, C., Galinha, S.A., & Loureiro, M.J. (2017b). As competências socio-emocionais na motivação para o ensino da Física e da Química no 3ºciclo. In *Atas do III EEDC – III Encontro em ensino e divulgação das ciências FCUP – 7 de julho de 2017*. Universidade do Porto. ISBN 978989-746-118-7 (pp. 89-90)
- Formosinho, J. (1991). *O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Escola Portuguesa: Monitor ou Líder, Coordenador ou Diretor?* Leiria: Seminário A Ação Educativa: Análise Psicossocial.

- Galinha, S.A. (2010). *Sociedades Empáticas e Organizativas: Contributos Psicossociológicos em Educação*. Santarem: Imprinove.
- Galinha, S. A. (2011a). *Psicossociologia das Instituições Educativas*. (1-25). Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0567.pdf>
- Galinha, S.A. (2011b). Psicossociologia das Instituições Educativas. In Cardona, M.J. e Marques, R. (Orgs). *Da Autonomia da Escola Ao Sucesso Educativo - obstaculos e soluções*. Coleção Ponto e Virgula. Chamusca: Edições Cosmos/ESE de Santarém ISBN: 978-972-762-367-9 (pp. 183-214).
- Galinha, S. A., & Ponte, S. (2018 in press). Estudos empíricos realizados no IFBrasília- Análise e perspectivas sobre estudos e transições ensino secundário - profissional - ensino superior. In *Atas das II Jornadas Técnicas Internacionais - Proteger, reparar, garantir: mapeando futuros possíveis para a intervenção com jovens*. 16 de junho. FCSH/NOVA, CICS.NOVA e Associação Jovem Tabor. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa.
- Galinha, S.A., Vala, P.G., Jardim, J., & Pereira, A. (2016). Leadership perceptions of teachers who hold positions of leadership, management and coordination. *Revista interações* Nº. 42, pp. 32-43.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores Para Uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Genovês, V.G. (2010). *Inteligência Educacional*. Barcelona: Sello Editorial.
- Gergen, K. (2008). A psicologia Social como história. *Psicologia & Sociedade*; 20 (3): 475-484.
- Giacomoni, C. (2004). Bem-estar Subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*. Vol 12. N.1 (43-50).
- Godin, S. (2008). *Tribos – Precisamos de um Líder*. Alfragide: Editora Luade Papel.
- Gonçalves, J. P. (2008). *Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar Social e sua Relação com o Bem-Estar dos Professores*. 1º **Simpósio Nacional** de Educação XX Semana da Pedagogia. Unioeste: Cascavel.
- Guerra, M. S. (2006). *Arqueologia dos sentimentos. Estratégias para uma educação de afetos a conviver na escola*. Porto: ASA.

- Guimaraes, S., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspetiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), pp.143-150.
- Hogg, M.A., & Vaughan, G.M. (1998). *Social Psychology*. London: Prentice Hall.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem-Estar dos Professores. Estratégias para Realização e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspetivas Para o Bem-Estar Docente*. Porto: Edições ASA.
- Jesus, S.N., Campos, P., Alaiz, V., & Alves, M. (2000). *Trabalho em Equipa e Gestão Escolar*. Porto: ASA.
- Jesus, S., Vieira, L. , Almeida, H., Santos, J., Gomes, A., & Martins, C. (2009). *Modelo integrativo de teorias cognitivistas da motivação*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/237226128_Modelo_integrativo_de_teorias_cognitivas_da_motivacao_Uma_investigacao_realizada_com_professores
- Litterer, J. (1970). *Análise das Organizações*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lopes, M.S., Galinha, S.A., & Loureiro (2010). *Animação e Bem-estar Psicológico: Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativo*. Chaves: Intervenção.
- Magalhaes, C.A., & Lobo, F. (2011). *A Psicologia Positiva e as Organizações*. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17031/1/artigo1.pdf>
- Marques, R. (2003). *Motivar os Professores. Um Guia Para o Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marujo, H. A., Neto, L.M., Caetano, A., & Rivero, C. (2007). *Comportamento organizacional e gestão, Vol. 13, N.º 1*, 115-136. Disponível em <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/147>
- Matos, A. (1997). Liderança, clima de escola e inovação: inter-relações etológicas. In *Atas do IV Congresso Português de Sociologia*. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/48183109/Ana-Matos-Lideranca-clima-de-escola-e-inovacao>
- Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Nóvoa, A. (Org.). (1992). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2006). *Conceitos de mudança e aprendizagem organizacional - Contributos para a análise da produção de saberes*. Disponível em <http://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/50/527.pdf>
- Passareli, P. M. & Silva J. A. (2007). *Psicologia Positiva e o Estudo do Bem-estar Subjetivo*. Campinas: Estudos de Psicologia.
- Perez, J. (2009). *Coaching para Docentes. Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, F. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação - Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Picado, L. (2009). Ser Professor: Do mal estar para o bem-estar docente. *Psicologia.com.pt* (1-32). Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>
- Rego, A., Cunha, M.P., Marcelino, R., & Oliveira, C. (2004). *Coaching para executivos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Rivero, C. (2008). *Inquérito Apreciativo: Sonhar as organizações, co-construir um futuro positivo e inovador*. Disponível em <http://inqueritoapreciativo.com/>
- Ryff, C., & Keys, C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 69, No. 4, 719-727.
- Sampaio, A., Stobäus, C., Mosquera, J., & Jesus, S. N. (2012). Efeitos de um programa de apoio ao bem-estar docente na construção pessoal e profissional. In *Atas do IX ANSPED Seminario em Pesquisa em Educação da Região Sul*. Disponível em <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/721/373>.
- Sanchez-Vidal, A. (2013). *Manual de Psicología Comunitaria*. Madrid: Pirámide.
- Santos, E., Ferreira, J., Figueiredo, C., Almeida, J., & Silva, C. (2010). Organizações positivas. *Pessoas & Sintomas*, 11, 37 – 44.
- Sedan, A., & Perez, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Cincel.

- Seligman, M. (2007). *O Que Pode Mudar*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Silva, A., Wolf, L., Costa, M.C., Costa, S., & Magro, T. (2006). *Motivação no Trabalho*. Disponível em <https://susanacosta.files.wordpress.com/2006/12/motivacao.pdf>
- Siqueira, M., & Padovam, V. (2008). Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa Vol. 24* n. 2, pp. 201-209.
- Sousa, F.H. (2006). *Os Comportamentos nas Organizações*. Lisboa: McGraw Hill.
- Sousa, J. M. (2008). *O Professor e as Missões (Im) Possíveis. O Bem/Mal-estar dos Professores. O Currículo Do Ensino Básico e as Novas Perspetivas para a Ação Organizacional e Pedagógica*. Práticas Curriculares Para o 3º Milénio Globalizar, Integrar, Flexibilizar. Encontros de Primavera – UMa. Edições Asa. [http://www3.uma.pt/jesussousa/OAP/4.OProfessoreasmissoes\(im\)possiveis.pdf](http://www3.uma.pt/jesussousa/OAP/4.OProfessoreasmissoes(im)possiveis.pdf)
- Tavares, J., & Albuquerque, A.M. (1998). Sentidos e Implicações da Resiliência na Formação. *Psicologia, Educação e Cultura. II*, 1-143-148.
- Trigo, J., & Costa, J. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582, out./dez.*
- Vala, J., & Monteiro, M.B. (2006). *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ventura, A. (1999). *António Nóvoa - Para uma análise das instituições escolares*. Disponível em <https://docgo.net/antonio-novoa>

Física(Mente): da investigação à intervenção educativa

Isabel Simões Dias^{1,2,3}, M.^a Odília Abreu^{1,2}, Marta Fonseca^{1,3,2}

¹ Instituto Politécnico de Leiria/Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (IPL/ESECS)

² Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV)

³ Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)

Resumo: Neste capítulo, far-se-á uma breve descrição do projeto Física(Mente), que visa estudar a relação existente entre as variáveis *exercício físico, qualidade de vida e saúde mental*. De seguida, apresentar-se-ão propostas de intervenção promotoras de exercício físico, saúde e qualidade de vida nos estudantes do ensino superior.

Palavras-chave: Educação; Exercício físico; Qualidade de vida; Saúde mental; Ensino superior

Introdução

O projeto *Física(Mente)* surgiu no ano letivo 2013/2014, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria (ESECS/IPL), da convergência de interesses de colegas do Departamento de Comunicação, Educação e Psicologia, membros do Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV – Instituto Politécnico de Santarém e Instituto Politécnico de Leiria). Considerando os dados da Organização Mundial de Saúde (2011, 2014) sobre a importância da prática de exercício físico na percepção da qualidade de vida e na saúde mental, este projeto visa estudar a relação existente entre estas três variáveis de forma a equacionar, com este conhecimento, uma proposta de intervenção promotora da motivação intrínseca para prática do exercício físico no contexto do ensino superior.

A qualidade de vida é definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como um conceito multidimensional que depende tanto da percepção individual, como das variáveis contextuais. A percepção individual

é influenciada, entre outros aspetos, pela saúde física e mental. Paralelamente, o exercício físico tem sido apresentado como uma variável que influencia a saúde mental e a qualidade de vida (ten Have, de Graaf & Monshouwer, 2011; Vasiliu, 2015; Stănescu & Vasileb, 2014). Face a esta concetualização, considerou-se fundamental perceber a relação entre estas três variáveis.

Em geral, a literatura destaca a falta de uma definição consensual de qualidade de vida (Missotten, Etienne & Dupuis, 2007; Prebianchi & Barbarini, 2009), sendo que a maioria dos estudos (Prebianchi & Barbarini, 2009) adotam a definição proposta pela OMS, que define a qualidade de vida como “a percepção do indivíduo acerca da sua posição na vida, no contexto de uma cultura e num sistema de valores, em relação aos seus objetivos, padrões e expectativas de vida” (WHOQOL Group, 1994, p. 28). Esta definição integra a saúde física, o estado psicológico, as crenças pessoais, o relacionamento interpessoal, o contexto de vida (Missotten & Fonseca, 2012) e uma construção psicológica global que reflete um julgamento consciente acerca da satisfação atual da sua própria vida (Joseph, Royse, Benitez & Pekmezi, 2014). Uma ideia central aqui presente é a de que os indivíduos têm perspetivas únicas sobre a qualidade de vida, com base no seu estilo de vida atual, em experiências passadas, nas expectativas e ambições face ao futuro. Importa considerar a multidimensionalidade do conceito, mas também a sua especificidade, pois inclui vários fatores relacionados com o bem-estar e a capacidade funcional, mas, apesar de as noções de saúde, bem-estar, felicidade e satisfação poderem estar relacionadas com o conceito de qualidade de vida, não devem ser usadas como seus sinónimos. Neste contexto, Leventhal e Colman (1997) chamam a atenção para o facto de “qualidade de vida percebida não ser o mesmo que funcionamento”. Como se reconhece (e. g., O’Boyle McGee & Joyce, 1994), uma medida de sintomas de doença é uma medida de sintomas, ou seja, não é uma medida de qualidade de vida. O mesmo se aplica para as medidas de sofrimento emocional, de depressão e de ansiedade, por exemplo, sendo a qualidade de vida um julgamento das diferentes áreas da vida.

Entendido como uma forma de lazer, o exercício físico pode ser definido como um tipo de atividade física que é planeada, estruturada, repetitiva e que tem como propósito aprimorar ou preservar a condição

física (Araújo & Araújo, 2000; American College of Sports Medicine, 2010). Representando uma componente da atividade física (qualquer movimento corporal que resulta num aumento de gasto energético), o exercício físico favorece o restabelecimento da saúde dos efeitos nocivos que a rotina diária acarreta para o sujeito (Silva, Silva, Silva, Souza & Tomásio, 2010). Neste sentido, a atividade física e o exercício físico configuram-se como meios privilegiados de melhorar a saúde (mental e física).

A saúde mental, tal como é definida pela OMS, é parte integrante do conceito de saúde. Assim, para esta organização, saúde mental diz respeito a um estado de bem-estar que permite ao sujeito realizar o seu próprio potencial, fazer face a situações do dia-a-dia, trabalhar e ser capaz de contribuir para a sua comunidade (WHO, http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/#). Também Schafetter (1997) a propósito deste conceito salienta a importância do sujeito ter a capacidade de fazer face às adversidades “apesar da pressão exercida pelo sofrimento provocado por uma doença somática e/ou contra a pressão exercida pelo que é norma numa sociedade.” (p.12). Desta forma, o conceito de saúde mental é, tal como o de saúde em geral, definido não só pela mera ausência de doença mas pela presença de bem-estar; pela capacidade de fazer face ao dia a dia e de contribuir para a comunidade.

Para estudar a relação entre exercício físico, qualidade de vida e saúde mental, constituiu-se um protocolo de investigação que integrou quatro instrumentos de avaliação (*Contextualização da Prática do Exercício Físico*, construído pelos investigadores para este estudo; *Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire 3 - BREQ-3* (Markland & Tobin, 2004); *Brief Symptom Inventory - BSI*¹ (Derogatis, 1983) e *World Health Organization Quality of Life-BREF -WHOQOL-BREF* (WHOQOL Group, 1994) que foi administrado a uma amostra afeta ao Ensino Superior Politécnico (Portugal). Recolhidos os dados, o estudo assumiu uma metodologia quantitativa.

O facto deste estudo ter sido realizado em contexto de ensino superior levou a equipa de investigação a colocar a hipótese de conceber um

¹ No presente trabalho, na impossibilidade de utilizar um instrumento de medida de saúde mental validado e aferido para a população portuguesa, optou-se por utilizar um instrumento de medida de psicopatologia.

conjunto de estratégias ativas de ensino e aprendizagem que pudessem dotar os estudantes de competências que os ajudassem a tomar a decisão de praticar e de manter a prática de exercício físico. Recorrendo à teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985, 2008) como base conceitual, equacionou-se avançar com um conjunto de estratégias ativas de ensino e aprendizagem promotoras da motivação intrínseca para a prática do exercício físico.

A intervenção: estratégias promotoras de motivação intrínseca

A teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (1985, 2008) postula que a motivação para a prática do exercício físico se fundamenta na satisfação de três necessidades básicas: autonomia (ter liberdade de escolha, tomar decisões), competência (sentir-se capaz de atingir os objetivos formulados) e relacionamento interpessoal (manter relações cordiais com as pessoas). Defende que a motivação pode oscilar ao longo de um *continuum* que desliza entre a amotivação, a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. A amotivação corresponde ao comportamento menos autodeterminado, à ausência de valor/sentido para a prática do exercício físico (sem regulação). A motivação extrínseca integra quatro tipos de regulação que variam em função do grau de internalização dos valores e das metas associadas à prática do exercício físico (regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada, regulação integrada). A motivação intrínseca corresponde ao maior grau de autodeterminação e considera que o sujeito tem prazer, interesse, satisfação na prática do exercício físico, sentindo bem-estar psicológico e alegria na sua ação, persistindo na mesma (ver Figura 1). De acordo com Guedes e Sofiati (2015), sujeitos com perfis motivacionais mais próximos da motivação intrínseca tendem a manifestar atitudes mais favoráveis para a prática do exercício físico (manutenção da prática) quando comparados com sujeitos com perfis que se situam na amotivação e motivação externa (abandono da prática).

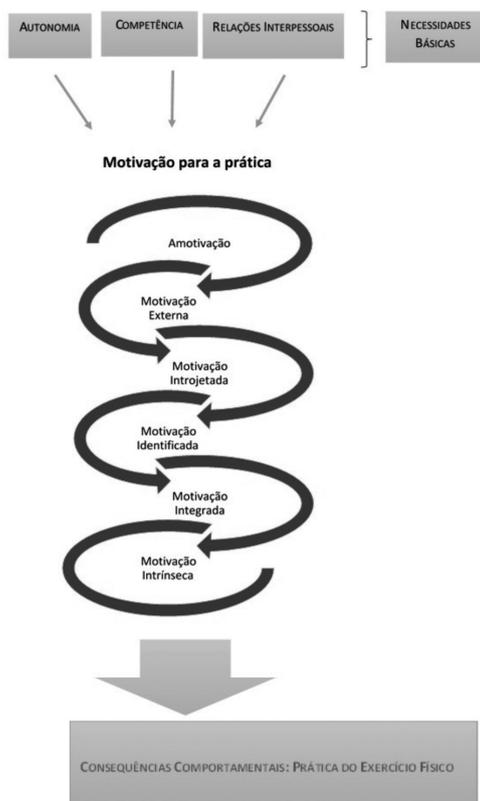


Figura 1: Teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985)

(adaptado de Pires, Cid, Borrego, Alves & Silva, 2010, p. 34)

Neste sentido, com o propósito de promover a motivação intrínseca para a prática do exercício físico, propomos um conjunto de estratégias ativas de ensino e aprendizagem.

As estratégias apresentadas organizam-se em torno de dois vetores:

- (1) trabalho com os estudantes em contexto de sala de aula; e
- (2) trabalho em articulação com docentes do ensino superior de várias áreas disciplinares, ou seja, de âmbito alargado à Escola, a diversas unidades curriculares e a vários docentes (ver Quadro 1).

Vetores	Estratégias	Propostas de aplicação
(1) Trabalho com os estudantes em contexto de sala de aula	Grupos de escuta ativa	Debate em torno de um filme
	Quizzes	Uso no início e/ou no final de uma sessão
	Estudos de caso	Apresentação de histórias reais sobre os benefícios da prática de exercício
	<i>Focus group</i>	Interpretação dos resultados da investigação do projeto <i>Física(mente)</i>
(2) Trabalho em articulação com docentes do ensino superior de várias áreas disciplinares	Aprendizagem experiencial	Prática de um programa de exercício físico e avaliação da motivação pré e pós prática
	Envolvimento de estudantes em tarefas de investigação	Pesquisa bibliográfica; recolha de dados; construção de base de dados; análise estatística; discussão de resultados
	Tutoria entre pares	Programa de promoção da motivação intrínseca para a prática do exercício físico

Quadro 1- *Estratégias de promoção da motivação intrínseca para a prática do exercício físico no ensino superior*

De acordo com Meyers e Jones (1993, citados por Office of Distance Learning, 2011, p. 75), “*Active learning involves providing opportunities for students to meaningfully talk and listen, write, read, and reflect on the content, ideas, issues, and concerns of an academic subject*”. Nesta perspetiva, é importante levar os estudantes a envolverem-se e a participarem ativamente na sua aprendizagem.

Ao nível do trabalho com os estudantes na sala de aula, em contexto curricular e extracurricular, sugerimos as seguintes estratégias: grupos de escuta ativa, *quizzes*, estudos de caso e *focus group*.

O recurso a debates poderá constituir uma forma do estudante se sentir comprometido com o conteúdo de aprendizagem e de estimular o seu pensamento crítico. A estratégia de aprendizagem baseada em grupos pequenos de escuta ativa, seguida de debate em grande grupo (Fonseca, 2017), pode ser aplicada ao visionamento e análise de um filme sobre exercício físico. A escuta ativa implica que o estudante assuma um papel construtivo numa situação de transmissão de infor-

mação, pressupondo que não é um mero recetor passivo. Recorrendo ao trabalho colaborativo, com esta estratégia pretende-se:

(i) direcionar a atenção dos estudantes para as questões relacionadas com o conteúdo programático presente no filme;

(ii) estruturar a participação dos estudantes no debate em grande grupo sobre o filme;

(iii) promover a construção das aprendizagens através da imagem, da escrita e da produção oral.

Antes do visionamento do filme, poder-se-á promover um processo de escuta ativa a partir do lançamento de questões orientadoras e da atribuição de tarefas, solicitando o respetivo registo escrito, nomeadamente, através de frases curtas e/ou de palavras-chave. A título de exemplo, previamente ao visionamento do filme, o grande grupo poderá ser dividido em vários grupos, aos quais serão atribuídos diferentes papéis, sendo também dadas instruções precisas e distribuídos guiões, com questões orientadoras, a serem preenchidos com palavras-chave. Os vários grupos terão como função anotar diferentes domínios de informação abordada no filme para o debate: um grupo terá como função anotar todas as questões suscitadas pelo filme, vindo a desempenhar o papel de moderador do debate e outro grupo assumirá o papel de observador/relator, resumindo e devolvendo no final as principais ideias debatidas. Apresentam-se possíveis instruções para os dois grupos, grupo moderador e grupo observador/relator:

- grupo moderador: *O vosso papel é fazer perguntas. Deverão (i) anotar todas as questões que se vos colocam ao ver este filme; (ii) manter-se agrupados e fisicamente de frente para o grande grupo, em posição de destaque; (iii) moderar o debate;*

- grupo observador/relator: *O vosso papel é ir anotando as ideias que vos parecem mais importantes para, após o debate e a análise do filme, as resumirem à turma de forma organizada e sem fazerem avaliações críticas ou juízos de valor. (i) Não deverão intervir no debate; (ii) deverão manter-se fisicamente fora do grande grupo; (iii) quando relatarem as ideias principais, não devem mencionar nomes, mas dizer, por exemplo, “um colega mencionou” ou “foi referido que”.*

Os *quizzes* podem ser utilizados no início de uma sessão para avaliar o quão familiarizados os estudantes estão acerca de aspetos centrais do conteúdo a abordar e/ou ser utilizados no final da sessão de trabalho para consolidar aprendizagens e avaliar a compreensão dos temas trabalhados. As perguntas *quiz* podem ser projetadas ou escritas no quadro e ser dado um tempo adequado para os estudantes responderem.

Outra estratégia que poderá proporcionar uma maior participação dos estudantes, estimulando a sua participação e a envolvência de todos os intervenientes (Barkley, 2010), será estudar casos através da apresentação, por exemplo, de histórias reais de indivíduos em que a prática de exercício físico teve benefícios ao nível da sua qualidade de vida e saúde mental. Os estudos de caso permitem a compreensão aprofundada de uma situação no seu contexto real e ampliam o conhecimento sobre um fenómeno.

Constituir um *focus group* para interpretar os resultados quantitativos da investigação da equipa do projeto *Física(Mente)* (Abreu & Dias, 2015, 2016a, 2016b, 2017) é outra proposta. Este grupo poderá ser constituído pelos participantes do estudo (estudantes do ensino superior) e/ou por outros estudantes e por um dinamizador da discussão e um relator (investigadores/formadores). Através da interação do grupo poderão ser discutidos tópicos lançados pelo dinamizador. Trata-se, portanto, de uma discussão focada, útil para estimular a reflexão, a partilha de diversos pontos de vista, a apresentação e o confronto de perspetivas, sensibilidades e perceções sobre o que pode estar envolvido na motivação para a prática do exercício físico. Várias vantagens têm sido apontadas a esta metodologia. Morgan e Krueger (1993), citados por Silva, Veloso e Keating (2014), referem que o *focus group* proporciona *insights* sobre as origens de comportamentos complexos e motivações, havendo uma alteração das estruturas cognitivas e, conseqüentemente, uma autodescoberta. Assim, definimos como etapas guia da dinâmica e consecução do *focus group* a:

- (i) contextualização da temática através do estado da arte (investigador);
- (ii) apresentação dos objetivos e dos resultados obtidos no estudo (investigador);

(iii) interpretação dos resultados à luz das vivências de cada um e dos resultados de outros estudos, apresentados no início da sessão (estudantes e investigador);

(iv) análise das implicações práticas da investigação (estudantes e investigador);

(v) devolução organizada dos principais resultados e ideias debatidas (relator).

Nas etapas de interpretação dos resultados e de análise das implicações práticas do estudo, a dinamização do investigador/formador, que vai lançando questões (em parte predefinidas) para estruturar a discussão, é fundamental. O papel do dinamizador é o de questionar, ouvir, manter a conversação e certificar-se que todos os elementos do grupo participam, sem fugir ao trilho; não deverá fazer julgamentos (Silva et al., 2014).

Em relação ao trabalho de articulação com docentes do ensino superior de várias áreas disciplinares, isto é, de diferentes unidades curriculares, propomos as seguintes estratégias: a aprendizagem experiencial; o envolvimento dos estudantes do 1.º ciclo de estudos (licenciaturas) em atividades de investigação e a tutoria entre pares.

A aprendizagem experiencial inclui a prática regular de exercício físico ao longo de um semestre; a avaliação da motivação dos estudantes antes e depois da vivência/prática de exercício e a devolução e a discussão dos resultados aos participantes. Esta atividade implica envolver todos os docentes para que levem os estudantes de todos os cursos da escola a praticar exercício físico. Aqui, a aprendizagem ocorrerá através da ação que proporcionará a transformação, sendo de salientar o papel da reflexão acerca da experiência e a discussão dos resultados com os próprios estudantes que praticaram exercício físico.

Tendo em conta o papel de destaque que a investigação deve assumir no ensino superior, sendo um elemento de construção do conhecimento e da aprendizagem em perspetiva, que potencia o questionamento e a busca de possíveis respostas (Cabral, 2017), consideramos importante o envolvimento dos estudantes desde o 1.º ciclo de estudos em tarefas de investigação. Neste sentido, propomos a sua participação no projeto *Física(Mente)*. Esta ação implicará que os estudantes realizem um trabalho ao longo de um semestre, no qual recolherão dados

de si próprios e de mais três colegas (estudantes), através da administração do protocolo de investigação referido anteriormente. A participação dos estudantes no projeto de investigação proporcionar-lhes-á a oportunidade de recolherem dados - ao mesmo tempo que contribuem para uma base de dados em desenvolvimento -, de os analisarem estatisticamente e de registarem e discutirem os resultados. Esta atividade pode envolver, igualmente, a pesquisa, em bases de dados, de publicações atuais sobre o tema; a realização de pósteres/folhetos/cartazes com frases motivacionais para a prática de exercício físico; e a participação como oradores em encontros científicos. Trata-se de uma atividade a realizar em articulação com outras unidades curriculares e docentes, que deverá ser dividida em várias tarefas, para que possa fazer parte do programa desenhado para cada unidade curricular e da respetiva avaliação contínua.

A tutoria entre pares, que se baseia numa proposta de aprendizagem cooperativa, pode ser uma estratégia pedagógica interessante para o apoio entre colegas com vista à promoção da motivação para a prática de exercício físico. No âmbito do nosso trabalho, propomos a elaboração de um programa para formar tutores (estudantes mais experientes) que, por sua vez, dinamizarão ações para levar os colegas a praticar exercício físico, criando-se uma bolsa de tutores. A formação dos voluntários deve assentar nas capacidades de comunicação e de escuta ativa e deve ser orientada para objetivos (Pereira, 2013). Neste processo há, assim, uma transferência de conhecimento e de práticas entre os especialistas, os tutores e os tutorados. Nesta cadeia, também se aprende ensinando, sendo um processo de desenvolvimento pessoal para quem ajuda. A tutoria realizada por estudantes é uma ação voluntária, levada a cabo de forma solidária, motivada pelo desejo de apoiar os colegas e de participar na comunidade académica. Como tal, este contributo deve ser valorizado, reconhecido e acompanhado pelo(s) docente(s).

Conclusão

O termo qualidade de vida testemunha um interesse crescente pelos aspetos qualitativos da vida, colocando-se a questão “o que é uma vida de qualidade?”. A adoção de uma abordagem ligada à qualidade

de vida e à saúde contribui para a sua compreensão e, consequentemente, para o estabelecimento de políticas e para a aplicação de estratégias educativas que favoreçam a saúde dos estudantes do ensino superior.

Partindo do princípio que indivíduos com perfis motivacionais mais próximos da motivação intrínseca tendem a manifestar atitudes mais favoráveis para a prática de exercício físico e para a manutenção dessa prática ao longo do tempo, quando comparados com indivíduos com perfis que se situam na amotivação e na motivação externa, que tendem a abandonar a prática (e. g., Guedes & Sofiati, 2015), propomos um conjunto de estratégias ativas de ensino e aprendizagem que envolvem os estudantes em ações diversas e que se procura que promovam a motivação intrínseca para a prática de exercício físico de estudantes do ensino superior. Consideramos que a aplicação destas estratégias acarretará um duplo benefício de oportunidades de ensino e aprendizagem para os estudantes, na medida em que também contribuirá para a aprendizagem e o treino de competências transversais a diversos domínios científicos e atividades, a saber, comunicar, pensar criticamente, debater e moderar um debate, ser tutor e ser tutorado, liderar e ser liderado, entre outras.

Referências bibliográficas

- Abreu, M. O., & Dias, I. (2017). Exercício físico, saúde mental e qualidade de vida na ESECS/IPL. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 18(2), 512-526.
- Abreu, M. O., & Dias, I. S. (2015). Qualidade de vida e exercício físico: descrição de uma amostra na ESECS/IPL. In H. Pinto, M. I. Dias, & R. Muñoz (Orgs), Atas da IV Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro de atas: conferências, painéis, artigos, relatos e posters (pp.178-185). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria. Retirado de <http://sites.ipleiria.pt/ipce2015/livro-de-atas-2/>
- Abreu, M. O., & Dias, I. S. (2016a). Relação entre qualidade de vida e exercício físico em contexto de Ensino Superior. *Revista da UIIPS*, 4(2), 216-229. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/9933>
- Abreu, M. O., & Dias, I.S. (2016b). Modalidades na prática de exercício físico: uma realidade na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

- (ESECS/IPL). In D. Alves, H. Pinto, I. Dias, M.O. Abreu, & R. Muñoz (Orgs.) (2016). *Atas da V Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 164-179). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria. Retirado de <http://sites.ipleiria.pt/ipce2016/en/livro-de-atas-2016/>
- American College of Sports Medicine (2010). *Diretrizes do ACSM para os Testes de Esforço e sua Prescrição*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan LTDA.
- Araújo, D., & Araújo, C. (2000). Aptidão física, saúde e qualidade de vida relacionada à saúde em adultos. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 6(5), 194-203.
- Barkley, E. F. (2010). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cabral, A. P. (2017). Ensinar metodologia de investigação recorrendo à investigação como Metodologia. *Indagatio Didactica*, 9(1), 10-26. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/4668>
- Canavarro, M. C. (2007). Inventário de Sintomas Psicopatológicos (BSI). Uma revisão crítica dos estudos realizados em Portugal In M. Simões, C. Machado, M. Gonçalves, & L. Almeida (Coord.), *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa – vol. III* (pp. 305-330). Coimbra: Quarteto Editora.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York, Plenum.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self determination theory: a macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 48(3), 182-185.
- Derogatis, L. R. (1983). *SCL-90-R. Administration, scoring and procedures manual*. Baltimore, MD: Clinical Psychometric Research.
- Fonseca, M. (2017). Grupos de escuta ativa para potenciar o debate: Descrição de uma estratégia para direcionar a atenção e estruturar a participação em sala de aula. *Indagatio Didactica*, 9(1), 27-37. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/4668>
- Guedes, D., & Safiati, S. (2015). Tradução e validação psicométrica do Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire para uso em adultos brasileiros. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, 20(4), 397-412.

- ten Have, M., de Graaf, R., & Monshouwer, K. (2011). Physical exercise in adults and mental health status. Findings from the Netherlands Mental Health Survey and Incidence Study (NEMESIS). *Journal of Psychosomatic Research*, 71, 342-348. doi:10.1016/j.jpsychores.2011.04.001.
- Ingledeu, D. K., Markland, D., & Ferguson, E. (2009). Three levels of exercise motivation. *Applied Psychology: Health and Wellbeing*, 1, 336-355.
- Joseph, R., Royse, K., Benitez, T., & Pekmezi, D. (2014). Physical activity and quality of life among university students: exploring self-efficacy, self-esteem, and affect as potential mediators. *Quality of Life Research*, 23(2), 659-667.
- Leventhal, H., & Colman, S. (1997). Quality of life: A process view. *Psychology & Health*, 12(6), 753-767.
- Markland, D. A., & Tobin, V. (2004). A modification to the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 191-196.
- Missotten, P., Etienne, A.-M., & Dupuis, G. (2007). La qualité de vie infantile: Etat actuel des connaissances. *Revue Francophone de Clinique Comportementale et Cognitive*, 12(4), 16-27.
- Missotten, P., Fonseca, M., Dupuis, G., Lemétayer, F., Spitz, E., & Etienne, A.-M. (2012). Une approche modulaire d'évaluation de la qualité de vie en oncologie pédiatrique : les versions française et portugaise de l'Inventaire Systémique de Qualité de Vie pour Enfants (ISQV-E©). *Revue Francophone de Clinique Comportementale et Cognitive*, XVII(1), 15-33. Disponível em <http://hdl.handle.net/2268/105030>
- O'Boyle, C. A., McGee, H., & Joyce, C. R. B. (1994). Quality of life: Assessing the individual. *Advances in Medical Sociology*, 5, 159-180.
- Office of Distance Learning (2011). *Instruction at FSU: A Guide to Teaching & Learning Practices*. USA: The Florida State University.
- Patrício, B., Jesus, L. M., Cruice, M., & Hall (2014). Quality of Life Predictors and Normative Data. *Social Indicators Research*, 119, 1557-1570.
- Pereira, A. (2013). Motivação na aprendizagem e no ensino. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação* (pp. 445-493). Lisboa: Climepsi Editores.
- Schafetter, C. (1997). *Introdução à psicopatologia geral*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Stănescua, M., & Vasileb, L. (2014) Using Physical Exercises to Improve Mental Health. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 921 – 926.
- Silva, R., Silva, I., Silva, R., Souza, L., & Tomásio, E. (2010). *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(1), 115-120.
- Vasiliu, A. (2015). Study on promoting quality of life through physical exercise. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1439 – 1443.
- World Health Organization (2011). *Physical inactivity: a global public health problem*. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization (2014). *Portuguese National Health Plan 2012-2016*. Co-pehagen: World Health Organization.
- WHOQOL Group (1994). Development of the WHOQOL: Rationale and current status. *International Journal of Mental Health*, 23(3), 24-56.

Grupo Projeto Creche (GPC): fórum formativo promotor de bem-estar

Isabel Simões Dias ^{1,2,3,4}, Ângela Quaresma ^{1,3}

¹ Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Instituto Politécnico de Leiria

² Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV)

³ Grupo Projeto Creche (GPC)

⁴ Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI)

Resumo: Neste capítulo iremos dar a conhecer o Grupo Projeto Creche (GPC) apresentando a sua dinâmica e lógica de funcionamento ao longo dos seus nove anos de existência. Pensado como um espaço de formação com características próprias, assume-se o seu papel na promoção do bem-estar dos seus intervenientes e na sua perceção de qualidade de vida.

Palavras-chave: Educação; Formação; Bem-estar.

1. Apresentação do Grupo Projeto Creche (GPC)

O Grupo Projeto Creche (GPC) nasceu no ano letivo de 2008/2009 na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Instituto Politécnico de Leiria (ESECS-IPL), impulsionado pela necessidade de refletir e investigar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em contexto de creche, com crianças até aos três anos de idade. Iniciou o seu trabalho com uma equipa de seis educadoras de infância (cooperantes da então Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Leiria) e três docentes do curso de Formação Inicial de Educação de Infância. Atualmente, ano letivo 2017/2018, o GPC é constituído por uma equipa de 15 elementos (3 docentes do Ensino Superior, 1 técnica de Educação e 11 Educadoras de Infância). Todos os participantes são do género feminino, com formação base em Educação de Infância, Ciências da Educação ou Psicologia. Quatro destes 15 elementos assumem a

equipa de coordenação (duas docentes do Ensino Superior, uma Educadora de Infância e uma técnica de Educação) e, para além de participarem em todos os momentos do grupo, reúnem periodicamente para refletir sobre o trabalho desenvolvido e a desenvolver, para apoiar o trabalho em curso de cada participante e para tratar de questões administrativas. As colegas Educadoras de Infância encontram-se a trabalhar em instituições da rede privada, pública e/ou em instituições privadas de solidariedade social na região centro (Leiria, Batalha, Alcobça). Com idades compreendidas entre os 27 e os 56 anos, o tempo de serviço de cada uma é muito distinto, oscilando entre um ano e 32 anos de trabalho.

Existindo há nove anos, o GPC tem procurado uma articulação com a formação na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESE-CS), tanto ao nível da licenciatura de Educação Básica como do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste sentido, o GPC perspetiva a formação contínua de profissionais da Educação de Infância e, concomitantemente, a atualização formativa de docentes do Ensino Superior. Para além desta parceria, em 2011, o GPC foi convidado a estabelecer um protocolo de colaboração com o Centro Hospitalar Leiria-Pombal com o intuito de avaliar a qualidade do seu serviço educativo.

Centrando-se na reflexão e na investigação das práticas educativas em contexto de Educação de Infância, o GPC interessa-se, igualmente, pelo estudo da sua existência enquanto grupo formativo e colaborativo. Procurando operacionalizar esta sua dimensão formativa, o GPC reúne ao longo de cada ano letivo de forma periódica para partilhar desafios, experiências pedagógicas e formas de pensar, numa lógica colaborativa. Para dar resposta às necessidades dos seus intervenientes, o grupo assenta em duas linhas de trabalho mediadas por uma partilha presencial (ver Figura 1):

- a) reflexão (centrada na experiência educativa) e
- b) investigação (centrada na prática pedagógica).



Figura 1 - *Dimensões Reflexiva e investigativa do GPC*

1.1 Reflexão (centrada na experiência educativa)

Para operacionalizar a dimensão reflexiva, o grupo reúne uma vez por mês, à segunda-feira. As reuniões de reflexão surgiram da necessidade do grupo em pensar sobre as situações que vão emergindo no quotidiano de uma Educadora de Infância e que carecem de um olhar mais aprofundado. Estas reuniões constituem-se como espaços de troca de ideias e vivências profissionais que, em confronto e conjugação, permitem chegar a novas ideias, a novas e profundas reflexões sobre a educação de infância, particularmente a que respeita à Educação em contexto de creche.

Estes encontros de trabalho têm uma duração média de 3 horas e ocorrem, normalmente, na ESECS. No entanto, uma vez por ano letivo, o grupo desloca-se a uma das instituições laborais de um dos elementos do grupo para realizar uma das reuniões de reflexão, convidando as colegas educadoras dessa mesma instituição a participar nesta partilha. Em grupo, concluiu-se que esta possibilidade de reunir em outros contextos institucionais é uma mais valia para todos os envolvidos, elementos do GPC e educadoras das respetivas instituições. Não só facilita a divulgação do trabalho desenvolvido a outras colegas, como promove a diversidade de olhares sobre a educação de Infância. A última reunião do ano letivo, nos últimos dois anos, foi realizada num espaço ao ar livre, espaço que combina o sensível e o racional, os afetos e as aprendizagens.

Ao longo dos nove anos de existência do GPC, estas reuniões de reflexão já assumiram formatos muito diferenciados, no entanto, desde o ano letivo 2012/2013 o grupo tem assumido uma dinâmica que se desenrola à volta de histórias vividas com as crianças em contextos diferenciados (familiares, profissionais e outros). Estas histórias, que surgem no início do ano letivo, são escritas por cada uma das participantes do grupo e guardadas numa caixa à espera de serem selecionadas para serem partilhadas em grande grupo.

Em cada reunião de reflexão, seleciona-se de forma aleatória uma das histórias da caixa para ser lida pelo seu autor e discutida entre todos os elementos do grupo após a sua escuta em silêncio. Esta dinâmica tem permitido confirmar que o mesmo enredo/a mesma história inspira uma diversidade de ideias sustentadas na experiência pessoal e profissional de cada um dos elementos do grupo. Esta partilha assume-se como a essência do grupo, constituindo-se como o âmago da construção de aprendizagens e de **bem-estar** dos diferentes intervenientes – a partilha leva à evidência de dimensões pedagógicas comuns e à descoberta de novas dimensões pedagógicas que, ao serem partilhadas, se aprofundam e ampliam. A discussão alargada permite que as ideias individuais se assimilem e se acomodem (Piaget, 1977ab) e que novas ideias se acrescentem à visão singular de cada um sobre a realidade em estudo. Face à riqueza das ideias co-construídas, acordou-se que, no final de cada reunião, se faria uma síntese oral das ideias principais refletidas com aquela história (esta dinâmica de trabalho está documentada em Couto, Fonseca, Kowalski & Correia, 2017).

No ano letivo 2016/2017, o grupo aceitou alargar a discussão à luz de um referente da ação educativa sorteado aleatoriamente. Assim, a história discutida é repensada à luz da *observação, planificação, avaliação, interação com a família, interação com a comunidade* No final desta profícua discussão, a autora da história faz a síntese escrita das aprendizagens co-construídas e partilha esse documento com todos os elementos do grupo. Considerando que as reuniões de reflexão são mensais, todos os meses o grupo tem uma nova história a inspirar reflexões profundas sobre a educação de infância. De referir, ainda, que após cada reunião de reflexão se elabora uma ata (da responsabilidade de um elemento do grupo que se auto-propôs para a realização desta tarefa) e que todos os elementos do GPC redigem uma reflexão

individual. Neste sentido, cada reunião de reflexão origina uma ata, 14 reflexões individuais, uma história impulsionadora de múltiplas discussões e os resultados desses olhares refletidos em aprendizagens saboreadas.

1.2. Investigação (centrada na prática pedagógica)

Para discutir questões relacionadas com a investigação, o grupo reúne uma vez de dois em dois meses, à segunda-feira. As reuniões de investigação assumem-se como espaços de partilha de interesses investigativos e permitem compor pequenos grupos de trabalho para encetar ou continuar projetos de investigação durante um ou dois anos letivos. Cada reunião organiza-se em três momentos principais: um momento em grande grupo para partilha de informações e divulgação de um dos trabalhos de investigação em curso; um momento de trabalho autónomo para os pequenos grupos de educadores/investigadores desenvolverem o seu estudo e um momento final em que cada grupo regista o que fez, o que aprendeu, quais as questões/dúvidas que foram levantadas, quais as próximas tarefas a realizar (calendariando-as). Este trabalho investigativo desenvolvido ao longo dos anos tem permitido um aprofundamento de temáticas importantes para a ação educativa em creche. O grupo tem-se interessado por estudar, por exemplo, o desenvolvimento e aprendizagem na primeira infância (Dias, Correia & Marcelino, 2013; Dias & Correia, 2012), a relação educativa em contexto hospitalar (Leal, Carreira & Dias, 2014), a planificação em creche (Fonseca, Rodrigues & Dias, 2015), a organização do espaço em contexto de creche (Lemos, Quaresma, Fonseca & Dias, 2015), a parceria creche/família (Oliveira, Rodrigues, Fonseca, Pinto, Carreira & Dias, 2016) ou a construção de ideias matemáticas (Lemos, Correia, Dias, 2016; Dias, 2017). Estas evidências do processo do grupo revelam-se como pilares importantes na comunicação com a comunidade, suscitando novas curiosidades científicas (Couto, Rodrigues, Dias & Correia, 2017).

Para além da participação em eventos de carácter científico e da publicação de artigos, o grupo tem partilhado com a comunidade o saber científico produzido através de *newsletters* (ex., Newsletter 5: “Matemática na creche”. Grupo Projeto Creche. Newsletter divulgada para correio eletrónico. 08 de janeiro de 2018. ESECS/IPL – Leiria).

2. **GPC: espaço de formação e de promoção do bem-estar**

2.1. *A construção de conhecimento*

O trabalho desenvolvido ao longo destes anos tem gerado a possibilidade de fomentar a construção de conhecimento acerca da educação de infância, nomeadamente sobre a educação das crianças até aos 3 anos de idade. Através da reflexão e da investigação foi possível compilar um conjunto de documentação diversificada que sustenta saberes sobre a creche, o Educador de Infância na creche e a criança nesta etapa da vida.

Em 2016, na *Newsletter 2*: “A criança em contexto de creche”. (Grupo Projeto Creche, Newsletter divulgada para correio eletrónico a 22 de abril de 2016, ESECS/IPL – Leiria) procurámos espelhar os nossos saberes sobre estes itens:

i) sobre a creche

- um espaço seguro, de apoio/continuidade da família
- um tempo único na vida de todos os intervenientes que merece ser vivido sem pressa e sem atropelo
- um lugar de interação com a família
- um contexto que cuida do ser humano (crianças e adultos)
- um contexto com pedagogias diferenciadas, mas único
- um contexto que traz novidades todos os dias, desafiando os profissionais a estudar, a investigar, a questionar, a procurar ajustar as suas resposta
- um contexto que (ainda) não valida o tempo de serviço dos educadores de infância.

ii) sobre o educador em creche

- alguém que procura implicar a família no processo educativo da criança

- alguém que deseja sentir-se apoiado no trabalho que desenvolve com as crianças
- alguém que valoriza as rotinas e que oferece um espaço rico em possibilidades diferenciadas às crianças
- que estabelece uma relação individual e afetiva com cada criança
- que dá o tempo necessário a cada criança
- que sabe dizer sim e dizer não a crianças e adultos
- que quer ser escutado nas decisões que dizem respeito ao seu trabalho
- que pretende assumir-se como docente na primeira etapa de vida do ser humano.

iii) sobre a criança

- alguém que vive em várias esferas educativas, procurando ajustar-se a cada uma delas
- alguém que usa as suas múltiplas linguagens para comunicar com os outros e para se situar no seu contexto
- alguém que é curiosa, observadora, planificando as suas ações em função do que quer descobrir
- alguém que precisa de tempo para si e para as suas descobertas; alguém que brinca e ao brincar, conhece-se e conhece o mundo
- alguém que nesta sua primeira etapa de desenvolvimento como ser humano, vai construindo a sua autonomia.

Na *Newsletter* 3: “Organização do espaço em contexto de creche” (Grupo Projeto Creche, Newsletter divulgada para correio electrónico a 23 de janeiro de 2017. ESECS/IPL – Leiria) divulgámos os seguintes conhecimentos:

... O educador tem um papel determinante na sua organização [do espaço] e na documentação produzida com as crianças. Concordou-se que:

... os materiais devem apelar ao conforto da criança, incentivando o seu bem-estar

... deve existir um espaço reservado ao fraldário e outro para as refeições, para além da sala de atividades e de outros espaços da instituição (por exemplo, espaço exterior)

... é importante a sala de atividades (1-2 anos e 2-3 anos) estar organizada de acordo com as características de desenvolvimento/aprendizagem e interesses de cada grupo/faixa etária

... o espaço deve ser suscetível a possíveis mudanças, recordando a sua natureza flexível e aberta

... é importante a existência de um espaço na instituição reservada para as mães poderem amamentar os seus filhos

... pode ser necessária a criação de um espaço específico para dormir, que deve ser separado do espaço onde se realizam as atividades, criando-se um ambiente tranquilo e confortável

... é importante que o espaço tenha arejamento e que preveja condições de higiene e segurança (...).

Na *Newsletter 4*: “Parcerias entre a família e os profissionais da creche” (Grupo Projeto Creche, Newsletter divulgada para correio eletrónico, 05 de junho de 2017, ESECS/IPL – Leiria), a partir do saber produzido, levantaram-se os seguintes desafios reflexivos:

... Pensando na criança, na organização do espaço em creche e no papel do Educador de Infância nesse contexto, surgem alguns desafios reflexivos que partilhamos:

Qual a noção de parceria família/creche que tenho?

Será que “a exposição de trabalhos das crianças” é uma evidência desta parceria?

Em que medida esta parceria altera o meu trabalho com as crianças?

Em que medida esta parceria altera a vida das famílias?

Enquanto educadora, sinto-me bem nesta parceria? Assumo-a pedagogicamente como pilar da minha ação educativa?

Quais as estratégias que utilizo para envolver as famílias nesta parceria? (...)

Para além destas evidências, o GPC tem permitido o desenvolvimento de outros saberes importantes na docência no âmbito da Educação. Estas aprendizagens situam-se ao nível:

- do registo de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças
- da comunicação com as auxiliares de ação educativa
- das atividades realizadas com as crianças
- da reflexão com as crianças e
- da relação com os diversos intervenientes educativos (Quaresma, Dias & Correia, 2011)
- da avaliação em creche e
- do papel do jogo simbólico no desenvolvimento da criança nos primeiros anos (Dias, Anastácio, Pinto & Correia, 2010)

Conforme Correia, Quaresma e Dias (2012, p. 412), o GPC “(...) tem-se constituído como uma caminho possível para transformar práticas educativas e promover o desenvolvimento de educadores reflexivos”. Este dado é corroborado por Correia e Miguéis (2016, p. 373), quando apresentam as palavras de uma das participantes do GPC:

“Resta-me dizer que o que mais gosto neste projeto é poder aprender mais...poder aprender mais sobre as pessoas, poder aprender mais sobre educação, poder aprender mais sobre mim, poder aprender sempre mais... (p.9, novembro 2011)”,

defendendo que “este entendimento das participantes acerca do Grupo Projeto Creche revela que a experiência no mesmo permite uma

(re)construção de olhares (Sá-Chaves, 2000) sobre a Educação de Infância e o desenvolvimento de algumas competências que as participantes reconhecem como importantes”.

2.2. O desenvolvimento do bem-estar

Aceitando a qualidade de vida como a percepção do indivíduo sobre a sua posição na vida no contexto cultural e de valores onde se insere, na sua relação com os seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (Gordia, Quadros, Oliveira & Campos, 2011; WHOQOL, 1994), como a percepção do sujeito de que as suas necessidades estão a ser satisfeitas, que lhe está a ser oferecida a oportunidade de alcançar a felicidade e a autorrealização (Pereira, Teixeira, Santos, 2012), assumimos o GPC como um espaço de formação que fomenta o bem-estar² e a satisfação das necessidades (necessidades criadas pelo grau de desenvolvimento pessoal e social) dos seus intervenientes.

Como fatores de promoção do bem-estar dos elementos do GPC, destacamos a relação entre os seus participantes e a partilha.

2.2.1. *Relações entre os participantes do GPC e partilha*

O desenvolvimento do bem-estar é fomentado pelas relações que se vão criando entre os elementos do GPC. Conforme Correia e Miguéis (2016; 2012), no GPC, as pessoas sentem-se bem umas com as outras, havendo um clima de confiança e de respeito mútuo que permite uma partilha de sentimentos, de ideias e de desabafos (tanto do foro profissional como pessoal). Reconhece-se que a escuta e a ação com

² Bem-Estar Subjetivo: dimensão positiva da Saúde, que assume aspetos cognitivos e afetivos (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005; 2011; Novo, 2005) e se funde com outros conceitos, tais como qualidade de vida ou satisfação e felicidade. Integra em si as dimensões do afeto e da satisfação com a vida.

O Bem-Estar Psicológico [BEP] (Ryff, 1989), ligado à eudaimonia - felicidade ou bem-estar, num sentido de plenitude do Ser -, inclui na sua definição multidimensional autoaceitação, relações positivas com outros, autonomia, domínio sobre o ambiente, propósito na vida e crescimento pessoal. Lawton (1983, citado em Esgalhado, Reis, Pereira & Afonso, 2014) associa o conceito a uma sensação geral de satisfação com a vida e com uma saúde mental positiva, relacionada com o estado interno da pessoa nas suas vertentes cognitivas e afetivas (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005; 2011; Machado & Bandeira, 2012; Novo, 2005).

o Outro é importante e necessária para o crescimento de cada indivíduo e aceita-se que a responsabilidade é de todos para com todos. Esta valorização de escutar o Outro é, aliás, uma aprendizagem transferida para a prática pedagógica dos participantes. Conforme Quaresma, Dias & Correia (2011), com a participação no GPC as educadoras transformaram-se e aprenderam a ouvir e a respeitar diferentes opiniões, aprendendo com essas diferenças.

O sentido de pertença e de identidade fomentado através do respeito, da empatia, da abertura ao outro, da alegria e da satisfação e da confiança (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009) leva a que os seus elementos se sintam parte de uma equipa que tem objetivos em comum e à qual querem pertencer. Este sentimento de pertença leva à realização pessoal e ao sentimento de bem-estar. Conforme Correia e Miguéis (2012, p. 72-77), o grupo “(...) é importante para as pessoas tanto pelo caráter formativo como [pelo] sentido de comunidade existente”.

As evidências de bem-estar estão explanadas no trabalho de Leal e colaboradores (2013, p. 37) quando afirmam que “(...) emerge na voz dos participantes (...) o seu sentimento de prazer e satisfação pessoal ligado a experiências e sentimentos positivos (...) porque é que as nossas reuniões levam horas e existe uma sensação de bem estar generalizada? (R4)”. Constituindo-se como uma experiência fomentadora de emoções positivas (Diener, Oishi & Lucas, 2003), a participação no GPC afirma a dimensão emocional da docência, valorizando-a (Freire, Bahia, Estrela & Amaral, 2012).

Associado ao sentimento de bem-estar está a dimensão de partilha. O GPC é um espaço de formação que proporciona a troca de experiências entre os seus participantes, e que esse fator os auxilia na sua prática pedagógica. Enquanto participantes no projeto, as educadoras perspetivam o seu papel como profissionais que partilham as suas experiências e a sua opinião, apoiam, colaboram e pensam em conjunto com as restantes colegas de equipa (Quaresma, Dias, Correia, 2011). De acordo com Gaspar, Seabra e Neves (2012), este processo de partilha interpares poderá assumir-se como uma experiência de emancipação pessoal e de transformação social uma vez que ultrapassa as lógicas e interesses individuais para assumir como objetivo a mudança de cada uma e do coletivo.

No nosso entender, é esta dimensão reflexiva e de partilha que proporciona aos participantes um espaço/tempo de afetos e satisfação pessoal.

3. O passado, o presente e o futuro

Fazendo uma leitura do percurso desenvolvido ao longo dos nove anos de existência do GPC, sentimos que funcionámos numa lógica colaborativa, entre pares, e que isso tornou possível desenvolver competências pessoais e profissionais (por exemplo, trabalhar em equipa, planificar, refletir, ...), realizar aprendizagens diversas (sobre contextos educativos e âmbitos da ação educativa), produzir documentação pedagógica reguladora da reflexão e da ação educativa, participar em seminários e *workshops* que visam o

desenvolvimento profissional dos seus intervenientes, publicar as (nossas) descobertas em atas de eventos científicos e em revistas nacionais e internacionais com revisão de pares, reconstruindo conceções e ações pedagógicas e co construindo novas competências em parceria (ver Figura 2).

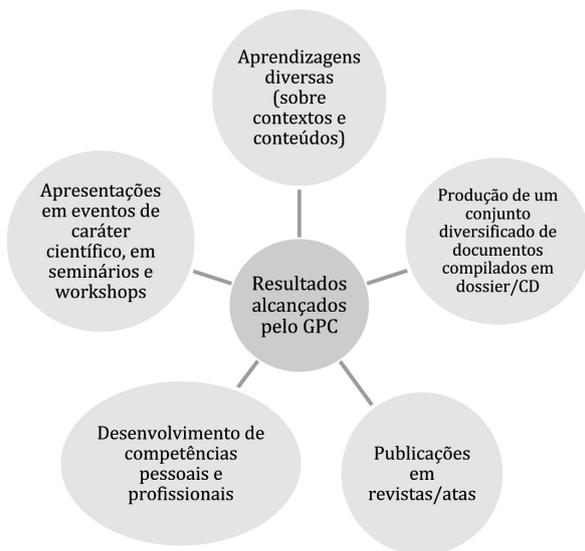


Figura 2 - Principais resultados alcançados pelo GPC

Atualmente, o grupo continua a fazer sentido para nós, ao nível pessoal e profissional. Na *newsletter* 1 do grupo, “Grupo Projeto Creche: Apresentação” (Grupo Projeto Creche, Newsletter divulgada para correio electrónico a 23 de setembro de 2015, ESECS/IPL - Leiria), em que fomos desafiadas a revelar o significado do grupo para cada uma de nós, afirmávamos:

“Grupo delicioso que reflete acerca de crianças em idade de creche”
(Daniela Couto)

“Grupo Projeto Creche – saber adquirido advindo da partilha de experiências e da sua reflexão” (Edite Rodrigues)

“Somos um ponto de paragem no qual nos alimentamos para seguir a viagem” (Isabel Simões Dias)

“Uma união pela Educação de Infância, uma vontade de sermos melhores naquilo que faz” (Sónia Correia)

“Somos ... equipa, partilha, amizade, reflexão, mudança, aprendizagem, sendo as crianças o foco deste projeto” (Dora Fonseca)

“Um grupo onde o desejo de aprender é saciado pela reflexão e investigação” (Cláudia Oliveira)

“Grupo de reflexão que respeita e nos desafia a irmos mais além e possibilita fazer investigação” (Ana Pinto)

“Grupo de trabalho em que o espírito de equipa permite o desenvolvimento de investigação em creche” (Verónica Fonseca)

“Um grupo em que se partilham, debatem, estudam situações vividas com crianças de um modo agradável, aberto e exigente” (Isabel Kowalski)

“Espaço reflexivo de saberes partilhados onde se (re)constrói o conhecimento” (Ana Paula Carreira)

“O Grupo Projeto Creche é um espaço para inovarmos e um espaço

de aprendizagem, de reflexões e de encontros sobre Educação de Infância. É viver emoções e descobrir o melhor de nós profissionais”
(Ângela Quaresma)

“Grupo de aprendizagem colaborativa ... Espaço de partilha e reflexão onde a criança é o comum e o principal interesse” (Ana Lemos)

Mesmo ocupando uma parte significativa do nosso tempo, a hipótese de não continuarmos este trabalho não é uma possibilidade. Sentimos que esta forma de estar em grupo possibilita um verdadeiro espaço formativo, com implicações para a ação pedagógica (seja em contexto de creche, em contexto familiar ou em contexto de formação inicial ou contínua). Consideramos que as relações interpessoais desenvolvidas no GPC foram, gradualmente, permitindo encontrar espaços de esperança face às realidades profissionais, em muito momentos, difíceis. Desejamos que o futuro se continue a construir como até agora - com base nas nossas necessidades e interesses rumo a um desenvolvimento pessoal e profissional. Gostaríamos, ainda, que no futuro outros grupos emergissem, com lógicas semelhantes ou diferentes, mas como espaços para repensar o trabalho que se faz com as crianças. Sentimos que este é um caminho importante para gerar processos de transformação sólidos, nas nossas salas, nas nossas instituições, na nossa comunidade educativa, no nosso país.

Email do grupo: grupoprojetocreche.esecs@ipleiria.pt

GPC Grupo
Projeto Creche

Bibliografia

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica: contributos para a formação de professores. *Revista Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-78.

- Correia, S., & Miguéis, M. (2016). Grupo Projeto Creche – Procura de novos rumos para a formação profissional. In *Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância “Investigação, formação docente e culturas da infância”* (pp. 363-376). Braga: Universidade do Minho.
- Correia, S., & Miguéis, M. (2012). Projeto Creche – uma comunidade de aprendizagem na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. In *Atas do Congresso IberoAmericano de Docência em Ensino Superior* (pp. 7263- 7280). Porto: Universidade do Porto.
- Couto, D., Fonseca, D., Kowalski, I., & Correia, S. (2017). *As nossas histórias com as crianças – olhares sobre educação em creche*. Consultado em 16 mar. 2018. Disponível em: <https://www.ipleiria.pt/eseacs/as-nossas-historias-com-as-criancas/>
- Couto, D., Rodrigues, E., Dias, I. S., & Correia, S. (2017). Grupo Projeto Creche (GPC): história(s) significativas. *Cadernos de Educação de Infância*, 111, 34-37.
- Dias, I.S. (2017). Ideias matemáticas em contexto de Creche: evidências da prática. *Revista Educação e Matemática*, Revista da Associação de Professores de Matemática, 143, 30-32.
- Dias, I.S., Anastácio, R., Pinto, A., & Correia, S. (2010). Investigando prática(s) educativa(s) na primeira infância – o exemplo do projecto Creche (IPL-ESECS/NIDE). *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 46-48.
- Dias, I.S., Correia, S., & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrónica de Educação*, 7 (3), 9-24.
- Dias, I.S., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-10.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. (2003). Personality, cultures and subjective well-being: emotional and cognitive evaluation of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Esgalhado, G., Reis, M., Pereira, H., & Afonso, M. (2014). Bem-estar Psicológico e Suporte Social numa Amostra de Idosos Portugueses Institucionalizados. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 401 – 410.

- Fonseca, V., Rodrigues, E., & Dias, I. S. (2015). A planificação em creche: evidências da prática (Portugal). *Revista Zero-a-seis*, 17(32), 154-169.
- Freire, I., Bahia, S., Estrela, M.T., & Amaral, A. (2012). A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 151-171.
- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. (2005). História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203 – 214.
- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). Cognitive, affective and contextual predictors of subjective wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2 (1), 34 – 53.
- Gaspar, N.I., Seabra, F., & Neves, C. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 29-57.
- Gordia, A., Quadros, T., Oliveira, M., & Campos, W. (2011). Qualidade de vida: contexto histórico, definição, avaliação e fatores associados. *Revista Brasileira de Qualidade de Vida*, 03(1), 40-52.
- Leal, R., Dias, I., & Carreira, A. P. (2014). A relação educativa em contexto hospitalar em Portugal: o trabalho docente. *Revista Pedagógica*, 16 (33), 153-168.
- Leal, R., Dias, I. S., Pires, A.P., Correia, S., Rodrigues, E., Quaresma, A., Vieira, R., Fonseca, D., Couto, D., Freitas, V., & Marcelino, P. (2013). Projeto Creche: um espaço de sentidos e significados. In R. Cadima, H. Menino, H. Pinto & I. Simões Dias, (Orgs.), *II Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação – Livro de atas*. (pp. 34-40). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.
- Lemos, A.R., Quaresma, A., Fonseca, V., & Dias, I.S. (2015). Organização do espaço em contexto de creche: dados de uma experiência formativa. In H. Pinto, M. I. Dias, & R. Muñoz (Orgs), *IV Conferência Internacional - Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro de atas: conferências, painéis, artigos, relatos e posters*. (pp. 313-317). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.

- Lemos, A., Correia, S., & Dias, I.S. (2016). A matemática no quotidiano da creche: dados de um estudo qualitativo. In Alves, D., Pinto, H., Dias, I., Abreu, M. O., & Muñoz, R. (Orgs.) (2016). *V Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. (pp. 106- 111). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.
- Correia, S., Quaresma, A., & Dias, I. S. (2012). Construindo equipa(s): a experiência no Projeto Creche. In I. Pereira, I. Simões Dias, H. Pinto, H. Menino & R. Cadima (Orgs.), *I Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação – Livro de atas*. (pp. 423). Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria.
- Machado, W., & Bandeira, D. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, 29 (4), 587-595.
- Novo, R. (2005). Bem-Estar e Psicologia: Conceitos e Propostas de Avaliação. *RIDEP*, 20 (2), 183-203.
- Oliveira, C., Rodrigues, E., Fonseca, V., Pinto, A., Carreira, A., & Dias, I.S. (2016). Perceções de estudantes do Ensino Superior sobre a parceria creche/família: um estudo no âmbito da formação de professores. In Alves, D., Pinto, H., Dias, I., Abreu, M. O., & Muñoz, R. (Orgs.) (2016). *V Conferência Internacional – Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria (ISBN: 978-989-8797-08-7), 373-379.
- Pereira, E., Teixeira, C., & Santos, A. (2012). Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte*, 26 (2), 241-251.
- Piaget, J. (1977a). *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Piaget, J. (1977b). *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Quaresma, A., Dias, I. S., & Correia, S. (2011). Desenvolvimento profissional docente: o(s) contributo(s) do projeto creche. In C. Reis & F. Neves (Eds.), *Livro de atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Instituto Politécnico da Guarda: Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto, Volume II (978-972-8681-35-7), 139 – 142.

- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.
- Sá-Chaves, I. (Org.) (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- WHOQOL Group (1994). Development of the WHOQOL: Rationale and current status. *International Journal of Mental Health*, 23, 24-56.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/04748/2019

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

ISBN 978-972-8793-94-4



9 789728 793944