

### **Citar este trabalho**

Resende, R., & Lima, R. (2016). Relação professor de educação física e alunos: Teoria, investigação e intervenção. In D. Bartholomeu, J. M. Montiel, A. A. Machado, A. R. Gomes, G. Couto, & V. Cassep-Borges (Eds.), *Relações interpessoais: Concepções e contextos de intervenção e avaliação* (pp. 133-153) São Paulo: Vetor Editora.

### **Título do capítulo**

Relação Professor de Educação Física e Alunos: Teoria, Investigação e Intervenção

### **Autores e Instituições**

Rui Resende. Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento

Humano (CIDESD), Instituto Universitário da Maia (ISMAI), Portugal

Ricardo Lima. Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento

Humano (CIDESD), Instituto Universitário da Maia (ISMAI), Portugal

### **Contacto para correspondência**

[rresende@ismai.pt](mailto:rresende@ismai.pt)

## **Relação Professor de Educação Física e Alunos: Teoria, Investigação e Intervenção**

A forma como a Educação Física (EF) se apresenta atualmente é substancialmente diferente das razões que a fizeram surgir nos currículos da generalidade dos sistemas educativos contemporâneos (Kirk & Gorely, 2000). Com efeito, à EF juntou-se o Desporto como uma atividade essencial do seu programa, incorporando-o e mesmo submetendo-o à sua força, devendo por isso ser referido como uma parte fundamental da EF (Kirk, 2006). Este vigor advém dos desenvolvimentos sociais das últimas décadas que promoveram o desporto à escala mundial transformando-o num produto fortemente mediatizado e, por isso, com forte impacto comercial além da consciência do valor educativo que o desporto pode acrescentar à disciplina de EF. Contudo, o desenvolvimento da atividade física e do desporto não cresceram órfãs. A seu par, sobretudo nas sociedades capitalistas, também se instalou a inatividade física fazendo crescer exponencialmente a obesidade e doenças relacionadas. Consequentemente, o aumento do conforto provocado pela tecnologia, pela crescente motorização da nossa vida, pela alteração das práticas laborais, pela escassez de espaços onde as crianças e jovens possam fruir de liberdade ativa, levantam uma crescente preocupação aos decisores políticos no que diz respeito à saúde pública. Curiosamente esta preocupação não se tem refletido num incremento curricular da EF e Desporto nas escolas, pelo contrário, tem-se assistido de forma global a uma diminuição da sua carga horária semanal assim como em termos da sua importância relativa, incrementando-se este tempo em outras disciplinas académicas (Hillman, Erickson, & Kramer, 2008). Isto, apesar de inúmeras investigações evidenciarem uma relação estatisticamente positiva entre a atividade física e o desempenho académico (CDCP, 2010; Peralta et al., 2014; Stead & Nevill, 2010)

enquanto que o inverso não provoca uma melhoria no desempenho acadêmico (Trudeau & Shephard, 2008).

A área da EF e Desporto abrange múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade em geral relacionados com o corpo e com o movimento. Entre eles, consideram-se fundamentais as atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e ainda com possibilidades de manutenção, promoção e recuperação da saúde (Kunz, 2001). Aliás corroborando esta ideia Tinning (2012), ainda vai mais longe afirmando que a EF e o Desporto terá futuro após passar por uma reforma radical e assentar a sua ação na prevenção contra a obesidade (muito mais do que a relação com o desporto).

O termo EF é usado para referir a área curricular pertencente aos anos de escolaridade das crianças e dos jovens, tendo como objetivo base desenvolver competências e habilidades num amplo leque de atividades físicas. O desporto refere-se à gama de atividades, processos, relações sociais e presume a obtenção de resultados físicos, psicológicos e sociais. O termo EF e Desporto pode ser usado sob a denominação abrangente de todas as atividades estruturadas de atividade física sob supervisão que têm lugar na escola e durante o dia escolar (Bailey, 2009). Na mesma linha de pensamento, Lima, Resende, e Albuquerque (2012) entendem a EF e Desporto como uma disciplina que serve como base às atividades físicas destinadas à saúde, à educação, aos desportos, à recreação, ao lazer, às competições, à estruturação da cultural corporal, demonstrando a importância desta e a essência global da sua multidisciplinidade.

### **Objetivos da Educação Física e do Desporto**

Historicamente tem havido duas vertentes relacionadas com a EF: o desporto e a saúde (que antigamente se chamava de higiene, educação da postura, entre outras designações). Em consonância com McNamee (2009) deve-se reconhecer a inerente abertura do conceito de EF abrangendo múltiplas atividades e contendo um pluralismo de valores. Listam-se inúmeros contributos que a EF e o Desporto podem providenciar ao aluno, nomeadamente o respeito pelo corpo, o seu e o dos outros, fornecer contributos para um desenvolvimento integrado do corpo e da mente, desenvolvimento de um entendimento do papel que as atividades físicas de carácter aeróbio e anaeróbio têm para a saúde, melhoria da autoestima e autoconfiança, desenvolvimento de competências sociais e cognitivas que, por sua vez, se revelam num melhor desempenho académico. Para além disso a EF e o Desporto providenciam oportunidades para conhecer outras pessoas, aprender novas habilidades e experienciar novas emoções que não estão disponíveis noutros contextos.

Siedentop (2002) propôs objetivos para a EF e Desporto que são educativos, de saúde pública, desenvolvimento de elites, e de preservação de culturas. Os objetivos educativos estão focados no desenvolvimento de conhecimento, habilidades e competências através de uma atividade física organizada e supervisionada. O intuito da saúde pública concentra-se em providenciar os meios para que se adote um estilo de vida ativa por parte dos alunos e que este se repercuta no futuro enquanto adultos. Nestas duas vertentes o autor manifesta a preocupação e recomenda que os currículos e respetivos programas de EF e Desporto devam ser mais inclusivos e mais apelativos para aqueles que escolhem não aderir ou onde a sua participação obrigatória se reduz ao mínimo necessário. A este propósito, a investigação tem demonstrado que os alunos do secundário exibem comportamentos

que indicam baixos níveis de motivação nas aulas de EF e Desporto (Perlman & Goc-Karp, 2010). O desenvolvimento de uma elite, aspeto normalmente pouco valorizado quando se pensa em EF e Desporto curricular, denota por parte do autor a preocupação em manter destacado um dos valores do desporto que é a superação e a performance e, por via disso, permitir e otimizar oportunidades para que os jovens alcancem a excelência. Ainda sobre este aspeto, existe alguma controvérsia sobre qual o papel que a EF e o Desporto deve ter para o desenvolvimento do desporto de alto rendimento.

De acordo com Bailey (2009) os resultados obtidos através da EF e do Desporto em termos do desenvolvimento das crianças podem-se situar em cinco domínios: (1) Desenvolvimento de habilidades físicas; (2) Desenvolvimento de um estilo de vida ativo; (3) Desenvolvimento afetivo; (4) Desenvolvimento social; (5) Desenvolvimento cognitivo. Destacamos assim a preocupação de desenvolvimento de um estilo de vida ativo que deverá ter o seu início durante a juventude e cujo papel a escola não pode escamotear. No entanto, não basta saber e alertar os jovens que a atividade física com suficiente intensidade e duração é fundamental para ter um estilo de vida saudável. Stuntz e Weiss (2010) propõem que o caminho para reforçar a motivação para realizar atividade física e ter comportamentos ativos atuais e futuros passa por quatro ingredientes: (1) sentimentos de competência; (2) perceção de escolha ou de autonomia; (3) relações de suporte e; (4) uma participação prazerosa. Estes aspetos afiguram-se essenciais pois é consensual que a adolescência constitui um período crítico no desenvolvimento da personalidade e da autoconsciência. Jones, Polman, e Peters (2009) acrescentam que diversos estudos identificam que as perceções físicas formadas durante este período são determinantes no comprometimento e nos níveis de atividade física posteriores. Notam, igualmente que

a percepção física dos alunos é maior do que a das alunas propondo alternativas curriculares que possam ter impacto nesta desigualdade. Apontando na mesma direção, no contexto da prática de atividade física, Nakamura et al., (2013) verificaram a associação entre a prática das aulas de EF e Desporto e atividades desportivas extracurriculares com a prática total de atividade física nos adolescentes. Os resultados obtidos demonstraram que a disciplina de EF e Desporto ou a prática de alguma atividade desportiva influencia positivamente a prática de atividade física total apenas nos adolescentes do sexo masculino.

Consequentemente os professores de EF e Desporto devem estar conscientes do seu papel na promoção destes comportamentos. Para além deles, os decisores políticos preocupados e pressionados para melhorar os resultados académicos da generalidade da população não se devem olvidar das recomendações de que as crianças e jovens devem ter atividade física pelo menos uma hora por dia para ter efeitos benéficos para a saúde e ajudar ou prevenir a obesidade (Chomitz et al., 2009). Suportando as políticas de incremento no tempo curricular atribuído à EF e Desporto na escola o estudo com base numa meta análise levado a efeito por Singh, Uijtdewilligen, e Twisk (2012) encontraram relações positivas significativas entre a atividade física e a performance académica. Corroborando esta ideia e considerando a relação da disciplina de EF e Desporto com o insucesso escolar, um estudo realizado por (Nunes, Neves, Teodósio, Floriano, & Lara, 2014) a 22 estudantes do sexo masculino entre os 10 e os 12 anos com baixo rendimento escolar, tentou perceber a importância da disciplina de EF e Desporto na evolução desse mesmo rendimento. Verificaram que, inicialmente, os alunos apresentavam altos níveis de ansiedade, falta de motivação e atenção para além de um elevado nível de insatisfação com a imagem corporal. Os resultados demonstraram que a atuação do professor de EF e Desporto é

pertinente nos anos iniciais do ensino da criança, uma vez que o estímulo à prática de atividade física influencia positivamente o perfil físico das crianças, melhorando a percepção da sua imagem corporal, além de atuar sobre aspetos de motivação, ansiedade e atenção, podendo favorecer conseqüentemente o seu desempenho escolar.

Para além da prevenção contra a obesidade e do insucesso escolar, estudos realizados demonstram ainda que, a atividade física é uma alternativa viável para a melhoria da situação de pacientes com patologia neurológica, revelando que a equipa que envolve o profissional de EF e Desporto tem garantido um bom êxito nas experiências que integram saberes profissionais específicos, isto é, a EF e Desporto deve servir como uma ciência auxiliar à psiquiatria para constituir um esforço interdisciplinar nos tratamentos de pacientes em sofrimento mental (Melo, Oliveira, & Vasconcelos-Raposo, 2014).

### **Relação do Professor de EF e Desporto com os Alunos**

O advento da modernidade implica que a formação dos jovens se tenha alterado substancialmente pois, o acesso à informação e a sua aprendizagem já não é exclusiva nem da escola nem do professor. Com efeito o aluno chega à escola transportando um mundo em convulsão, um mar de informação e de imagens, transbordante de conhecimentos dispersos, pouco estruturados e demasiadas vezes alienados. É assim que o jovem contacta a escola onde tem que adotar atitudes, assumir regras e exercer uma disciplina para a qual a maioria das vezes não está preparado.

Devemos igualmente reconhecer que o professor não é inerte à sociedade onde está inserido e que os fatores contextuais são fator preponderante para a sua atuação profissional. Constata-se igualmente que a sociedade de uma forma geral apela aos

professores e à escola que substitua a sua responsabilidade na educação dos jovens para além da já difícil tarefa de ensinar e instruir. Exige-se que os professores motivem os alunos como se a instrução não exigisse esforço, dedicação e, característica fundamental, persistência.

As responsabilidades do professor podem inscrever-se substancialmente em três dimensões (Resende, 2011) não esquecendo que, para estabelecer a sua autoridade, o professor deve legitimar-se perante os alunos, pelo interesse que pode suscitar a atenção que manifesta por eles ou os laços que é capaz de criar: (1) Dimensão pessoal, onde se devem destacar aspetos como a grande paixão e dedicação pela disciplina que leciona, a valorização do seu papel na construção de percursos de formação dos seus alunos e na sociedade, a consideração e estima pelo esforço dos seus educandos, a capacidade de efetuar reflexões críticas sobre as suas competências e sobre a sua atuação não permitindo que os seus problemas pessoais e temperamento afetem a sua performance, possuir uma visão crítica da escola e das suas determinantes sociais e não deixar de equacionar a sua função como uma missão em prol da sociedade; (2) Dimensão para a cidadania, onde devem estar inscritos o apoio, orientação e encorajamento aos jovens no que respeita ao seu percurso de formação, a transmissão de valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento adequados à sociedade em que se insere, a preocupação em desenvolver nos alunos competências relacionadas com uma visão ética da vida, desenvolver laços afetivos com os alunos não esquecendo que as normas e os valores são transmitidos, implicitamente, melhor do que se fossem ensinados; (3) Dimensão profissional, em que se encontra o domínio dos conteúdos e das metodologias próprias da sua disciplina, a capacidade de planear e delinear objetivos de aprendizagem realizáveis e fomentadores de sucesso, a investigação sobre as temáticas essenciais da sua



disciplina assim como a sua integração com outras áreas do conhecimento no desenvolvimento da transdisciplinaridade e fomento ecológico do saber, possuir capacidade de liderança, tratar os alunos com equidade e justiça, a utilização de critérios de rigor e fiabilidade nos processos de avaliação.

Especificamente no que diz respeito ao professor de EF e Desporto podemos diferenciar a sua incidência, tendo em conta a escolaridade e idade dos alunos em Infantil (crianças que frequentam jardins de infância e que vai até aos 6 anos), num primeiro ciclo de escolaridade (6 a 10 anos), um segundo ciclo (11 e 12 anos), um terceiro ciclo (13 a 15 anos) e o ensino secundário (16 a 18 anos). Faltará, porventura, a EF e Desportiva no ensino Universitário. Por outro lado, não podemos deixar de recordar que a atividade do professor de EF e Desporto não se esgota na lecionação da disciplina de EF e Desporto curricular focando-se, igualmente, nas matérias ditas extracurriculares ou de enriquecimento curricular onde se poderá situar o Desporto Escolar e outras atividades desportivas similares que são da sua responsabilidade.

O professor de EF e Desporto deve intervir para otimizar o bom funcionamento fisiológico, orgânico e consciencializar a parte de expressão corporal, assim como as condições de vivência, de trabalho e de lazer que expressam a saúde e a qualidade de vida. Esta intervenção profissional implica a tomada de atitudes éticas em relação aos alunos, cuja codificação é uma das essências da própria profissão (Tojal, 2004).

Desta forma, a sua função exige uma perfeita adequação ao seu público-alvo e carece de competências específicas como (1) a garantia de proporcionar atividade física em motivação e quantidade suficiente, adequada aos níveis escolares; (2) a transmissão de uma formação desportiva de base, tanto quanto possível e de acordo com o meio onde está inserido; (3) a promoção de um ambiente seguro de aula,

agradável e organizado; (4) a gestão adequada do tempo disponível da aula evidenciando preocupação com elevadas taxas de empenhamento motor; (5) preparação e uso eficientemente dos recursos materiais existentes no estabelecimento de ensino; (6) competência para exemplificar e demonstrar os gestos técnicos do desporto a ensinar, assim como a capacidade de detetar erros técnicos e fornecer feedbacks constantes, apropriados e maioritariamente positivos; e (7) a manutenção de um espírito de grupo salutar com desportivismo e fair play.

De acordo com as premissas anteriores parece importante indagar sobre as perceções de professores e alunos no que diz respeito à interação que estabelecem.

Num estudo efetuado por Resende, Santana, Santos, e Castro (2014) sobre a perceção que os professores de EF e Desporto tem sobre a sua intervenção na escola, verificaram, através da aplicação de um questionário a 285 professores que o fator mais valorizado foi o das “Aquisições fundamentais do professor” composto por itens como a “Grande dedicação e paixão pela disciplina que leciona” e “Dominar os conteúdos e as metodologias próprias da sua disciplina”. Curiosamente num estudo desenvolvido por Resende, Póvoas, Moreira, e Albuquerque (2014) com o intuito de verificar a representação dos alunos sobre o que pensam ser um bom professor de EF e Desporto inquiriram através de um questionário 3156 alunos dos ensinos Básico e Secundário. O grande destaque na avaliação por itens é atribuído à consideração de que um bom professor deve “Ser empenhado”. Esta ação merece ser realçada quando consideramos a competência profissional, uma vez que depende de características iminentemente relacionadas com a personalidade do professor e com os seus valores profissionais. Significa, igualmente, que os alunos valorizam como extremamente importantes as ações dos professores que se materializam no esforço da sua aprendizagem e respetivo crescimento. Outros dos aspetos a destacar neste estudo é o

desejo que os alunos manifestam de que as aulas decorram de forma controlada, organizadas e em segurança de forma a estimular o desenvolvimento de tarefas com qualidade promovendo a sua autonomia e assumindo responsabilidades. A complementaridade das opiniões entre professores e alunos salienta a dimensão pedagógica como fundamental para que o ensino aprendizagem da EF e Desporto se torne eficaz. Também neste sentido Meireles, Moreira, e Santos (2013) consideram que o aspeto mais importantes para o ser um bom professor de EF e Desporto é o seu entusiasmo e empatia durante a sua prática pedagógica, assim como a forma como este consegue transmitir a importância da disciplina como sendo necessária na formação do jovem ao longo da vida. O conhecimento pedagógico por parte do professor de EF e Desporto é essencial. O conhecimento dos conteúdos que são abordados no currículo da disciplina é fundamental para um bom desenvolvimento e promoção de atividades orientadas para os objetivos que o professor de EF e Desporto se propõe a atingir com os seus alunos (Jenkins, 2014). A contribuição do professor de EF e Desporto para a cidadania, é evidenciada na transmissão de valores através do desporto para outras áreas da vida dos alunos, isto é, a disciplina de EF e Desporto, pode contribuir decisivamente para a relação professor/aluno, o clima de aula que o primeiro consegue criar e a forma como gere os comportamentos inapropriados (Albuquerque, Teixeira, Lima, Gonçalves, & Resende, 2014).

Neste sentido, não podemos afirmar sobre a existência de uma definição única do que é ser um bom Professor de EF e Desporto. Diversos autores apontam diferentes características do que é ser um bom professor. Apesar deste facto, Cunha (2010), alega que, no contexto da sociedade atual, que está em permanente mutação, todo o professor tem necessidade de atualizar métodos, técnicas e conteúdos, bem como de efetuar uma permanente autoavaliação, ou reflexão, pois a simples prática do

ensino não garante a sua melhoria. O mesmo autor aponta ainda que o ensino está condenado ao retrocesso caso não seja acompanhado de um processo profissional, bem como se não houver uma evolução no que respeita à própria forma de como se ensina.

Um bom professor de EF e Desporto pode diferenciar-se tendo em conta a especificidade da sua atividade profissional. Valorizando a criação de objetivos gerais e específicos como forma de concretizar a sua competência, refletindo ainda que o seu exemplo pode ser um forte condicionador na forma como é considerado pelos seus alunos (Albuquerque et al., 2014).

Será igualmente importante indagar sobre quais as principais motivações que os jovens observam na EF e Desporto. A este propósito Almeida, Tucher, Rocha, e Paixão (2011), realizaram uma pesquisa sobre a perceção discente sobre a disciplina de EF e Desporto e os motivos que levam à sua prática. Os principais resultados obtidos revelam que a maioria dos alunos inquiridos faz as aulas de EF e Desporto para melhorar a sua condição física e para participar em atividades desportivas e competitivas.

No que se refere à perceção do aluno do ensino básico sobre a disciplina de EF e Desporto, Almeida, et al., (2011) referem que 28% dos mesmos fazem a aula de EF e Desporto para melhorar a condição física, 48% percebem a disciplina como forma de participar em atividades desportivas e competitivas e os restantes 24% justificam a sua frequência nas aulas de EF e Desporto pelo gosto de participar em atividades físicas, considerando este momento como sendo um período de lazer com os amigos.

Por outro lado, em alunos que vão ter acesso ao ensino universitário, os objetivos das aulas de EF e Desporto, estão relacionados com os momentos de descontração, divertimento e relaxamento vividos nas aulas, assim como, com o

espírito de equipa experienciado durante as atividades, com a formação desportiva de base, com o conhecimento de vários desportos através da sua prática promovendo hábitos de vida saudável e fomentando um estilo de vida ativo e duradouro (Pereira & Ribeiro, 2014).

As considerações expostas assim como os estudos desenvolvidos que se nomearam, questionam se o que se pretende com o ensino da EF e Desporto é coincidente com o que os jovens esperam desta disciplina curricular.

### **Formação e Construção da Identidade Profissional**

O comportamento de todos os professores de EF e Desporto vai sendo construído essencialmente desde a sua formação académica. Apesar desta constatação Barros (2011), num estudo sobre a construção da identidade do professor de EF e Desporto, refere que a autodeterminação e as experiências vivenciadas enquanto alunos/atletas é fundamental na escolha profissional, assim como vai influenciar a sua atuação enquanto futuro professor. Assim, as experiências enquanto alunos poderão ser determinantes na forma como o futuro professor de EF e Desporto vai exercer a sua função.

Constata-se então, que o espaço universitário, que é alvo de dinâmicas que se entrecruzam condicionadas pelo contexto político, cultural, económico e social em que a instituição formadora desenvolve as suas atividades, é essencial na construção de pensamentos e competências dos futuros professores de EF e Desporto (Basei, 2011). Corroborando esta ideia, num estudo de âmbito qualitativo com professores de EF e Desporto Resende, Carvalho et al., (2014) verificaram que foi na formação inicial que a construção do conhecimento profissional foi mais evidente e por inerência a sua identidade profissional mais reforçada. Posteriormente esta construção

faz-se a partir das escolhas e envolvimento profissionais, ao longo da sua trajetória de vida e do aprofundamento e reconstrução do conhecimento com vista à melhoria da sua prática. Por outro lado, Basei (2011) acrescenta que a influência da construção da identidade do professor também se atribui a fatores de ordem diversa que passam por sucessivas etapas, algumas mais conscientes que outras e tem as suas bases construídas a partir do mundo da vida de cada sujeito.

De acordo com Botejara e Meringolo (2013) a formação superior em EF e Desporto, tem que dar lugar ao pensamento teórico para este ser o suporte das práticas profissionais. Desta forma, só assim a teoria pode justificar na prática a intervenção do professor nos diferentes exercícios e modalidades que abrangem o currículo da disciplina. Neste sentido, a formação docente deve constituir um processo de autoformação que favorece a reflexão, a capacitação, o desenvolvimento profissional e é o meio que o professor tem para construir a sua identidade profissional, para fazer da sua prática docente uma ação investigadora, libertadora e emancipatória (Azevedo, 2011).

Embora os discursos sociais e políticos apontem para o professor como sendo o principal agente de transformação da sociedade, a situação atual desta profissão, isto é, a sobrecarga de trabalho, a remuneração precária e a falta de reconhecimento no trabalho, dificulta o investimento nesta área de formação (Hunger & Rossi, 2010).

Os professores de EF e Desporto vão construindo os seus saberes ao longo da sua vida profissional, edificando-a gradualmente à sua ação pedagógica, por meio da mobilização dos seus saberes teóricos e práticos (Bermudes, Ost, & Afonso, 2013).

Realçamos que educar para a cidadania é, também, educar para o reconhecimento, para o respeito e para a cultura da diferença. É assim, que consideramos que o “regresso” dos valores à educação e o debate sobre o sentido de

uma educação com, ou para valores, merece ser assinalado como um tema pleno de oportunidade no âmbito de uma abordagem contemporânea da ação educativa.

A formação cívica é sobretudo uma educação para interiorizar os valores da cidadania e da democracia. Nestes contam-se a liberdade, a participação responsável, a solidariedade social, a defesa e o respeito pela vida e pela natureza, por um lado, e a competitividade e a inclusão, por outro. Neste âmbito não podemos perder de vista a ecologia, o ambiente, a procura de um desenvolvimento sustentável, onde o ser humano e aquilo que o rodeia vivam de forma equilibrada.

O esforço, a exigência para que se atinjam metas, que estas sejam desafiadoras e potencialmente atingíveis tem que estar presente no ato educativo. Isto implica esforço pessoal e um desejo intrínseco de erudição permanente. Nesta, deve estar contida uma atitude consciente sobre a população que vai servir, dos objetivos para os quais vai contribuir com a sua práxis profissional devendo ter sempre em linha de conta as necessidades e motivações dos diferentes alunos que vai encontrar

Por outro lado, também temos consciência de que o professor de EF e Desporto não atua sozinho na influência que tem para com o aluno pois, tal como não pode, na nossa opinião, ser da exclusiva responsabilidade do professor de Português entusiasmar os alunos para a leitura, também não pode ser da responsabilidade do professor de EF e Desporto o combate à obesidade. Fomentar o gosto pela leitura, o interesse e valorização dos bens culturais, o cuidado com o corpo através de uma alimentação saudável e o desenvolvimento de um estilo de vida saudável ao longo de toda a sua existência é responsabilidade de todos e não só da escola. Educar para a autonomia deve ser um repto presente em todas as etapas de formação e em todos os contextos (Rink, 2001).

Concordando com Haro e Mora (2012) que alegam que as competências mais desenvolvidas na formação de professores devem dizer respeito ao comportamento ético, responsabilidade social como cidadão e profissional da área, assim como o trabalho em forma colaborativa, acrescentamos que deve existir um reforço substancial na área pedagógica e essencialmente como esta vai ajudar a transformar comportamentos. Pois, muitas crianças e jovens continuam a rejeitar muito do que se oferece através da EF e Desporto. Também muitos adultos continuam fisicamente inativos apesar de terem experienciado compulsoriamente os programas de EF e Desporto (Armour, 2014).

Neste sentido, deverá apontar-se igualmente energias, pelos responsáveis pela formação de professores de EF e Desporto, à forma como se pode trabalhar a personalidades dos futuros professores pois características como o empenho profissional não é um conteúdo que se aprenda mas sim que apreenda de forma a tornar-se uma característica intrínseca da sua identidade profissional.

### **Intervenção do Professor**

Ilustramos de seguida duas propostas de intervenção do professor de EF e Desporto que procura ir de encontro às considerações anteriores e constituir-se como uma alternativa para a formação desportiva dos alunos de uma forma inclusiva e holística.

Kirk (2010) afirma existirem três possibilidades para o futuro da EF e Desporto. São elas: *mais do mesmo*, que é definido pela replicação da ideia da EF e Desporto como ela é conceptualizada, incluindo as mutações na educação do desporto e o ensino dos jogos desportivos através do entendimento dos alunos (*Teaching Games for Understanding - TGfU*); *reforma radical*, onde se verifica uma mudança



no paradigma da ideia sobre a ideia da EF e Desporto; *extinção*, em que a EF e Desporto deixa de existir no contexto da escolarização.

Neste regime de mutações, a forma, ou estratégia utilizada para o ensino da disciplina é fundamental para a evolução da mesma. Nos dias de hoje, o trabalho analítico nas aulas de EF e Desporto começa a ser muito criticado pelo simples facto de o aluno ter apenas o desafio técnico na correta execução do movimento da modalidade como principal objetivo e pela ausência de uma perspetiva teórica, o que compromete o significado e a coerência do direcionamento das questões sobre o ensino (Metzler, 2000).

No que diz respeito aos Jogos Desportivos Coletivos, o *Teaching Games for Understanding* (TGfU) é um modelo que auxilia tanto treinadores quanto professores a avançar com conhecimentos e competências acerca da aprendizagem do jogo no contexto desportivo ou de ensino, ou seja, este modelo de ensino tem o seu foco na tomada de decisão e na construção do conhecimento, propiciando a ampliação dos modelos e da investigação sobre os jogos, a domínios tradicionalmente negligenciados. Este modelo possui raízes construtivistas e coloca o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de perceção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo (Costa, Greco, Mesquita, Graça, & Garganta, 2010).

O maior contributo do TGfU residiu em demonstrar o artificialismo da dicotomia estabelecida, durante longos anos, entre a tática e a técnica, clarificando de que forma as duas se relacionam e se encontram no processo de ensino e aprendizagem (Mesquita, 2013).

Para melhor compreensão da temática de metodologia de ensino, Bunker e Thorp (1982) criaram um modelo da TGfU com seis fases distintas da aprendizagem:

(1) forma de jogo; (2) apreciação do jogo; (3) consciência tática; (4) tomada de decisão; (5) execução motora; e (6) desempenho.

Este modelo, apesar de se ter tornado um exemplo até ao final do século XX, fez com que no início do século XXI, Kirk e MacPhail (2002) desenvolvessem um novo modelo adaptado por forma a responder de uma forma esmiuçada a todos os processos envolventes no TGfU (figura 1).

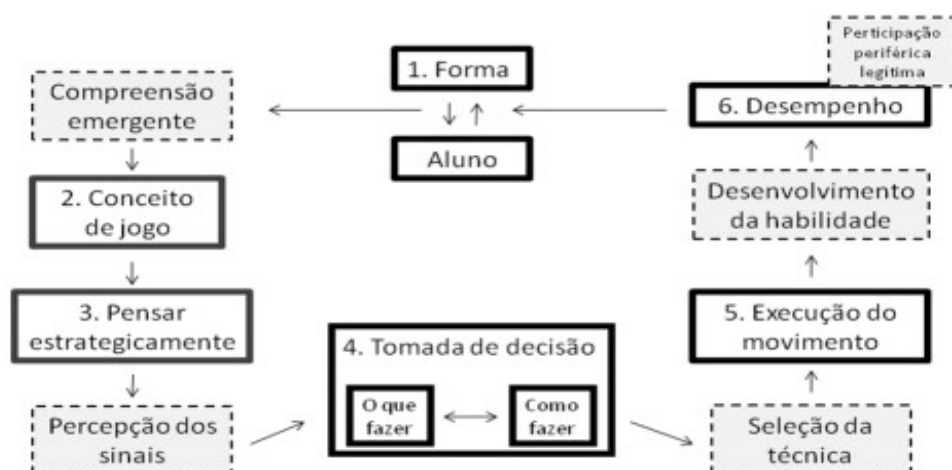


Figura 1. Modelo revisado do TGfU (Kirk & MacPhail, 2002)

Neste modelo apresentado, apesar de ter as seis fases apresentadas por Bunker e Thorp (1982), apresenta-se de uma forma cíclica em que o objetivo inicial e o final é o comportamento do aluno.

O TGfU tem vindo a proporcionar o aparecimento de outros modelos (figura 2) que particularizam aspetos relacionados com o desenho das tarefas de aprendizagem, revelam os objetivos de aprendizagem por níveis de jogo e complexidade de tarefas, sublinham a natureza do envolvimento na prática e enfatizam a filiação à prática desportiva e o incremento do entusiasmo, responsabilidade, compromisso e autonomia dos praticantes (Mesquita, 2013).

Como referido anteriormente, Holt, Streat, e Bengoechea (2002), reformularam o mesmo modelo propondo a estrutura apresentada na figura 2. Neste

modelo, verifica-se também um comportamento cíclico, porém, completam todas as fases com o comportamento que deverá ser apresentado pelo aluno.

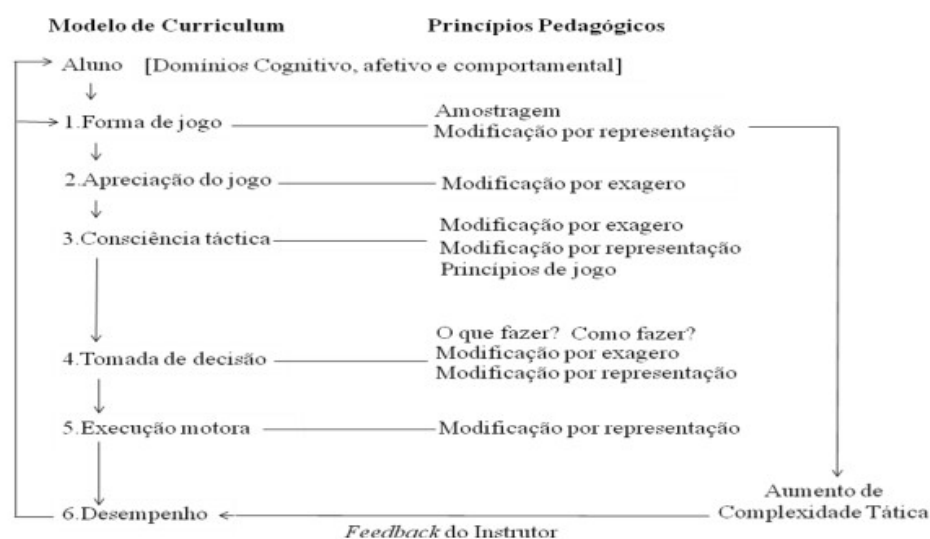


Figura 2. **Modelo expandido, adaptado de Bunker e Thorpe (1982) (Holt et al., 2002)**

Perante os modelos apresentados, a TGfU apresenta-se como um modelo sólido e discutido por autores de referência na área da formação em EF e Desporto, tendo sido materializada em propostas curriculares através de instrumentos didáticos e de avaliação, assentando-se numa fundamentação teórica sólida e atual sobre os processos do ensino e da aprendizagem com expressão prática em propostas de reformulações curriculares do ensino do jogo (Costa et al., 2010).

A TGfU promove a procura do saber e do saber fazer por parte dos alunos, desenvolvendo uma maior autonomia. Neste sentido, Erhorn (2014) num estudo que relaciona a prática de atividade física no contexto escolar infantil, refere que os principais objetivos da EF e Desporto nesta faixa etária dizem respeito a toda a forma de movimento que estão presentes na criança, isto é, a atividade física deve estar orientada para o estímulo da independência e autonomia dos alunos.

Desta forma, a importância na promoção de alterações e atualizações constantes na estrutura curricular do curso de formação de professores de EF e Desporto, assim como na metodologia de ensino, são cruciais para garantir competências que garantam a resposta dos diferentes objetivos da área disciplinar aos futuros professores de EF e Desporto (Buchta & Lisicki, 2011).

Carreiro da Costa (2010), relativamente à didática na EF e Desporto, refere que esta deve respeitar os princípios da valorização de: (1) uma ação coordenada e de colaboração entre os professores do grupo de EF e Desporto na escola; das decisões de planificação; (2) interação pedagógica e de avaliação em função do impacto que os alunos terão na aprendizagem; (3) valorizar o compromisso partilhado entre os professores sobre o que é importante ensinar; (4) promover um tempo de aprendizagem suficiente e efetivo; (5) promover a aprendizagem nos alunos de competências de autorregulação e autogestão; (6) garantir a continuidade da aprendizagem (dentro e fora da escola); (7) atribuir atenção às perceções dos alunos com realce especial para a atitude relativamente à disciplina de EF e Desporto; e (8) valorizar a investigação e a reflexão para melhorar continuamente o ensino e a aprendizagem.

Abordando a EF e Desporto com um objetivo de formação na cultura desportiva, surge o Modelo de desenvolvimento Desportivo (MED). Siedentop (1994) desenvolveu o MED com o objetivo de fornecer aos estudantes um suporte autêntico, educacional e pedagógico relativamente a uma competição desportiva durante as aulas de EF e Desporto. Desta forma, os alunos começam a compreender o valor dos rituais do jogo, demonstrando comportamentos apropriados na participação dos eventos, tornando-se participantes de sucesso nas aulas de Educação Física (Perlman, 2012).

O MED pode ser definido como um modelo curricular de ensino que surgiu com o propósito de estimular, durante as aulas de EF e Desporto, experiências de prática desportiva real (Siedentop, 1994). Experiências essas, que devem promover, tanto nos rapazes como nas raparigas, as mesmas oportunidades de prática e para que estes possam ser competentes nas tarefas, tenham cultura desportiva e se entusiasmem com a prática desportiva (Luquin, Hastie, & Pérez, 2010).

Sumariamente, o MED substitui a tradicional unidade didática por uma época desportiva onde é atribuída aos alunos maior responsabilidade e autonomia na organização e gestão da atividade. Assim, durante a atividade, os alunos desempenham diferentes papéis para além do aprender a jogar, tais como: ser treinador, capitão, árbitro, estatístico, jornalista, apoiante, entre outros (Pereira, Mesquita, Araújo, & Rolim, 2013).

A literatura demonstra que também no âmbito da formação de professores de EF e Desporto, os alunos entendem o MED como uma metodologia de ensino mais motivante, porque se relaciona mais com as expectativas iniciais enquanto futuros professores, aproximando-se mais do que irá ser a sua ocupação social e cultural (Curtner-Smith & Sofo, 2004).

Estudos realizados comprovam que o ensino da EF e Desporto através do MED, promove uma maior motivação para a prática relativamente às restantes metodologias de instrução direta (Perlman & Goc Karp, 2010). Um dos aspetos mais focados na instrução do MED diz respeito à autonomia que é atribuída aos alunos durante as aulas de EF e Desporto. Este facto fez com que houvesse necessidade de responsabilização dos alunos nas tarefas desenvolvidas sob o risco de se verificarem comportamentos desviantes (Díaz-del-Campo, López, Jilete, & Sánchez, 2014; Hastie, 2000; Metzler, 2000).

Apesar do MED ser implementado a partir do 3º ciclo do ensino básico, Díaz-del-Campo et al., (2014) sugerem que esta metodologia de ensino tem potencial para ser implementado com sucesso também com alunos do 1º ciclo (essencialmente, a partir dos 7 anos de idade).

### **Considerações Finais**

A EF e Desporto, nos dias de hoje, é cada vez mais considerada como uma disciplina multidisciplinar na medida em que o ensino das práticas de diferentes modalidades desportivas têm vindo a perder força em relação à promoção da atividade física e combate à obesidade nos jovens e adolescentes.

Estas alterações relacionadas com os planos de estudo da disciplina e os objetivos da mesma devem-se à constante mutação das características da sociedade. Por esse motivo, é importante e necessário, adaptar os currículos para responder às necessidades dos alunos não descurando contudo os objetivos curriculares que devem ser perseguidos pela disciplina de EF e Desporto

Consequentemente, o currículo na formação de professores de EF e Desporto, deverá estar constantemente a ser adaptado à realidade da sociedade atual, havendo uma maior aposta em unidades curriculares orientadas para o exercício físico e a saúde, nunca deixando as diferentes modalidades desportivas pertencentes à área de ensino das ciências do desporto como a principal referência nos planos de estudo da formação de professores de EF e Desporto. Neste capítulo pensamos ser determinante um aprofundamento teórico em áreas determinantes para a práxis dos futuros professores com são a pedagogia enquanto fundamentação e a didática como operacionalização. Deve-se igualmente sustentar, de forma crítica e participativa,

como é que se pode trabalhar aspetos da personalidade dos futuros professores para de forma empenhada exercerem a sua atividade.

Neste sentido, estudos realizados sobre a metodologia de ensino da EF e Desporto têm discutido qual a melhor estratégia de ensino para que os alunos desenvolvam o maior número de competências necessárias para responder aos objetivos do currículo da disciplina. Assim, verifica-se que o modelo de instrução direta começa a estar cada vez mais desadequado em detrimento do TGfU e do MED. Estas duas últimas metodologias vieram alterar profundamente o ensino da disciplina pelo facto de tornarem o aluno cada vez mais autónomo, e tendo em conta que um dos objetivos principais da disciplina é a aprendizagem do jogo em contexto de ensino ou desportivo, estas estratégias de ensino consideram-se mais eficazes na resposta aos pressupostos da disciplina.

### Referências

- Albuquerque, A., Teixeira, R., Lima, R., Gonçalves, F., & Resende, R. (2014). As percepções dos futuros professores de educação física sobre a sua influência social. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 109-126). Porto: Educar.
- Almeida, A., Tucher, G., Rocha, C., & Paixão, J. (2011). Perceção discente sobre a educação física escolar e motivos que levam à sua prática. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 10(2), 109-116.
- Azevedo, S. (2011). *O bom professor de educação física: Concepções de alunos do ensino secundário de uma instituição privada*. (Mestrado), Instituto Universitário da Maia, Maia.

- Bailey, R. (2009). Physical education and sports in schools: A review of benefits and outcomes. In R. Bailey & D. Kirk (Eds.), *The Routledge Physical Education reader* (pp. 30-37). Oxon: Routledge.
- Barros, I. (2011). *Contributo para a compreensão do processo de (re)construção da identidade profissional no contexto da formação inicial: Estudo em estudantes estagiários de educação física*. (Mestrado), Universidade do Porto, Porto.
- Basei, A. (2011). O desenvolvimento profissional e a construção da identidade do professor de educação física do ensino superior. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 11(1), 44-60.
- Bermudes, R., Ost, M., & Afonso, M. (2013). Avaliação em educação física escolar: Da mobilização dos saberes à construção das práticas avaliativas para a intervenção pedagógica. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 12(1), 95-116.
- Botejara, J., & Meringolo, P. (2013). Educacion física como campo de saberes: Efectos en la conformación curricular de la formacion superior. *Revista universitária de la Educación Física y del Deporte*, 6(6), 57-69.
- Buchta, K., & Lisicki, T. (2011). Undergraduate studies in physical education in students' opinion. *Polish Journal of Sport & Tourism*, 18(2), 146-152.
- Bunker, D., & Thorp, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools'. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Carreiro da Costa, F. (2010). Educação física: Disciplina dispensável versus disciplina Imprescindível. Como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a educação física? *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 2(1), 91-110.



- CDCP. (2010, Centers for Disease Control and Prevention). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services.
- Chomitz, V., Slining, M., McGowan, R., Mitchell, S., Dawson, G., & Hacker, K. (2009). Is there a relationship between physical fitness and academic achievement? Positive results from public school children in the northeastern united states. *Journal of School Health*, 79(1), 30-37.
- Costa, I., Greco, P., Mesquita, I., Graça, A., & Garganta, J. (2010). O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. *Revista Palestra*, 10, 69-77.
- Cunha, A. C. (2010). Representação do “bom” professor: O “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação em revista*, 11(2), 41-52.
- Curtner-Smith, M., & Sofo, S. (2004). Preservice teachers’ conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Education and Society*, 3(9), 347-377.
- Díaz-del-Campo, D., López, L. M., Jilete, R., & Sánchez, A. J. (2014). Aplicación del Modelo de Educación Deportiva en segundo de Educación Primaria. Percepciones del alumnado y el profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 131-143.
- Erhorn, J. (2014). Physical education and the everyday movement of primary school children. *International Sports Studies*, 36(1), 39-62.
- Haro, C., & Mora, T. (2012). Las competencias profesionales en educación física. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 5-8.

- Hastie, P. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 355-373.
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9, 58-65.
- Holt, N., Streat, W., & Bengoechea, E. (2002). Expanding the teaching games for understanding model: New avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176.
- Hunger, D., & Rossi, F. (2010). Formação acadêmica em educação física: Perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares. *Motriz*, 16(1), 170-180.
- Jenkins, J. M. (2014). Pre-Service teachers' observations of experienced teachers. *Physical Educator*, 71(2), 303-319.
- Jones, R., Polman, R., & Peters, D. (2009). Physical self-perceptions of adolescents in Years 8, 9 and 10 in independent schools, state comprehensive schools and specialist sport colleges in England. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(2), 109-124. doi: 10.1080/17408980701712122
- Kirk, D. (2006). Sport education, critical pedagogy, and learning theory: Toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. *Quest*(58), 255-264.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kirk, D., & Gorely, T. (2000). Challenging thinking about the relationship between school physical education and sport performance. *European Physical Education Review*, 6(2), 119-134.

- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192.
- Kunz, E. (2001). *Didática da Educação Física 2*. Ijuí: Unijuí.
- Lima, R., Resende, R., & Albuquerque, A. (2012). A importância que os alunos atribuem às aulas de educação física no Ensino Básico N.º 2 e 3 nos concelhos da Maia e Viana do Castelo. In B. O. Pereira, A. N. Silva, & G. S. Carvalho (Eds.), *Atividade Física, Saúde e Lazer - O valor formativo do jogo e brincadeira*. (pp. 169-179). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Luquin, A. C., Hastie, P., & Pérez, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva (Sport Education Model). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(15), 169-180.
- McNamee, M. (2009). The nature and values of physical education. In R. Bailey & D. Kirk (Eds.), *The Routledge Physical Education reader* (pp. 9-27). Oxon: Routledge.
- Meireles, P., Moreira, L., & Santos, P. (2013). A percepção dos alunos sobre as qualidades do bom professor de educação física. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Pedagógico* (pp. 227-237). FADEUP: Educar.
- Melo, L., Oliveira, K., & Vasconcelos-Raposo, J. (2014). A educação física no âmbito do tratamento em saúde mental: Um esforço coletivo e integrado. *Revista Latinoamericana de psicopatologia fundamental*, 17(3), 501-514.
- Mesquita, I. (2013). Perspetiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In J. Nascimento, V. Ramos & F. Tavares (Eds.), *Jogos Desportivos: Formação*

- e investigação* (Vol. 4, pp. 103-132). Santa Catarina: Coleção: Temas em movimento.
- Metzler, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Massachusetts, USA: Allyn & Bacon.
- Nakamura, P., Teixeira, I., Papini, C., Lemos, N., Nazario, M., & Kokubun, E. (2013). Physical education in schools, sport activity and total physical activity in adolescents. *Brazilian Journal of Kinanthropometry and Human Performance*, 15(5), 517-526.
- Nunes, L., Neves, D., Teodósio, G., Floriano, P., & Lara, S. (2014). Perfil de estudantes dos anos iniciais com baixo rendimento escolar: importância da educação física na escola. *Revista brasileira de Ciência em Movimento*, 22(2), 36-46.
- Peralta, M., Maurício, I., Lopes, M., Costa, S., Sarmiento, H., & Marques, A. (2014). A relação entre a educação física e o rendimento académico dos adolescentes: Uma revisão sistemática. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 5(2), 129-137.
- Pereira, A., & Ribeiro, M. (2014). *Os jovens e a educação física: Estudo centrado em ex-alunos do 12.º ano com notas excelentes* (Mestrado), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Pereira, J. A., Mesquita, I., Araújo, R., & Rolim, R. (2013). Estudo comparativo entre o Modelo de Educação Desportiva e o Modelo de Instrução Direta no ensino de habilidades técnico-motoras do atletismo nas aulas de educação física. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 13(2), 29-43.

- Perlman, D. (2012). An examination of amotivated students within the Sport Education Model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport & Physical Education*, 3(2), 141-155.
- Perlman, D., & Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the Sport Education Model. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(4), 401-418.
- Resende, R. (2011). Responsabilidades profissionais do professor de educação física e a sua contribuição para a sociedade actual. In I. Freire (Ed.), *Educação Física, Política Educacional e Atuação Profissional em Saúde* (pp. 7-15). Porto Velho - Brasil: Fundação Universidade Federal de Rondônia.
- Resende, R., Carvalho, M., Silva, E., Albuquerque, A., Lima, R., & Castro, J. (2014). Identidade profissional docente: Influência do conhecimento profissional. In P. Queirós, P. Batista & R. Rolim (Eds.), *Formação inicial de professores: Reflexão e investigação da prática profissional* (pp. 145-164). Porto: Editora FADEUP.
- Resende, R., Póvoas, S., Moreira, J., & Albuquerque, A. (2014). Representação dos alunos sobre o que pensam ser um bom professor de educação física. In A. Albuquerque, C. Pinheiro & R. Resende (Eds.), *A formação em educação física e desporto: Perspetivas internacionais, tendências atuais* (pp. 183-198). Maia: Edições ISMAI.
- Resende, R., Santana, P., Santos, A., & Castro, J. I. (2014). Percepção dos professores de educação física sobre a sua intervenção na escola. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(5), 61-67.
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, (20), 112-128.

- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (2002). Junior sport and the evolution of sports cultures. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 392-401.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., & Twisk, J. W. R. (2012). Physical activity and performance at school. *ARCH Pedriatic Adolescent Medicine*, 166(1), 49-53.
- Stead, R., & Nevill, M. (2010). The impact of physical education and sport on education outcomes: A review of literature. Loughborough University: Institute of Youth Sport. School of Sport, Exercise and Health Sciences.
- Stuntz, C. P., & Weiss, M. R. (2010). Motivating children and adolescents to sustain a physically active lifestyle. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 4(5), 433-444. doi: 10.1177/1559827610368779
- Tinning, R. (2012). The idea of physical education: Memetic perspective. *Physical Education and Sports Pedagogy and Pedagogy*, 17(2), 115-126.
- Tojal, J. (2004). *Da educação física à motricidade humana: A preparação do profissional*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Trudeau, F., & Shephard, R. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(10)1-12.