

RP CD

The title 'RP CD' is rendered in large, bold, white-outlined letters. The top row contains 'R' and 'P', and the bottom row contains 'C' and 'D'. The letters are filled with a vibrant teal and blue color palette. The 'R' and 'P' contain a photograph of a surfer in a blue wetsuit riding a wave. The 'C' and 'D' contain a close-up of ocean waves with white foam.

REVISTA PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DO DESPORTO

2017/3

2017/3

RP
CD

ÍNDICE

- 9 Editorial — Discuta-se a Educação Física
José Augusto Santos
- 14 Dos modelos de ensino centrados no professor aos centrados no aluno: Um estudo de caso
Bruno Oliveira, Amândio Graça, Paula Queirós
- 26 When is mental toughness needed in judo? Perceptions of athletes and coaches with different levels of achievement
Virgílio Silva, Cláudia Dias, Nuno Corte-Real, António Manuel Fonseca
- 48 Dança no desporto escolar: Estudo de caso sobre a inclusão de estudantes com trissomia 21
Sara Filipa M M Pacheco, Adriana de Faria Gehres, Ana Rita Lorenzini, Lívia Tenorio Brasileiro
- 63 A formação de professores de educação física escolar infantil no Brasil
Monique Marques Longo, Isis Gabrielli Gomes Xavier
- 79 Relação entre expectativas e perceções de treinadores de futebol jovem sobre a instrução em competição
Fernando J. Santos, Hugo G. Louro, Teresa P. Figueiredo, Hélder M. Lopes, José J. Rodrigues
- 92 Desporto de alto rendimento ou a busca dos limites humanos
Rui Proença Garcia

CORPO EDITORIAL DA RPCD

DIRECTOR

António Manuel Fonseca (UNIVERSIDADE DO PORTO)

CONSELHO EDITORIAL

Adroaldo Gaya (UNIVERSIDADE FEDERAL RIO GRANDE SUL, BRASIL)

António Prista (UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA, MOÇAMBIQUE)

Eckhard Meinberg (UNIVERSIDADE DESPORTO COLÓNIA, ALEMANHA)

Gaston Beunen (UNIVERSIDADE CATÓLICA LOVAINA, BÉLGICA)

Go Tani (UNIVERSIDADE SÃO PAULO, BRASIL)

Ian Franks (UNIVERSIDADE DE BRITISH COLUMBIA, CANADÁ)

João Abrantes (UNIVERSIDADE TÉCNICA LISBOA, PORTUGAL)

Jorge Mota (UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL)

José Alberto Duarte (UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL)

José Maia (UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL)

Michael Sagiv (INSTITUTO WINGATE, ISRAEL)

Neville Owen (UNIVERSIDADE DE QUEENSLAND, AUSTRÁLIA)

Rafael Martín Acero (UNIVERSIDADE DA CORUNHA, ESPANHA)

Robert Brustad (UNIVERSIDADE DE NORTHERN COLORADO, USA)

Robert M. Malina (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE TARLETON, USA)

EDITOR CHEFE

António Manuel Fonseca (UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL)

EDITORES ASSOCIADOS

Amândio Graça (UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL)

António Ascensão (UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL)

João Paulo Vilas Boas (UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL)

José Maia (UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL)

José Oliveira (UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL)

José Pedro Sarmento (UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL)

Júlio Garganta (UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL)

Olga Vasconcelos (UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL)

Rui Garcia (UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL)

CONSULTORES

Alberto Amadio (UNIVERSIDADE SÃO PAULO)

Alfredo Faria Júnior (UNIVERSIDADE ESTADO RIO JANEIRO)

Almir Liberato Silva (UNIVERSIDADE DO AMAZONAS)

Anthony Sargeant (UNIVERSIDADE DE MANCHESTER)

António José Silva (UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO)

António Roberto da Rocha Santos (UNIV. FEDERAL PERNAMBUCO)

Carlos Balbinotti (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

Carlos Carvalho (INSTITUTO SUPERIOR DA MAIA)

Carlos Neto (UNIVERSIDADE TÉCNICA LISBOA)

Cláudio Gil Araújo (UNIVERSIDADE FEDERAL RIO JANEIRO)

Dartagnan P. Guedes (UNIVERSIDADE ESTADUAL LONDRINA)

Duarte Freitas (UNIVERSIDADE DA MADEIRA)

Eduardo Kokubun (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, RIO CLARO)

Eunice Lebre (UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL)

Francisco Alves (UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA)

Francisco Camiña Fernandez (UNIVERSIDADE DA CORUNHA)

Francisco Carreiro da Costa (UNIVERSIDADE TÉCNICA LISBOA)

Francisco Martins Silva (UNIVERSIDADE FEDERAL PARAÍBA)

Glória Balagué (UNIVERSIDADE CHICAGO)

Gustavo Pires (UNIVERSIDADE TÉCNICA LISBOA)

Hans-Joachim Appell (UNIVERSIDADE DESPORTO COLÓNIA)

Helena Santa Clara (UNIVERSIDADE TÉCNICA LISBOA)

Hugo Lovisolo (UNIVERSIDADE GAMA FILHO)

Isabel Fragoso (UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA)

Jaime Sampaio (UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO)

Jean Francis Gréhaigne (UNIVERSIDADE DE BESANÇON)

Jens Bangsbo (UNIVERSIDADE DE COPENHAGA)

João Barreiros (UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA)

José A. Barela (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, RIO CLARO)

José Alves (ESCOLA SUPERIOR DE DESPORTO DE RIO MAIOR)

José Luis Soidán (UNIVERSIDADE DE VIGO)

José Manuel Constantino (UNIVERSIDADE LUSÓFONA)

José Vasconcelos Raposo (UNIV. TRÁS-OS-MONTES ALTO DOURO)

Juarez Nascimento (UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA CATARINA)

Jürgen Weineck (UNIVERSIDADE ERLANGEN)

Lamartine Pereira da Costa (UNIVERSIDADE GAMA FILHO)

Lilian Teresa Bucken Gobbi (UNIV. ESTADUAL PAULISTA, RIO CLARO)

Luis Mochizuki (UNIVERSIDADE SÃO PAULO)

Luís Sardinha (UNIVERSIDADE TÉCNICA LISBOA)

Luiz Cláudio Stanganelli (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA)

Manoel Costa (UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO)

Manuel João Coelho e Silva (UNIVERSIDADE DE COIMBRA)

Manuel Patrício (UNIVERSIDADE DE ÉVORA)

Manuela Hasse (UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA)

Marco Túlio de Mello (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO)

Margarida Espanha (UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA)

Margarida Matos (UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA)

Maria José Mosquera González (INEF GALIZA)

Markus Nahas (UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA CATARINA)

Mauricio Murad (UNIVERS. ESTADO RIO DE JANEIRO E UNIVERSO)

Ovídio Costa (UNIVERSIDADE DO PORTO, PORTUGAL)

FICHA TÉCNICA DA RPCD

Revista Portuguesa de Ciências do Desporto

Publicação quadrimestral
da Faculdade de Desporto
da Universidade do Porto
[ISSN 1645-0523]

DESIGN E PAGINAÇÃO

Rui Mendonça

COLABORAÇÃO

Noémia Guarda

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Sersilto

TIRAGEM

500 exemplares

FOTOGRAFIA NA CAPA

Sara Silva, 2015

© A REPRODUÇÃO DE ARTIGOS, GRÁFICOS

OU FOTOGRAFIAS DA REVISTA SÓ É PERMITIDA

COM AUTORIZAÇÃO ESCRITA DO DIRECTOR.

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

REVISTA PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DO DESPORTO

Faculdade de Desporto

da Universidade do Porto

Rua Dr. Plácido Costa, 91

4200.450 Porto — Portugal

Tel: +351—225074700;

Fax: +351—225500689

www.fade.up.pt

expediente@fade.up.pt

PREÇOS

PARTICULARES | NºS AVULSO 25 euros

ASSINATURAS ANUAIS PARA PORTUGAL 50 euros

ASSINATURAS RESTO DO MUNDO 65 euros

INSTITUIÇÕES | NºS AVULSO 50 euros

ASSINATURAS 120 euros

A Revista Portuguesa de Ciências do Desporto

está representada na plataforma SciELO Portugal

— Scientific Electronic Library Online [site], no SPORTDiscus

e no Directório e no Catálogo Latindex — Sistema regional

de informação em linha para revistas científicas da América

Latina, Caribe, Espanha e Portugal.



A RPCD TEM O APOIO DA FCT
PROGRAMA OPERACIONAL CIÊNCIA,
TECNOLOGIA, INOVAÇÃO DO QUADRO
COMUNITÁRIO DE APOIO III

NORMAS DE PUBLICAÇÃO NA RPCD

TIPOS DE PUBLICAÇÃO

INVESTIGAÇÃO ORIGINAL

RPCD publica artigos originais relativos a todas as áreas das ciências do desporto;

REVISÕES DA INVESTIGAÇÃO

A RPCD publica artigos de síntese da literatura que contribuam para a generalização do conhecimento em ciências do desporto. Artigos de meta-análise e revisões críticas de literatura são dois possíveis modelos de publicação. Porém, este tipo de publicação só estará aberto a especialistas convidados pela RPCD.

COMENTÁRIOS

Comentários sobre artigos originais e sobre revisões da investigação são, não só publicáveis, como são francamente encorajados pelo corpo editorial;

ESTUDOS DE CASO

A RPCD publica estudos de caso que sejam considerados relevantes para as ciências do desporto. O controlo rigoroso da metodologia é aqui um parâmetro determinante.

ENSAIOS

A RPCD convidará especialistas a escreverem ensaios, ou seja, reflexões profundas sobre determinados temas, sínteses de múltiplas abordagens próprias, onde à argumentação científica, filosófica ou de outra natureza se adiciona uma forte componente literária.

REVISÕES DE PUBLICAÇÕES

A RPCD tem uma secção onde são apresentadas revisões de obras ou artigos publicados e que sejam considerados relevantes para as ciências do desporto.

REGRAS GERAIS DE PUBLICAÇÃO

Os artigos submetidos à RPCD deverão conter dados originais, teóricos ou experimentais, na área das ciências do desporto. A parte substancial do artigo não deverá ter sido publicada em mais nenhum local. Se parte do artigo foi já apresentada publicamente deverá ser feita referência a esse facto na secção de Agradecimentos. Os artigos submetidos à RPCD serão, numa primeira fase, avaliados pelo editor-chefe e terão como critérios iniciais de aceitação: normas de publicação, relação do tópico tratado com as ciências do desporto e mérito científico. Depois desta análise, o artigo, se for considerado previamente aceite, será avaliado por 2 "referees" independentes e sob a forma de análise "duplamente cega". A aceitação de um e a rejeição de outro obrigará a uma 3ª consulta.

PREPARAÇÃO DOS MANUSCRITOS

ASPECTOS GERAIS

Cada artigo deverá ser acompanhado por uma carta de rosto que deverá conter: — Título do artigo e nomes dos autores; — Declaração de que o artigo nunca foi previamente publicado.

FORMATO:

— Os manuscritos deverão ser escritos em papel A4 com 3 cm de margem, letra 12 com duplo espaço e não exceder 20 páginas; — As páginas deverão ser numeradas sequencialmente, sendo a página de título a nº1.

DIMENSÕES E ESTILO:

— Os artigos deverão ser o mais sucintos possível; A especulação deverá ser apenas utilizada quando os dados o permitem e a literatura não confirma; — Os artigos serão rejeitados quando escritos em português ou inglês de fraca qualidade linguística;

— As abreviaturas deverão ser as referidas internacionalmente.

PÁGINA DE TÍTULO:

— A página de título deverá conter a seguinte informação: — Especificação do tipo de trabalho (cf. Tipos de publicação); — Título conciso mas suficientemente informativo; — Nomes dos autores, com a primeira e a inicial média (não incluir graus académicos) — "Running head" concisa não excedendo os 45 caracteres; — Nome e local da instituição onde o trabalho foi realizado; — Nome e morada do autor para onde toda a correspondência deverá ser enviada, incluindo endereço de e-mail

PÁGINA DE RESUMO:

— Resumo deverá ser informativo e não deverá referir-se ao texto do artigo; — Se o artigo for em português o resumo deverá ser feito em português e em inglês — Deve incluir os resultados mais importantes que suportem as conclusões do trabalho; — Deverão ser incluídas 3 a 6 palavras-chave; — Não deverão ser utilizadas abreviaturas; — O resumo não deverá exceder as 200 palavras.

INTRODUÇÃO:

— Deverá ser suficientemente compreensível, explicitando claramente o objectivo do trabalho e relevando a importância do estudo face ao estado actual do conhecimento; — A revisão da literatura não deverá ser exaustiva.

MATERIAL E MÉTODOS:

— Nesta secção deverá ser incluída toda a informação que permite aos leitores realizarem um trabalho com a mesma metodologia sem contactarem os autores; — Os métodos deverão ser ajustados ao objectivo do estudo; deverão ser replicáveis e com elevado grau de fidelidade; — Quando utilizados

humanos deverá ser indicado que os procedimentos utilizados respeitam as normas internacionais de experimentação com humanos (Declaração de Helsínquia de 1975); — Quando utilizados animais deverão ser utilizados todos os princípios éticos de experimentação animal e, se possível, deverão ser submetidos a uma comissão de ética; — Todas as drogas e químicos utilizados deverão ser designados pelos nomes genéricos, princípios activos, dosagem e dosagem; — A confidencialidade dos sujeitos deverá ser estritamente mantida; — Os métodos estatísticos utilizados deverão ser cuidadosamente referidos.

RESULTADOS:

— Os resultados deverão apenas conter os dados que sejam relevantes para a discussão; — Os resultados só deverão aparecer uma vez no texto: ou em quadro ou em figura; — O texto só deverá servir para relevar os dados mais relevantes e nunca duplicar informação; — A relevância dos resultados deverá ser suficientemente expressa; — Unidades, quantidades e fórmulas deverão ser utilizados pelo Sistema Internacional (SI units). — Todas as medidas deverão ser referidas em unidades métricas.

DISCUSSÃO:

— Os dados novos e os aspectos mais importantes do estudo deverão ser relevados de forma clara e concisa; — Não deverão ser repetidos os resultados já apresentados; — A relevância dos dados deverá ser referida e a comparação com outros estudos deverá ser estimulada; — As especulações não suportadas pelos métodos estatísticos não deverão ser evitadas; — Sempre que possível, deverão ser incluídas recomendações; — A discussão deverá ser completada com um parágrafo final onde são realçadas as principais conclusões do estudo.

AGRADECIMENTOS:

— Se o artigo tiver sido parcialmente apresentado publicamente deverá aqui ser referido o facto; — Qualquer apoio financeiro deverá ser referido.

REFERÊNCIAS

— As referências deverão ser citadas no texto por número e compiladas alfabeticamente e ordenadas numericamente; — Os nomes das revistas deverão ser abreviados conforme normas internacionais (ex: Index Medicus); — Todos os autores deverão ser nomeados (não utilizar et al.) — Apenas artigos ou obras em situação de "in press" poderão ser citados. Dados não publicados deverão ser utilizados só em casos excepcionais sendo assinalados como "dados não publicados"; — Utilização de um número elevado de resumos ou de artigos não "peer-reviewed" será uma condição de não aceitação;

EXEMPLOS DE REFERÊNCIAS:

ARTIGO DE REVISTA

1 Pincivero DM, Lephart SM, Karunakara RA (1998). Reliability and precision of isokinetic strength and muscular endurance for the quadriceps and hamstrings. Int J Sports Med 18: 113-117

LIVRO COMPLETO

Hudlicka O, Tyler KR (1996).

Angiogenesis. The growth of the vascular system.

London: Academic Press Inc. Ltd.

CAPÍTULO DE UM LIVRO

Balon TW (1999). Integrative biology of nitric oxide and exercise. In: Holloszy JO (ed.). Exercise and Sport Science Reviews vol. 27. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 219-254

FIGURAS

— Figuras e ilustrações deverão ser utilizadas quando auxiliam na melhor compreensão do texto; — As figuras deverão ser numeradas em numeração árabe na sequência em que aparecem no texto; — As figuras deverão ser impressas em folhas separadas

daquelascontendo o corpo de texto do manuscrito. No ficheiro informático em processador de texto, as figuras deverão também ser colocadas separadas do corpo de texto nas páginas finais do manuscrito e apenas uma única figura por página; — As figuras e ilustrações deverão ser submetidas com excelente qualidade gráfico, a preto e branco e com a qualidade necessária para serem reproduzidas ou reduzidas nas suas dimensões; — As fotos de equipamento ou sujeitos deverão ser evitadas.

QUADROS

— Os quadros deverão ser utilizados para apresentar os principais resultados da investigação. — Deverão ser acompanhados de um título curto; — Os quadros deverão ser apresentados com as mesmas regras das referidas para as legendas e figuras; — Uma nota de rodapé do quadro deverá ser utilizada para explicar as abreviaturas utilizadas no quadro.

SUBMISSÃO DOS MANUSCRITOS

— A submissão de artigos para à RPCD poderá ser efectuada por via postal, através do envio de 1 exemplar do manuscrito em versão impressa em papel, acompanhada de versão gravada em suporte informático (CD-ROM ou DVD) contendo o artigo em processador de texto Microsoft Word (*.doc). — Os artigos poderão igualmente ser submetidos via e-mail, anexando o ficheiro contendo o manuscrito em processador de texto Microsoft Word (*.doc) e a declaração de que o artigo nunca foi previamente publicado.

ENDEREÇOS PARA ENVIO

DE ARTIGOS

Revista Portuguesa de Ciências do Desporto Faculdade de Desporto da Universidade do Porto Rua Dr. Plácido Costa, Porto Portugal (+351) 914 200 450 e-mail: rpcd@fade.up.pt

PUBLICATION NORMS

WORKING MATERIALS (MANUSCRIPTS)

ORIGINAL INVESTIGATION

The PJSS publishes original papers related to all areas of Sport Sciences.

REVIEWS OF THE LITERATURE

(STATE OF THE ART PAPERS):

State of the art papers or critical literature reviews are published if, and only if, they contribute to the generalization of knowledge. Meta-analytic papers or general reviews are possible modes from contributing authors. This type of publication is open only to invited authors.

COMMENTARIES:

Commentaries about published papers or literature reviews are highly recommended by the editorial board and accepted.

CASE STUDIES:

Highly relevant case studies are favoured by the editorial board if they contribute to specific knowledge within the framework of Sport Sciences research. The meticulous control of research methodology is a fundamental issue in terms of paper acceptance.

ESSAYS:

The PJSS shall invite highly regarded specialists to write essays or careful and deep thinking about several themes of the sport sciences mainly related to philosophy and/or strong argumentation in sociology or psychology.

BOOK REVIEWS:

the PJSS has a section for book reviews.

GENERAL PUBLICATION RULES:

all papers submitted to the PJSS are obliged to have original data, theoretical or experimental, within the realm of Sport Sciences. It is mandatory that the submitted paper has not yet been published elsewhere. If a minor part of the paper was previously published, it has to be stated explicitly in the acknowledgments section.

All papers are first evaluated by the editor in chief, and shall have as initial criteria for acceptance the following: fulfilment of all norms, clear relationship to Sport Sciences, and scientific merit. After this first screening, and if the paper is firstly accepted, two independent referees shall evaluate its content in a "double blind" fashion. A third referee shall be considered if the previous two are not in agreement about the quality of the paper. After the referees receive the manuscripts, it is hoped that their reviews are posted to the editor in chief in no longer than a month.

MANUSCRIPT PREPARATION

GENERAL ASPECTS:

The first page of the manuscript has to contain: — Title and author(s) name(s) — Declaration that the paper has never been published

FORMAT:

— All manuscripts are to be typed in A4 paper, with margins of 3 cm, using Times New Roman style size 12 with double space, and having no more than 20 pages in length. — Pages are to be numbered sequentially, with the title page as n.1.

SIZE AND STYLE:

— Papers are to be written in a very precise and clear language. No place is allowed for speculation without the boundaries of available data. — If manuscripts are highly confused and written in a very poor Portuguese or English they are immediately rejected by the editor in chief. — All abbreviations are to be used according to international rules of the specific field.

TITLE PAGE:

— Title page has to contain the following information: — Specification of type of manuscript (but see working materials-manuscripts). — Brief and highly informative title. — Author(s) name(s) with first and middle

names (do not write academic degrees) — Running head with no more than 45 letters.

— Name and place of the academic institutions. — Name, address, Fax number and email of the person to whom the proof is to be sent.

ABSTRACT PAGE:

— The abstract has to be very precise and contain no more than 200 words, including objectives, design, main results and conclusions. It has to be intelligible without reference to the rest of the paper. — Portuguese and English abstracts are mandatory. — Include 3 to 6 key words. — Do not use abbreviations.

INTRODUCTION:

— Has to be highly comprehensible, stating clearly the purpose(s) of the manuscript, and presenting the importance of the work. — Literature review included is not expected to be exhaustive.

MATERIAL AND METHODS:

— Include all necessary information for the replication of the work without any further information from authors. — All applied methods are expected to be reliable and highly adjusted to the problem. — If humans are to be used as sampling units in experimental or non-experimental research it is expected that all procedures follow Helsinki Declaration of Human Rights related to research. — When using animals all ethical principals related to animal experimentation are to be respected, and when possible submitted to an ethical committee. — All drugs and chemicals used are to be designated by their general names, active principles and dosage. — Confidentiality of subjects is to be maintained. — All statistical methods used are to be precisely and carefully stated.

RESULTS:

— Do provide only relevant results that are useful for discussion. — Results appear only once

in Tables or Figures. — Do not duplicate information, and present only the most relevant results. — Importance of main results is to be explicitly stated. — Units, quantities and formulas are to be expressed according to the International System (SI units). — Use only metric units.

DISCUSSION:

— New information coming from data analysis should be presented clearly. — Do not repeat results. — Data relevancy should be compared to existing information from previous research. — Do not speculate, otherwise carefully supported, in a way, by insights from your data analysis. — Final discussion should be summarized in its major points.

ACKNOWLEDGEMENTS:

— If the paper has been partly presented elsewhere, do provide such information. — Any financial support should be mentioned.

REFERENCES:

— Cited references are to be numbered in the text, and alphabetically listed. — Journals' names are to be cited according to general abbreviations (ex: Index Medicus). — Please write the names of all authors (do not use et al.). — Only published or "in press" papers should be cited. Very rarely are accepted "non published data". — If non-reviewed papers are cited may cause the rejection of the paper.

EXAMPLES:

PEER-REVIEW PAPER

1 Pincivero DM, Lephart SM, Kurunakara RA (1998). Reliability and precision of isokinetic strength and muscular endurance for the quadriceps and hamstrings. In J Sports Med 18:113-117

COMPLETE BOOK

Hudlicka O, Tyler KR (1996).

Angiogenesis. The growth of the vascular system. London:Academic Press Inc. Ltd.

BOOK CHAPTER

Balon TW (1999). Integrative biology of nitric oxide and exercise. In: Holloszy JO (ed.). Exercise and Sport Science Reviews vol. 27. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 219-254

FIGURES

— Figures and illustrations should be used only for a better understanding of the main text. — Use sequence arabic numbers for all Figures. — Each Figure is to be presented in a separated sheet with a short and precise title. — In the back of each Figure do provide information regarding the author and title of the paper. Use a pencil to write this information. — All Figures and illustrations should have excellent graphic quality I black and white.

— Avoid photos from equipments and human subjects.

TABLES

— Tables should be utilized to present relevant numerical data information. — Each table should have a very precise and short title. — Tables should be presented within the same rules as Legends and Figures. — Tables' footnotes should be used only to describe abbreviations used.

MANUSCRIPT SUBMISSION

The manuscript submission could be made by post sending one hard copy of the article together with an electronic version [Microsoft Word (*.doc)] on CD-ROM or DVD. Manuscripts could also be submitted via e-mail attaching an electronic file version [Microsoft Word (*.doc)] together with the declaration that the paper has never been previously published.

ADDRESS FOR MANUSCRIPT SUBMISSION

Revista Portuguesa de Ciências do Desporto Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
Rua Dr. Plácido Costa,
Porto Portugal
(+351) 914 200 450
e-mail: rpcd@fade.up.pt

José Augusto Santos ¹

¹ Faculdade de Desporto
da Universidade do Porto,
Porto, Portugal

<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.03.09>

Editorial
**Discuta-se
a Educação Física**

E

Somos professores, e se queremos que a nossa ação pedagógica concorra mais para a formação que para a instrução devemos ter na linguagem verbal e corporal um precioso instrumento de comunicação. Falamos com a mente e com o corpo e a linguagem corporal é essencial em Educação Física.

O nosso poder pedagógico exprime-se na clareza da linguagem que usamos na tessitura da teia de relações que estabelecemos com os outros, principalmente com os nossos alunos. Todo o poder que nos assiste exprime-se através da linguagem que utilizamos e no exemplo que representamos.

Barthes diz que “a língua não é reaccionária nem progressista, ela é simplesmente fascista” porque nos impõe o critério, a norma, o nexo. Nada é exterior à língua, pois a apropriação da língua é a apropriação da realidade. A linguagem corporal ainda é mais autoritária pois consubstancia o somatório das experiências globais do indivíduo numa expressão corporal pouco permeável à “arte de fuga”.

A linguagem em Educação deve ser clara embora se reconheça à partida a dificuldade em evitar a ambiguidade e a polissemia.

Ao jogarmos com conceitos como Homem, Sociedade e Educação temos forçosamente de aceitar o risco da polissemia e da imprecisão semântica quanto mais não seja por opção política ou religiosa. Se queremos escalpelizar um conceito temos de definir *a priori* normas de discurso partilháveis pelos interlocutores para poder haver comunicação. É preciso elaborar regras para falar em comum; regras de discurso mental que sejam também as regras do discurso expresso. Embora tenhamos consciência de que o discurso racional já

não é suficiente para explicar o mundo em que vivemos, devemos evitar a desconstrução, que é normal em poesia, mas que nos levaria inexoravelmente à incomunicabilidade. Para conseguirmos comunicar com clareza devemos estabelecer as regras de raciocínio que propiciem um discurso compreendido e aceite.

A localização semântica e axiológica do conceito Educação Física impõe a necessidade de escavar profundamente no fundamento dos conceitos.

O que é a Educação Física? É a expressão física de um conceito de educação.

Esta definição sintética por excelência, abre-nos imensas perspectivas e, por isso, tere-mos de cavar fundo na perscrutação dos valores que a consubstanciam.

O que é educar? Qual o objectivo da educação?

Torna-se óbvio que a criança se deve integrar o melhor possível na sociedade que é a sua progénie. Ao mesmo tempo que se trata de encontrar o já adquirido pelos antecessores, a educação deve ser prospetiva no sentido de prever o futuro e preparar a criança para um mundo em contínua transformação.

A concepção que se fizer do homem determinará o projecto de educação e o modo de o efectivar. O homem é totalmente produzido pela sociedade, e na medida da evolução das próprias ciências humanas. É pela assimilação da prática adquirida, correspondendo esta aos aspectos concretos da actividade humana, que se formam as aptidões. As aptidões que pretendemos desenvolver são as técnicas desportivas, que consubstanciam um dos empenhamentos culturais da humanidade e de extraordinária força no mundo de hoje.

Quando McLuhan afirma que os vários produtos da tecnologia, desde a roda à electricidade devem ser considerados como extensões da nossa corporalidade, com maior ênfase poderemos afirmar que a assimilação das técnicas e conteúdos das actividades físicas e desportivas são potenciações (permitem o homem ganhar espaços de si e para fora de si) do corpo individual e social do homem.

É necessário nunca perder de vista o carácter de totalidade das actividades humanas. Se uma actividade determinada tem por objectivo dominante situar o homem em relações concretas, materiais, com a natureza ou com os outros, nem por isso deixa de ter um aspecto intelectual e muitas vezes afectivo. A consciência da acção, prepara, acompanha e segue a acção. É a valorização mental e emocional da actividade humana que lhe dá um carácter de totalidade. É no respeito por esta dimensão plural que devemos fazer chegar à criança as actividades a assimilar.

Dentro do processo de aprendizagem, a especificidade física não deve levar a esquecer nem a lógica de totalidade do ensino, nem o paradigma relacional (as comunicações inter-individuais fazem parte da acção) que nos deve nortear como pedagogos. Como afirma Kant, os homens devem ser sempre usados como fins e nunca como meios.

Não devemos isolar o aspecto físico da actividade, o corpo ou o aspecto biomecânico do movimento. Deve-se romper com a compreensão tradicional e intelectualista do termo

educação física, que ficou marcado com o estigma pecaminoso que a Idade Média carregou para o corpo e para as coisas do corpo.

Temos de ter coragem de dizer que a Idade Média foi um momento da história da humanidade em que a elevação espiritual, a dimensão do sagrado humano e por arrasto a sacralidade do corpo sofreram tratos de polé. De igual forma o espírito também foi maltratado, condicionado à ditadura do dogma religioso reinante. É impossível tratar bem do corpo quando a alma é vilipendiada em sevícias de confessorário que redundaram nas inquisições da nossa menoridade civilizacional. A Idade Média amarfanhou a cultura da Antiguidade Clássica, que começou com os poemas Homéricos e terminou com a queda de Roma, e reduziu o corpo a mero invólucro da alma.

Quando Tomás de Aquino (que até foi santo) reganha via Aristóteles uma dimensão mais te-lúrica da realidade, começa a vislumbrar-se a carta de alforria do corpo martirizado por sécu-los de sevícias. A Idade Média cobriu o corpo de pústulas e edemas. O Renascimento começou a limpá-lo com óleos purificadores e fumigações dos maus espíritos que o definhavam.

O Eu é o corpo em acção e consciência em síntese indivisível. O homem é impossível de dividir em pedaços; só na mesa de anatomia quando a chama da existencialidade se apa-gou. O homem é sempre um uno plural, até na morte ou principalmente aí.

A Educação Física é a parte da educação geral que utiliza como meios específicos os exer-cícios físicos sejam desportivos ou não. A sua finalidade não se limita à cultura corporal ou à procura de uma "performance". Acima de tudo procura-se a educação mental e afectiva, isto é, o desenvolvimento dos valores característicos do ser humano, sem nunca perder de vista o princípio da unidade psicobiológica e as influências recíprocas entre o meio e o indivíduo.

A acção da Educação Física não se deve limitar à preparação e consecução duma vida desportiva (benéfica, mas de valor relativo) mas, melhor objectivada deve preparar o indi-víduo sobretudo para a vida adulta, desenvolvendo um percurso de progressiva consciencialização crítica acerca dos valores estabelecidos pela própria sociedade.

A ideia, generosa sem dúvida, de uma Educação Física que se limita a conservar a saúde ou a equilibrar harmoniosamente a actividade intelectual, traduz um desconhecimento do papel duma verdadeira educação física e uma visão estreita dos seus objetivos.

A ciência do movimento humano, qualquer que seja a sua expressão, considerada como um saber que se procura dar a cada criança, é simultaneamente actividade intelectual e material, mesmo que se subentenda que a dominante específica é física.

Não se trata de equilibrar um outro tipo de actividade. Trata-se de adquirir este saber por si mesmo e assimilar a dimensão de cultura que lhe está subjacente.

O homem expressa uma realidade plural, e é dentro do respeito pela multidimensionalidade do ser humano que todas as actividades devem ser estabelecidas.

Como se disse a Educação Física, bem como mais latamente a Educação em geral, de-vem possuir um carácter prospectivo, isto é, deve realizar-se visando uma projecção no

futuro, compreendendo o sentido da evolução rápida do meio físico e social dos nossos dias. Inteligir o futuro é educar no tempo exacto.

A única via educativa segura deve procurar, antes de tudo, uma vasta cultura geral, a partir das actividades corporais, o que facilitará as adaptações biológicas, mentais, afectivas e sociais.

Devemos evitar circunscrever-nos às metodologias fechadas, bem como aos dogmas cristalizantes que dificultam a evolução. A Educação Física deve estar baseada na ciência e evoluir com ela. Este espírito científico conduz-nos primeiramente à pesquisa de uma informação universal tão vasta quanto possível. A ciência não tem fronteiras nem mestres infalíveis.

As actividades a propor no âmbito da Educação Física, devem ter, na vida social, uma finalidade histórica determinada, uma significação objectiva no processo de desenvolvimento da sociedade. Que melhor proposta pedagógica para a escola que a assimilação do fenómeno desportivo?

Desporto como mensagem vivificante e não como discurso fático mistificador da sua essência cultural.

O desporto como matéria de ensino deve procurar o ponto ómega da sua realização social (que abaixo mencionamos), mesmo que estejamos conscientes da dimensão utópica que tal projecto acarreta.

A consciência da finalidade social do ensino deve acompanhar a par e passo o processo de aprendizagem apontando para os alvos axiológicos que formam as sociedades livres e democráticas. É necessário ensinar a sociedade à escola, mas projetando-a com um elán transformador no sentido de potenciar a dimensão social do mais profundo humanismo.

As actividades físicas educativas devem contribuir para preparar a criança para o trabalho produtivo, numa ótica projetada no futuro e devem conduzir às actividades físicas recreativas, que são as que contribuem fundamentalmente para o desenvolvimento do homem como fim em si e para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Temos consciência que o meio mais eficaz que possuímos como educadores para atingir os desideratos atrás expostos, é o Desporto.

O desporto como extensão e potenciação da corporalidade humana não poderá mais ser considerado como actividade marginal, marcado pelo estigma da competição exacerbada e desumanizante. Portador de uma vocação estética e moral que ultrapassa largamente o domínio físico onde se exprime, o desporto deveria assegurar pelo equilíbrio da personalidade e a formação do carácter, a defesa do humano numa civilização mecânica cada vez mais opressiva.

O desporto, pode ser um campo privilegiado do homem se encontrar consigo próprio, com os outros, numa atmosfera de convivialidade em que a festa, o humor, o riso, o aplauso, o grito e a alegria e inclusive a esporádica expressão desmedida, sejam formas socializantes e eticamente aceitáveis de sermos mais felizes.

É esse paradigma de desporto que se deve constituir como a referência da nossa práxis profissional. O desporto não mais como espectáculo de voyeurismo, mas sim como assimilação vivencial, sentida, única de corpos felizes em ação e movimento.

A assimilação estética de um espectáculo desportivo será tanto mais limpa dos miasmas da alienação quanto maior for a formação e vivências desportivas do espectador. Ao formarmos seres com vivências e cultura desportivas ajudamos a desenvolver a antítese do homem-massa. O homem livre rejeita as grilhetas quaisquer que elas sejam, pois tem consciência de como elas nascem. Mesmo que por vezes nos alienemos em eferescências lúdicas e lúbricas, fazê-lo conscientemente atenua a alienação que queremos que seja mero epifenómeno de uma realidade cultural mais vasta.

E o esforço hermenêutico para nos localizarmos no desporto e na sua axiologia será o alimento que nos ajudará no caminho da procura do sentido da própria vida. Mas temos de ter em atenção que o professor pode muito, mas não pode tudo. Não podemos cair no voluntarismo pedagógico que acredita no poder transformador absoluto do professor. O poder não se origina nunca de uma decisão arbitrária no vértice, mas vive de mil formas moleculares de intervenção social. O nosso poder emerge, fundamentalmente, do exemplo que somos. Assiste-nos o direito e o dever de sermos lúcidos, corajosos e determinados. Não podemos ser meros tecnocratas com uma visão reducionista da educação. Subjacente ao programa de Educação Física que orienta a nossa práxis pedagógica, está um conceito básico de Homem, de Sociedade, de Educação. Todos os meios pedagógicos e didácticos devem estar em consonância com a força referencial desses conceitos.

AUTORES:

Bruno Oliveira ¹
 Amândio Graça ²
 Paula Queirós ²

¹ Faculdade de Desporto
 da Universidade do Porto, Portugal

² CIFI²D, Faculdade de Desporto,
 Universidade do Porto, Portugal

<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.03.14>

Dos modelos de ensino centrados no professor aos centrados no aluno:

Um estudo de caso

PLAVRAS CHAVE:

Instrução. Modelos de instrução.
 Educação física.

SUBMISSÃO: 22 de Novembro de 2017

ACEITAÇÃO: 29 de Dezembro de 2017

RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa, sobre os modelos de ensino, no qual foi acompanhada uma professora de educação física ao longo do ano letivo 2014-2015, teve como objetivo compreender em que situações/momentos a docente opta por uma abordagem centrada no professor ou uma abordagem centrada no aluno, e que motivos sustentam as suas opções pedagógicas. Nesta investigação identificamos o recurso aos seguintes modelos de ensino: o modelo de instrução direta; modelo de educação desportiva; e modelo de ensino da aprendizagem cooperativa. Em concreto, foram identificados indicadores sobre a pertinência da utilização dos modelos de ensino acima mencionados. Após a análise interpretativa dos dados, chegamos à conclusão que para recorrer a uma abordagem centrada no aluno é necessário que se crie, previamente, rotinas de autonomia e de responsabilidade com os alunos; ainda, o recurso a este tipo de abordagens deve acontecer num período letivo mais longo, já que há a possibilidade de não se concluir os trabalhos efetuados pelos alunos. A opção por um determinado modelo de ensino está ligada, diretamente, aos objetivos pedagógicos que a docente pretende alcançar.

From teacher-centered to student-centered instructional models: A case study

ABSTRACT

This qualitative study about instructional models in physical education aimed to understand in which situations/moments the teacher chooses a teacher-centered approach or a student-centered one, and what reasons sustain their pedagogical options. We have accompanied a secondary school teacher for the whole 2014-2015 school year. In this investigation, we identified the use of the following instructional models: direct instruction model; the sport education model; and cooperative learning. In particular, indicators were identified on the pertinence of the use of the instructional models mentioned above. After an interpretative analysis of the data, we came to the conclusion that to resort to a student-centered approach it is necessary to create, previously, autonomy routines and responsibility with the students. Still, the use of this type of approach must happen in a longer term, since there is a possibility of not completing the work done by the students in a shorter term. The choice of a particular teaching model is directly linked to the pedagogical objectives that the teacher intends to achieve.

KEY-WORDS:

Instruction. Instructional models.
 Physical education.

INTRODUÇÃO

Os conteúdos programáticos e os objetivos pedagógicos que se pretende alcançar influenciam a instrução e as metodologias/ estratégias protagonizadas pelos docentes nas suas aulas de educação física (EF). Assim, desde os modelos de instrução centrados no professor, aos centrados no aluno, estes representam formas de organizar a instrução dos professores, bem como os papéis que cada um irá desempenhar.

Metzler ⁽²⁰⁾ alerta-nos para o erro de se considerar que existem modelos melhores do que outros. Para o referido autor, cada um tem as suas potencialidades desde que sejam empregues nas situações para as quais foram desenvolvidos. Deste modo, em função do tipo de alunos, dos conteúdos programáticos e dos objetivos pedagógicos, o docente deverá adequar a sua instrução aos alunos para uma aprendizagem eficaz.

A literatura consultada desenvolve cada um dos modelos de ensino em particular, e também, a aplicação destes, a título experimental, nas aulas de EF. Salientamos, por exemplo, os estudos efetuados sobre modelo de instrução direta (MID) ^(21, 26, 36); acerca do modelo de educação desportiva (MED) ^(15, 22, 25); e a respeito do modelo de aprendizagem cooperativa (MAC) ^(1, 2, 7). Porém, nada foi encontrado acerca da implementação e adaptação destes modelos de ensino por parte dos professores de EF nas suas aulas, de uma forma mais generalizada, isto é, de que forma optam por uma determinada estratégia e que motivos os levam a essa escolha.

Deste modo, esta investigação procurou compreender em que momentos esta professora opta e adota uma determinada abordagem e que motivos sustentam essa opção pedagógica, contemplando a existência ou a inexistência de flutuações nas estratégias de ensino empregues durante o ano letivo.

MATERIAL E MÉTODOS

No sentido de examinar em profundidade, com detalhe e de forma holística a professora em contexto, realizou-se um estudo de caso qualitativo. Consideram-se ^(18, p. 122) os estudos de caso "*insubstituíveis no perscrutar de indicadores relacionados às boas práticas de ensino*". Esta metodologia é importante e pertinente já que muito do que sabemos sobre o mundo empírico foi produto, ou seja, iniciou-se através de estudos de caso ⁽⁹⁾.

A professora foi selecionada intencionalmente, de maneira a permitir constituir um caso ilustrativo dos fenómenos e processos sobre os quais o investigador estava interessado em investigar ⁽³¹⁾. Com este propósito em mente, selecionamos uma docente de EF, com grande experiência de ensino (cerca de quinze anos) e reconhecida pelo uso de diversas abordagens de ensino e formas de intervenção pedagógica e didática. No que diz respeito à escolha da turma, pareceu-nos um desafio interessante e pertinente que alunos e professor não se conhecessem, ou melhor, que fosse a primeira vez que trabalhassem

juntos. Esta circunstância permitiria analisar minuciosamente as estratégias de ensino-aprendizagem operantes na aula e o papel assumido por ambos atores.

A turma selecionada era do 10.^o ano de escolaridade, composta inicialmente por vinte e sete alunos, sendo vinte e dois alunos do sexo masculino e cinco do sexo feminino. A média de idade destes estudantes situava-se nos 147 anos. Posteriormente, dois alunos da turma pediram transferência para completarem os seus estudos em cursos da via profissionalizante reduzindo, assim, a turma para vinte e cinco alunos.

O MODELO ADOTADO

Os resultados foram analisados a partir do conceito de *directness* desenvolvido por Metzler ⁽²⁰⁾. Este permite-nos identificar características que conferem identidade às abordagens protagonizadas pela professora, e que em grande medida, definem o seu papel, bem como o do aluno.

Estas particularidades são identificadas, num *continuum* direção-autonomia entre os modelos de ensino mais explícitos e formais e os modelos de ensino com caráter implícito e holístico e que pressupõem uma participação mais ativa dos estudantes, através das seguintes sete operações-chave: (i) a seleção do conteúdo; (ii) a gestão da aula; (iii) a apresentação das tarefas; (iv) os padrões de participação; (v) as interações instrucionais; (vi) o andamento ou ritmo das atividades; e (viii) a progressão das tarefas.

OS PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

No sentido de obter o máximo de informação a respeito das abordagens protagonizadas pela docente e os seus motivos foram utilizadas múltiplas fontes de evidências: observação participante; entrevista semiestruturada; entrevista informal; notas de campo; e métodos audiovisuais.

A observação participante e notas de campo foram empregues em todas as aulas de EF, durante a totalidade do ano letivo 2014 – 2015. Nestas foram registados aspetos como a descrição local, as interações sociais que foram visualizadas e que atividades decorreram ⁽²³⁾.

Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas, uma em cada período letivo, com cerca de uma hora de duração cada. Nestas entrevistas procuramos explorar o pensamento da professora sobre as estratégias de ensino-aprendizagem que esta empregava nas suas aulas, bem como os motivos que a levavam a essas decisões.

As entrevistas semiestruturadas foram armazenadas por meio de gravador digital e transcritas para editor de texto.

Devido à predisposição da professora participante na investigação, as entrevistas informais surgiram espontaneamente, sem qualquer tipo de premeditação ⁽²³⁾, normalmente depois do término da aula de EF, onde era possível explorar e questionar a docente sobre os acontecimentos das aulas.

Finalmente, foram utilizados métodos audiovisuais, com os quais o investigador se concentrou em filmar aulas de avaliação, de iniciação a uma nova unidade temática e tam-

bém em aulas fora das instalações escolares. Isto justificou-se pela possibilidade de se verificarem alterações nas dinâmicas e nas decisões pedagógicas, por estas aulas apresentarem características diferentes; alteração no comportamento dos alunos que exigisse adaptação por parte da professora nas suas estratégias de ensino.

No início da recolha dos dados, os participantes deste estudo foram informados acerca dos objetivos da investigação e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a gravação e divulgação dos resultados. Tendo em consideração que os alunos eram menores de idade foi solicitada, de igual modo, autorização aos respetivos encarregados de educação.

Para analisar os dados que suportam esta investigação, optamos pela *grounded theory*, como abordagem metodológica de recolha e análise dos dados. Desta feita, esta investigação parte de uma premissa indutiva explorando as categorias que vão emergindo da análise sistemática dos dados ⁽¹⁰⁾, provenientes das entrevistas e notas de campo e que não prevê a separação temporal mas sim, a interação entre as fases de recolha e análise dos dados ⁽¹⁴⁾.

O processo de análise dos dados desenrolou-se, numa primeira fase, através da codificação aberta. Esta decorreu de uma comparação constante dos dados obtidos através das notas de campo, entrevistas semiestruturadas e de grupo focal, o que nos permitiu "*uma compreensão mais profunda do texto*" ^(8, p. 181) e discriminar e diferenciar as categorias, através da examinação das diferenças e similaridades dos dados.

Numa segunda fase, verificamos a proliferação de códigos que foram posteriormente agrupados, revistos, ou descartados, em busca dum todo coerente⁽³⁾, através da codificação axial. Com este passo pretendemos "*apurar e diferenciar as categorias resultantes da codificação aberta*" ^(8, p. 184). Foi nesta fase que testamos o ajustamento das categorias e subcategorias relativamente aos dados.

Para finalizar o nosso processo de codificação, recorreremos à codificação seletiva. Este método dá continuidade à codificação axial mas num plano mais abstrato. O seu grande propósito é o de encontrar a categoria central que irá agrupar e integrar todas as categorias ⁽⁸⁾. Com este procedimento conseguimos formular e elaborar a estória do caso.

O processo de codificação das entrevistas semiestruturadas, de grupo focal e das notas de campo nas suas diversas fases foi dado por concluído quando percebemos que tínhamos atingido a saturação de dados ⁽³⁾.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A LÍDER INSTRUCIONAL

Através das nossas observações constatamos que o início do ano letivo foi, claramente, marcado por abordagens que tinham a sua semelhança com o MID. Para o efeito, a docente assumiu o papel de líder instrucional e tomou praticamente todas as decisões acerca

do processo de ensino-aprendizagem, em concreto, a seleção dos conteúdos; a gestão da aula; a apresentação das tarefas; as progressões de ensino; os padrões de envolvimento; o ritmo; e as interações instrucionais com os estudantes.

Esta supremacia foi evidente durante as aulas destinadas ao fitnessgram e em momentos destinadas à melhoria do padrão técnico, através dos exercícios analíticos. Numa outra ocasião estes passariam despercebidos já que são comuns numa aula de EF, no entanto, verificou-se ao longo do ano letivo pouca afluência aos referidos exercícios.

Apesar de ter recorrido a formas mais analíticas de abordar determinados conteúdos programáticos, a docente assume que procura prescrever poucos exercícios analíticos, sem negar a sua importância:

Os exercícios que são propostos aos alunos, tentar que...primeiro, propor poucos exercícios muito analíticos (PROFESSORA, 3.ª ENTREVISTA)

Apesar de reconhecer a importância deles [exercícios analíticos] para a consciencialização dos movimentos e há determinadas aulas, determinados momentos, em que realmente temos alguns exercícios (PROFESSORA, 3.ª ENTREVISTA)

Os conteúdos a serem lecionados, os objetivos a serem atingidos, e as características dos estudantes desempenham um papel fundamental na tomada de decisão sobre que tipo de estratégia deve o professor utilizar e que se o objetivo é aprender realizar uma determinada técnica, então a melhor opção será utilizar o MID, devido às suas características ^(24, 35).

Os estudantes com baixas habilidades, bem como alunos desmotivados, parecem executar melhor os exercícios solicitados num ambiente mais estruturado, como é característico do MID ⁽²⁷⁾. Investigações realizadas ^(11, 12, 26) vão ao encontro dos dados que recolhemos na nossa pesquisa, demonstrando que os alunos melhoram as suas habilidades através de uma aplicação correta do MID.

O QUESTIONAMENTO

No decorrer de determinadas aulas, como por exemplo as de basquetebol e de badminton, foi possível observar o incentivo ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, levando-os a pensar nas decisões a tomar. Durante um exercício de basquetebol, com o intuito de fomentar a compreensão do exercício e tomada de decisão, a professora parava o exercício que estava a ser realizado e questionava os estudantes sobre o que tinham feito de errado, o que poderiam fazer para obter outro desfecho, ou que decisão teria sido mais correta, ou até compreender porque razão estes tomaram uma determinada decisão. Durante as aulas dedicadas ao basquetebol, era usual a docente recorrer ao questionamento para que os alunos racionalizassem as tarefas que estavam a executar, e não apenas mecanizar a ação.

Desta forma, os nossos dados mostram a existência de estratégias de questionamento no âmbito do MID. Este modelo é flexível o suficiente para permitir a interação entre pro-

fessora e alunos e, ainda, que este não deve ser entendido como uma forma de ensinar militar ou rígida ⁽²⁰⁾. Mesquita ^(17, p. 180) menciona que:

O treinador [professor], ao questionar o praticante [aluno], por exemplo, sobre o porquê de utilizar determinada solução motora, situada ecologicamente em envolvimento que integrem a especificidade do jogo, valoriza o comportamento intencional.

No que diz respeito às vantagens em questionar os estudantes como forma de potenciar o seu pensamento crítico, a literatura corrobora com os dados obtidos pela nossa investigação. Estas estratégias potenciam o desenvolvimento de novos padrões de movimento, estimulando a criatividade ⁽⁴⁾; e ainda promovem o envolvimento e encorajam os alunos a manterem-se atentos, facilitando a aprendizagem mostrando a importância da atenção durante a aprendizagem de habilidades motoras ⁽⁵⁾.

TRABALHO DE PROJETO

No decorrer da primeira aula de andebol, do segundo período, a docente explicou aos alunos que iria dividir a turma em três equipas. Adicionalmente, mencionou que cada clube teria um treinador, que já tinham sido selecionados previamente pela mesma, e que, para além dessas funções, os estudantes poderiam ocupar outras tarefas, em adição à de jogador, como sejam: árbitros, juizes de mesa, fotógrafos, entre outras. Após esta explanação introdutória, suspeitamos que a professora fosse utilizar o MED ou uma adaptação do mesmo. Mais tarde, durante a aula, esta conversou com o investigador, onde esclareceu que era, efetivamente, uma adaptação ao referido modelo.

A professora afirmou que estabeleceu como objetivos para esta unidade didática de andebol, o fomento de aulas diferentes, com mais empenho, participação e criatividade dos alunos, exprimindo vontade em atribuir um maior grau de autonomia aos estudantes desta turma, desta forma, expressou que o seu papel se relacionaria com o suporte dos grupos, intervindo nos mesmos e oferecendo sugestões para que pudessem melhorar o seu desempenho. Desta forma, percebemos que a docente pretendia adotar um papel de facilitadora de aprendizagens nas aulas, oferecendo suporte e apoio aos estudantes, atribuindo-lhes funções mais ativas e responsabilizando-os pelas suas intervenções.

A utilização do modelo de educação desportiva em desportos coletivos, como o andebol, possui um valor pedagógico pertinente pois, “a organização das atividades por equipa, em que todos os alunos colaboram e o resultado final resulta do contributo de todos [...], minimiza as diferenças individuais e potencia a participação ativa e deliberada dos alunos nas tarefas de organização e de aprendizagem” ^(19, p. 60). Mais, os estudantes, em tarefas enquadradas neste modelo de ensino, têm um papel ativo na tomada de decisão que determina a estrutura e a operação da época desportiva, não sendo, por isso, participantes passivos.

A utilização do MED modifica o papel da professora, acentuando um papel de suporte aos estudantes, em detrimento do controlo direto de todas as atividades de aprendizagem. Tarefas estratégicas, como a seleção da modalidade; a escolha dos capitães/treinadores; o estabelecimento das regras de funcionamento; o treino dos estudantes para as funções relativas à arbitragem e estatística de jogo; e ainda o desenvolvimento de material de apoio para que os treinadores pudessem ter uma base de trabalho, foram desenvolvidas pela docente, ou sob o seu controlo direto. Esta explica, para o efeito, que “...estas aulas, normalmente esse tipo de trabalho requer em termos de preparação, um trabalho muito maior do professor do que as outras aulas, não é?” (PROFESSORA, 3.ª ENTREVISTA).

Uma impreparação do professor no modelo de educação desportiva deixará os alunos sem apoio, podendo transformar a aula num recreio supervisionado, se este não for capaz de gerir e organizar a aula de forma eficaz, já que este modelo assenta num sistema de organização complexo e descentralizado ⁽¹³⁾.

Fatores circunstanciais e estruturais condicionaram o desenvolvimento da época desportiva, conceito nuclear do MED. Em primeiro lugar, as condições meteorológicas impediram a realização de várias aulas planeadas, reduzindo a época desportiva de andebol a oito aulas de cem minutos; e em segundo lugar, o roulement dos espaços de aula a que a turma e a professora estavam sujeitas impunha um planeamento de atividades adequado aos espaços estabelecidos pelo roulement, o que introduzia hiatos na continuidade do planeamento das aulas dedicadas à realização da época desportiva.

No ensino secundário, investigações apontam que uma época desportiva pode ter cerca de dez aulas de 80 a 90 minutos ⁽³⁰⁾. Outras propõem um mínimo de 20 aulas ⁽¹⁶⁾. Vários autores ^(29, 30) sustentam que o conceito de época desportiva requer uma duração duas a três vezes superior à das tradicionais unidades didáticas adotadas nos programas de EF. Em suma, em termos de duração e continuidade, a época desportiva observada ficou um pouco aquém do recomendado, o que pode ter influenciado as experiências vividas pelos alunos.

Ainda no decorrer do segundo período, durante a lecionação da modalidade de ginástica acrobática, a professora recorreu a um modelo de instrução em que identificamos semelhanças com o MAC ⁽³⁴⁾. Para a professora, os objetivos traçados para a modalidade de ginástica acrobática, salvaguardando a especificidade dos conteúdos e as diferenças de dinâmica e as características das modalidades, são semelhantes, aos visados pelo MED na lecionação do andebol: “o que é que eu procuro com este trabalho de grupo, e no caso da ginástica acrobática e do andebol...foi a mesma coisa que é...primeiro a responsabilização dos alunos, autonomia.” (PROFESSORA, 2.ª ENTREVISTA).

A aplicação do referido modelo de ensino convergiu num trabalho de projeto de grupo em torno da criação dum esquema de ginástica acrobática. Na fase inicial, a professora assumiu o controlo de todas as decisões organizacionais, (a) deu início à formação dos grupos e explicou o modo como iriam trabalhar em conjunto; (b) determinou os recursos

disponíveis; (c) decidiu o tempo que os estudantes dispunham para completar o esquema de ginástica acrobática.

A natureza do projeto requeria que os elementos dos grupos se mantivessem juntos, cooperantes e produtivos até ao final da unidade didática, demonstrando uma relação de interdependência e confiança entre todos os membros do grupo, de outro modo não seria possível criar um esquema de ginástica acrobática e, ao mesmo tempo, uma responsabilização individual, em que cada um se comprometia em fazer bem a sua parte.

No decurso das aulas, a docente assumiu um papel de suporte aos estudantes, circulando pelos grupos, auxiliando nas execuções das figuras selecionadas por estes, corrigindo e fornecendo sugestões para a construção do referido esquema.

A literatura levanta algumas questões sobre a aplicação do MAC, nomeadamente a eficácia da utilização dos grupos. Ellisor ^(6, p. 428) afirma que: "*There is nothing magical about groups; they do not necessarily provide better leaning...*". Não basta, com efeito, colocar os alunos em grupo para que estes se tornem capazes de obter melhores resultados. Importa, por isso, que sejam investigadas as circunstâncias em que o trabalho feito em pequenos grupos obtém melhores resultados, quando comparados com resultados obtidos através do recurso aos métodos tradicionais ^(32, 33).

Recentemente, as investigações empíricas dedicadas à temática do ensino cooperativo demonstram que o MAC se torna eficaz quando estão presentes dois elementos: 1 – quando há responsabilização individual e 2 – quando todos os elementos do grupo procuram atingir os mesmos objetivos ^(28, 37). Ou seja, os elementos de um grupo que trabalhem em conjunto, visando um objetivo comum, a obtenção de uma recompensa, neste caso a classificação do grupo, cujo desempenho depende da aprendizagem individual de cada membro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa investigação mostrou que, durante o primeiro período, a docente adotou uma estratégia que possuía contornos identificáveis com o MID. Desta forma, não eram dadas oportunidades para que os alunos fossem construtores do seu próprio conhecimento, mantendo-se passivos no processo de ensino-aprendizagem.

Emergiram duas razões para justificar tal abordagem: em primeiro lugar, não estavam criadas rotinas e as regras ainda não tinham sido refinadas e implementadas; e em segundo lugar não existia um conhecimento prévio entre professora e alunos.

Mais tarde, durante o segundo período, a docente adotou em grande medida um papel de suporte às atividades letivas, permitindo que fossem os alunos os responsáveis pela condução do processo de ensino-aprendizagem. A professora adotava aqui um papel diferente, suportando, aconselhando, corrigindo e interagindo com os grupos e alunos de forma individualizada, e permitindo que os alunos pudessem tomar decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Num primeiro momento, a docente recorreu ao MED onde permitiu que os alunos tomassem decisões, que poderiam estar relacionadas com a escolha dos exercícios; o ritmo das aprendizagens; a forma como as progressões de ensino eram efetuadas. Um segundo momento corresponde à lecionação da unidade didática de ginástica acrobática recorrendo ao MAC. Nesta, a docente adotou um papel muito semelhante ao que foi descrito anteriormente, isto é, um papel de suporte às aprendizagens dos alunos.

Apesar das diferenças técnicas e táticas que separam o andebol e a ginástica acrobática, existia um grande objetivo que era comum a ambos: o desenvolvimento da autonomia, responsabilização, pensamento crítico e criatividade dos alunos, sendo esse o grande impulsionador para a utilização de estratégias centradas no aluno. A docente revelou, assim, quatro motivos para a escolha do segundo período para aplicação de modelos de ensino centrados no aluno: (i) já existiam rotinas e regras estabelecidas; (ii) existiam objetivos pedagógicos que exigiam a utilização de um modelo de ensino diferente; (iii) havia um conhecimento considerável entre professora e alunos; (iv) e em caso de existirem condicionantes, haveria o terceiro período para terminar as avaliações.

Finalmente, a parte final do terceiro período marca o regresso de uma abordagem centrada no professor, direta, sem uma participação ativa por parte dos alunos. A razão encontrada prende-se com o facto de a janela temporal ser muito reduzida, já que parte do terceiro período foi utilizada para terminar a época desportiva de andebol e os esquemas de ginástica acrobática.

REFERÊNCIAS

1. Barrett T (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *J Teach Phys Educ* 24: 88-102.
2. Casey A, Goodyear V, Dyson B (2015). Model fidelity and students' responses to an authenticated unit of cooperative learning. *J Teach Phys Educ* 34: 642-660.
3. Charmaz K (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage.
4. Cleland F (1994). Young children's divergent movement ability: study 2. *J Teach Phys Educ* 13(3): 228-241.
5. Dupont J, Carlier G, Gérard P, Delens C (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique: revue de la littérature. *Cahiers Rech Educ Form* 73: 1-32.
6. Ellisor M (1960). Ways of working with learners. *Educ Lead* 17: 425-431.
7. Fernandez-Rio J, Sanz N, Fernandez-Cando J, Santos L (2017). Impact of a sustained cooperative learning intervention on student motivation. *Phys Educ Sport Ped* 22(1): 89-105.
8. Flick U (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
9. Flyvbjerg B (2011). Case study. In: Denzin N, Lincoln Y (eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. 4.ª ed. Los Angeles: Sage, 301-316.
10. Glaser B, Strauss A (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Jersey: Aldine Transaction.
11. Goldberger M, Gerney P (1986). The effects of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children. *Res Q Exerc Sport* 57(3): 215-219.
12. Goldberger M, Gerney P, Chamberlain J (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth grade children. *Res Q Exerc Sport* 53(2): 116-124.
13. Graça A (2002). Conceções didáticas sobre o ensino do jogo. In: Ibañez-Godoy S, Marcías-García M (eds.), *Novos horizontes para o treino do basquetebol*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 21-36.
14. Graça A (2013). Grounded theory: Método de gerar teorias fundamentadas por comparação constante. In: Mesquita I, Graça A (eds.), *Investigação qualitativa em desporto*. Vol. 2. Porto: CIFI2D, 81-112.
15. Hastie PA, de Ojeda DM, Luquin AC (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. *Phys Educ Sport Ped* 16(2): 103-132.
16. Jones D, Ward P (1998). Changing the face of secondary physical education through sport education. *JOPERD* 69(5): 40-45.
17. Mesquita I (2009). O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. In: Rosado A, Mesquita I (eds.), *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Edições FMH, 165-184.
18. Mesquita I (2013). Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In: Nascimento J, Ramos V, Tavares F (eds.), *Jogos desportivos: formação e investigação*. Florianópolis: UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, 103-131.
19. Mesquita I, Graça A (2009). Modelos instrucionais do ensino do desporto. In: Rosado A, Mesquita I (eds.), *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Edições FMH, 39-68.
20. Metzler MW (2011). *Instructional models for physical education*. 3.ª ed. Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers.
21. Oliver B (1983). Direct instruction: an instructional model from a process-product study. In: Templin T, Olson J (eds.), *Teaching in physical education*. Champaign: Human Kinetics, 298-309.
22. Parker MB, Curtner-Smith MD (2012). Sport education: a panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport Educ Soc* 17(4): 479-496.
23. Patton MQ (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. 3.ª ed. Thousand Oaks: Sage.
24. Peterson P (1979). Direct instruction: effective for what and for whom? *Educ Lead* 37(1): 46-48.
25. Pill S (2008). A teachers' perceptions of the sport education model as an alternative for upper primary school physical education. *ACHPER Healthy Lifestyles J* 55(2/3): 23-29.
26. Rikard GL, Boswell BB (1993). Teacher effectiveness in using direct instruction for student skill acquisition. *Phys Educ* 50(4): 194-200.
27. Rink J (1993). *Teaching physical education for learning*. 2.ª ed. St. Louis: Mosby.
28. Rohrbeck C, Ginsburg-Block M, Fantuzzo J, Miller T (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: a meta-analytic review. *J Educ Psychol* 95(2): 240-257.
29. Siedentop D (1998). What is sport education and how it works? *JOPERD* 69(4): 18-20.
30. Siedentop D, Hastie P, van der Mars H (2011). *Complete guide to sport education*. 2.ª ed. Champaign: Human Kinetics.
31. Silverman D, Marvasti A (2008). *Doing qualitative research: a comprehensive guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
32. Slavin R (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychol Bull* 94(3): 429-445.
33. Slavin R (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: a reconciliation. *Child Develop* 58(5): 1161-1167.
34. Slavin R (2010). Co-operative learning: what makes groupwork work? In: Dumont H, Istance D, Benavides F (eds.), *The nature of learning: using research to inspire practice*. OECD: Centre for Educational Research and Innovation, 161-178.
35. Stallings J, Stipek D (1986). Research on early childhood and elementary school teaching programs. In: Wittrock M (ed.), *Handbook of research on teaching*. 3.ª ed. New York: Macmillan, 727-753.
36. Sweeting T, Rink J (1999). Effects of direct instruction and environmentally designed instruction on the process and product characteristics of a fundamental skill. *J Teach Phys Educ* 18(2): 216-233.
37. Webb N (2008). Learning in small groups. In: Good T (Ed.), *21st century education: a reference handbook*. Vol. 1. Thousand Oaks: Sage, 203-211.

AUTHORS:

Virgílio Silva ¹
 Cláudia Dias ¹
 Nuno Corte-Real ¹
 António Manuel Fonseca ¹

¹ Centro de Investigação, Formação, Inovação, e Intervenção em Desporto (CIFID2D), Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), Porto, Portugal

<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.03.26>

When is mental toughness needed in judo? Perceptions of athletes and coaches with different levels of achievement

KEY WORDS:

Mental toughness. Situations. Judo. Qualitative. Athletes' perceptions. Coaches' perceptions.

SUBMISSÃO: 15 de Outubro de 2017

ACEITAÇÃO: 27 de Dezembro de 2017

RESUMO

Considering the lack of research focused on the circumstances that require mental toughness in judo, this study's purpose was to explore the perceptions of those demanding situations between athletes and coaches. Nine coaches and 12 athletes, with different levels of achievement, were interviewed. Semi-structured interviews applied the "experience" corollary of the personal construct psychology theory. Interview transcripts were subjected to inductive content analysis. The resulting conceptual framework that arose from raw data revealed 25 mentally demanding situations in judo. Five were exclusively reported by coaches: death, parents and family, personal problems, logistics and club changing. Golden score was merely identified by athletes. Only one situation was reported among all 21 participants: results in competition. Considering the scarce available literature, four situations identified were suggested to be peculiar to judo: weight loss, unpredictability in judo fight, nature of judo fight and golden score. Additionally, rivalries were suggested to be a reality particular to the sport's elite.

Quando é que a força psicológica é necessária no judo? Percepções de atletas e de treinadores com diferentes níveis de realização competitiva

RESUMO

Considerando a falta de estudos sobre as circunstâncias que, no judo, exigem força psicológica aos competidores, o nosso objectivo foi explorar as percepções de atletas e de treinadores, a respeito dessas situações mentalmente exigentes. Entrevistámos nove treinadores e 12 atletas de judo, com diferentes níveis de realização competitiva. Na elaboração do protocolo de entrevista semiestruturada aplicámos o corolário "experience" da teoria *personal construct psychology*. As transcrições *verbatim* das entrevistas foram sujeitas a análise indutiva do conteúdo. O quadro conceptual resultante dos dados em bruto revelou 25 situações exigindo força psicológica no judo. Cinco foram exclusivamente referidas pelos treinadores: morte, pais e família, problemas pessoais, logística e mudança de clube. O *golden score* foi identificado só pelos atletas. Apenas uma situação foi apontada por todos os 21 participantes do estudo: resultados em competição. Considerando a escassa literatura disponível com base na qual discutimos os nossos resultados, sugerimos quatro das situações identificadas como sendo peculiares ao judo: perda de peso, imprevisibilidade da luta de judo, natureza da luta de judo e *golden score*. Quanto à situação que designámos por rivalidades, sugerimos tratar-se de uma realidade particular à elite do judo.

PALAVRAS CHAVE:

Força psicológica. Situações. Judo. Qualitativo. Percepções de atletas. Percepções de treinadores.

INTRODUCTION

Considering the competitive nature of sport at the highest level of performance, confrontation against challenging environments is expected. Therefore, mental toughness is seen as a psychological edge for sport success⁽¹⁷⁾, also being the expression used by coaches, athletes and the media when they draw attention to the superior psychological attributes of those athletes who achieve sport excellence, not only in training but also in competition⁽¹³⁾. That is why some coaches claimed to recruit collegiate athletes on the basis of mental toughness characteristics⁽²⁷⁾. In that context, it seems logical to identify those tough demands within each sport, considering that each particular situation may require one or another set of mental toughness attributes.

Some researchers have already investigated the development of mental toughness in particular sports^(1, 3, 9) also a broader sport psychology practitioners' perspective on its development⁽²⁸⁾ and even mental toughness maintenance over time in a multisport point of view⁽²⁾. Less is known about the psychologically challenging situations which demand mental toughness from sport competitors. Moreover, considering that each sport is likely to confront athletes with some distinctive mentally defying circumstances, research exploring those situations besides being scarce is sport-specific^(e.g., 13). In soccer, for instance, players were challenged with situations such as "breaking into the reserve team"⁽³⁾, "being dropped and not considered for selection", "being selected when not expecting it" or "being sent out on loan to another club"⁽²⁵⁾. Interestingly, according to the last authors, the exposure to environmental challenges during early competitive years was a simultaneous contribution to the development of mental toughness. However, those are situations apparently not largely relatable to typical contextual demands of an individual and combat sport like judo. As far as we know, situations in judo, which require mental toughness from the athletes, were never studied. Thus, obtaining knowledge and understanding about those circumstances in this sport would be an important contribution to the state of the art and, moreover, of practical relevance mainly to coaches and sport psychologists working with judo competitors. Due to the qualitative nature of our endeavour, we concomitantly tackle the absence of studies in judo based on that methodology⁽²⁹⁾.

Judo derives from the Japanese martial art of ju-jitsu. Based on its martial roots, it was established in 1882 as an educational and sport practice accessible to all citizens. The Olympic debut of judo occurred in 1964 at the Olympic Games in Tokyo. Since then, governing bodies have evolved the sport world-wide at an organizational and sporting level, spreading its practice to the five continents, promoting media exposure, performing live broadcastings of the most relevant competitions, disseminating sport-specific knowledge through judo experts scattered throughout the world and improving training conditions for top-level competitors (e.g., training camps). Thus, competitiveness in judo has been rising. For instance, 726 competitors from 126 countries competed in the 2017 World Championships for 14 possible titles.

The purpose of this research was to explore and conceptualize situations requiring mental toughness in judo. So, working on a limitation spread by some authors in other qualitative researches⁽¹³⁾ and also overcoming our understanding beyond multisport studies available in existing literature^(17, 18, 27), seeking to gain knowledge about sport-specific situations where mental toughness is necessary. Furthermore, taking into account issues raised by previous research, we arouse interviewees' opinions regarding situations demanding mental toughness from judo competitors⁽¹²⁾. As the authors emphasized, putting into context experiences that were personally lived by interviewees, allowed us to elicit testimonies specifically related to mental toughness.

In order to structure a diverse understanding of situations in judo that demand mental toughness from the athlete, we surveyed perceptions from two groups of interveners in the sport (i.e., coaches and athletes) involved at distinct levels of competition (i.e., regional, national and international). As is expected, non-elite coaches and athletes will be, to some extent, confronted with different types of demands, pressures, challenges and setbacks, comparatively to their elite counterparts. Regarding the acknowledgment from Thelwell, Such, Weston, Such, and Greenlees⁽²⁵⁾, our heterogeneous sample commented on challenging situations without having to make considerations about mental toughness development. It is presumed that these different interveners in the sport will detain particular perceptions of a rather broader reality. Finally, we should take into consideration that mental toughness should also be investigated in athletes who did not thrive in high-level competition⁽¹⁴⁾.

METHOD

PARTICIPANTS

In order to explore mentally demanding situations within a population of both judo competitors and coaches, a qualitative approach was deemed appropriate. A purposive sampling technique⁽²²⁾ was used, so that a holistic insight could be gained into the sub-cultural domain of Portuguese competitive judo. A total of 12 competitive judokas (three female and nine male) and nine competition-involved coaches (all male) were interviewed in person by the first author, who invited all participants directly, either personally or by phone, to anonymously take part in a broad research on the subject of mental toughness in judo. This paper was one of the three conducted studies with this sample within our investigation. Each one of the studies addressed different goals.

We sampled participants with different levels of achievement, including in each level, four athletes and three coaches. Thus, the non-elite group brought together medallist judokas in regional championships, who had never had a medal at the Portuguese national championships, and also coaches experienced with these athletes. The sub-elite group was made up of athletes who had won at least a medal at the senior or junior national

championships, but had not accomplished any podium result in the European and world championships and also the Olympics, as well as their coaches. The elite group was put together by medallist competitors who had participated in the Olympics and/or at world and European championships, including both senior and junior age groups, along with the coaches who had already worked with this group of athletes. Among all 21 participants, we brought together seven athletes or former athletes with Olympic participation. Two out of the 12 athletes were retired. All the coaches were active and had experience as competitive judokas. The athletes ages ranged between 17-40 years (23.3 ± 6.8 years) and experience of judo practice ranged between 9-21 years (14.7 ± 4.4), while coaches were between the ages of 34 and 61 years old (44.2 ± 9.5) and had been practising judo for 23 to 44 years (34.6 ± 7.6). Taking into account the time of experience as a competitor, athletes competed nationally between 5 to 17 years (8.8 ± 3.6) and internationally for 0 to 16 years (5.3 ± 5.1), while coaches were former athletes who competed at national level for 6 to 26 years (16.7 ± 6.6) and internationally for 0 to 17 years (7.4 ± 7.4). Given the asymmetrical development of the sport throughout the Portuguese territory, we sampled on participants located in geographically dispersed districts: Lisbon ($n=6$), Coimbra ($n = 4$), Oporto ($n = 4$), Braga ($n = 2$), Leiria ($n = 2$), Viana do Castelo ($n = 1$), Autonomous Region of the Azores ($n = 1$) and Autonomous Region of Madeira ($n = 1$).

INSTRUMENT

Following previous research on sport's mental toughness^(16, 26), semi-structured and face-to-face interviews, were conducted. The open-ended questions of the interview guide were first tested on two pilot interviews, in order to assure relevant data for our study and also allowing some practice for the interviewer. Afterwards, the interview protocol remained unchanged.

One week before an interview each participant received the interview guide via e-mail. A written explanation of our study purpose was given and participants were asked to read and reflect on the interview protocol questions. Permission for audio recording the interviews was given by all participants, by signing a consent form. Research approval was also granted by the ethical committee at the interviewer's University.

Aligning with previous investigation in mental toughness⁽⁶⁾, the "experience" corollary of Kelly's⁽¹⁹⁾ personal construct psychology (PCP) theory was used for the elaboration of the interview guide. The inclusion of participants covering various levels of achievement was meant to gather different experiences and thus a more holistic and diverse understanding of the subject being studied.

The interview guide aimed to collect the participants' perceptions about mentally demanding situations in judo (e.g., thinking about those situations that require mental toughness from the athlete, and saying why they consider them demanding), taking into account their understanding about mental toughness in the sport (e.g., what does

it mean, in practical terms, to be a mentally tough judoka?). As notes were taken by the interviewer, follow-up questions were addressed when needed during each interview. Those included clarification probes (e.g., in other words, what does that mean for you?) as well as elaboration probes (e.g., do you remember any other kind of situation?). Few counterfactual questions were addressed. Interviewees were encouraged to share their opinions through the interviewer's short verbal and non-verbal cues.

Whenever possible, the interviews were carried out at the athletes' training sites or in the workplaces of the coaches. In some other cases, participants chose public places to conduct the interviews. All interviews began by collecting demographic and sporting data of the participant. The main author and interviewer maintained a neutral stance throughout all interviews, questing for elaboration without influencing the participants' opinions. Interviews were conducted in Portuguese (that is, the native language of all participants) and took 70 minutes in average. Digital audio recordings were transcribed *verbatim*, resulting in a total of 310 pages (single-spaced and with one inch margins) of typed transcript.

DATA ANALYSIS

Three of the research team members individually read and listened to each of the interviews' transcripts and respective audio records, in order to be familiar with all the data and get a first impression of its meaning. In order to manage and categorize the vast data collected, qualitative research software NVivo11 was used. The "experience" corollary of Kelly's⁽¹⁹⁾ PCP theory contributed to the raw data obtained, as interviewees very often described situations demanding mental toughness in relation to their own experiences in the sport. All text segments identified in raw data were coded through "open coding", uncovering and delimitating concepts^(4, 5). Inductive content analysis was the research technique used by the investigation team, so that categories naturally arose based upon raw data. Each category's "properties and dimensions" were developed according to Corbin and Strauss's⁽⁵⁾ main methodological aspects. Resulting categories were mutually exclusive, not overlapping each other, based on consistent definitions, differences between categories and multiple reviews. Inferences resulted in a conceptual framework of mentally demanding situations in competitive judo.

The main author had been himself a judo competitor during 14 years, practising the sport for almost 27 years. The fact that the interviewer was known in the sport community helped him get a good *rapport* among the interviewees. The informal atmosphere assured an honest conversation with every single participant. Moreover, trustworthiness during data analysis was also assured, due to the sport's knowledge detained by the first author.

The main author firstly assured the coding process, making inferences. Afterwards, investigator triangulation⁽²²⁾ assured trustworthiness of the coding process and the inductive analyses, by involving two more members of the investigation team experi-

enced in qualitative researches. When inconsistencies among the three investigators could not be settled unanimously, the first author's familiarity with the sport and its competitive subcultural domain was valued.

RESULTS

Discriminated results from the 966 coded text segments are presented in Figure 1, presenting frequencies for the number of athletes and coaches who pointed out each situation, in which it is critical to exhibit mental toughness in judo. Interestingly, 17 out of all 25 situations identified were reported by a total of seven or more participants. Considering all 20 situations identified by athletes, half of those comprised competitors from all three level groups. Coaches reported 24 situations, being that 18 of them were referred to by participants of all three levels of achievement. For every single bellow conceptualized situation presented in descendant order of frequency, we underline the reasons why those are seen as demanding, according to the participants' accounts. Each participant is simply identified as coach or athlete to remain anonymous. The resulting framework from this research is presented in Figure 2, at the end of this section, organizing mentally demanding situations in competitive judo, in relation to four supra-categories (i.e., non-sport context, training, competition and judo fight).

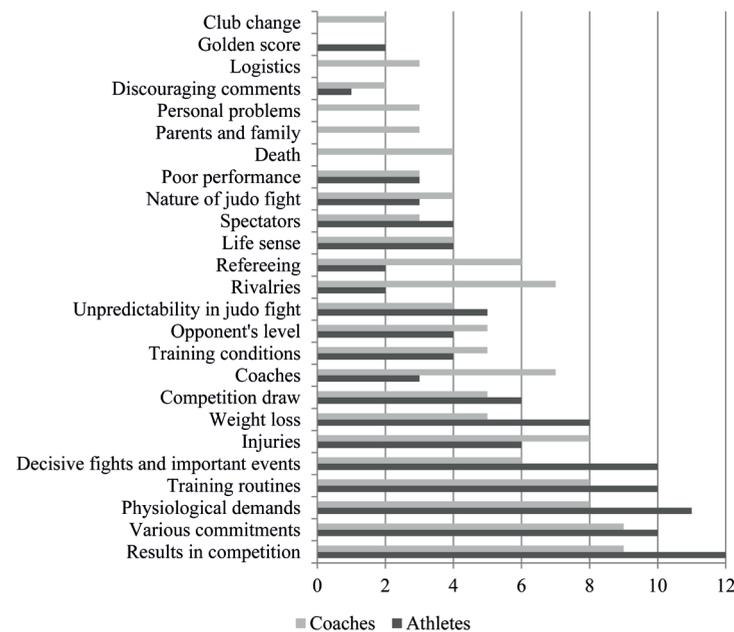


FIGURE 1. Coaches' and athletes' frequencies for situations requiring mental toughness in competitive judo.

RESULTS IN COMPETITION. The high level of requirement was perceived in relation to the need or imposition of achieving pre-defined and challenging competitive results and in having to manage the result during the fight itself. One sub-elite athlete was very clear in explaining the demanding essence of this situation:

... an athlete who wants to be very successful, to be part of the national team, to compete at an international level and to achieve results, has a certain concern about achieving results, because it is not just training at a high level and doing a lot of intense trainings. It is also necessary to have results, materialize what he has trained. ... avoid worrying about having to score [in the competition] and not letting it affect one's performance.

Negative results may have consequences for an athlete's sport career, making him miss training and competition opportunities at a higher level. In that sense, defeat or failure is a devastating result as was described by a sub-elite coach: "In competition, when one works a whole year or several years and then is faced with failure, it is a very huge setback. And this is a very big demand. Training always demands me effort either to succeed or to fail." In fact, an athlete has no guarantees about the outcome. His only guarantee is a great amount of demand and effort, whether losing or winning. In this context, two particular dimensions of this category were related to a final result during or after a competition: (a) to lose a fight and enter the repechage, losing the opportunity to achieve the competition's final, but still having the chance of obtaining a third place medal; (b) not obtaining a certain final classification in a decisive competition of the season and thus compromising one's long term goals. Three other dimensions of this situation were strictly attached to the result during the fight itself: (a) having to deal with an early score disadvantage; (b) having to make a turnaround in the final seconds; (c) maintaining the score advantage in the last seconds of a bout, despite the opponents' pressure.

VARIOUS COMMITMENTS. To conciliate competitive judo with life's various commitments means having to set a balance, on one side, between school or academic education, peer pressure, hobbies, family events, love relationships and, on the other side, the tasks and time that judo demands from athletes. That is, in order for life's various commitments do not interfere negatively with sport duties. In this sense, school requirements, for example, may withdraw energies and interfere in the physical and psychological state of the athlete when training, thus being very demanding. Bearing in mind the balance between judo and school or academic commitments, a non-elite coach presented a surprising example of an athlete who, in the midst of two competitions in Eastern Europe, had to give up on a judo training camp to return to Portugal and take an exam at University, while still being able to surpass internal rivals in the ranking and managing to be classified for the European championship, due to good results in both competitions. Nevertheless, from a certain level

of competition (i.e., European and world championships and Olympic Games), the athlete has to be totally committed to judo. In relation only to commitments within judo, one account stood out in the athletes' elite group, stressing the balance between national and international competitions, in the path towards Olympic qualification.

PHYSIOLOGICAL DEMANDS. Another situation largely reported by athletes and coaches through all levels of achievement was the physiological demand of the sport. When judokas prepare themselves to conquer European, world or Olympic titles, training is no longer intended to be something from which athletes draw pleasure from. There is nothing enjoyable about pushing your body to its physiological limits. It is, however, an inevitable part of the preparation for high level competition. According to a non-elite coach, "there is a discomfort that is impossible to overcome." To the extent that, even though an athlete is highly trained, discomfort, one way or another, will always be present. Overcoming extreme fatigue, in particular, is so important that coaches deliberately make their athletes go through such experiences during training (e.g., limiting the athletes' rest time during exercises).

TRAINING ROUTINES. Strictly complying with day-to-day training routines was seen as highly demanding for an athlete. In this situation, the mental challenge resulted from the daily rigor of an athlete's preparation, from monotonous and repetitive training exercises combined with high volume as well as the so-called "invisible training", in the words of a sub-elite coach, going beyond training itself. Therefore, it included rigorous sleep schedules, quality nutrition and a social lifestyle compatible with high performance. From the athletes' point of view, daily routines became harder to sustain when combined with critical events, such as accumulated fatigue, rehabilitation of an injury or poor performance on a bad training day. Among the elite, different accounts were added highlighting prolonged training camps completed abroad and at a higher level as a mentally defying situation. Indeed, from the coaches' viewpoint in particular, being in a sports hall where you train against the best judokas in the world, stood out as being mentally challenging. As such, to acknowledge the fact that there is a large gap between an athlete's own level and the average level in a training camp and, despite that fact, still endure being dominated, strangled, forced to submit and tossed on the floor by everyone, was understood as requiring mental toughness. Furthermore, high-level competition completely absorbs the athlete until the end of his career, with no possibilities for long breaks or distractions. Not even during vacations can the athlete totally turn off from training routines.

DECISIVE FIGHTS AND IMPORTANT EVENTS. The level of requirement in this situation was related to the pressure of difficult bouts held at major competitions (e.g., competing at the Olympics), since athletes are contending for personal relevant results in a valued competition and may face failure of their result goals. A sub-elite coach and former Olympic athlete explained it very well:

Even the progression throughout the competition requires psychological preparation, because you are advancing [in the competition] and you reach a certain point: Well, now I will enter the stage of winning or not a medal or winning the competition or not. And that's a different fight from the ones in the preliminaries. And these are situations that are more psychologically demanding.

This sense of pressure is felt through all the pre-competition moments, until the first fight.

INJURIES. Having the drive to train and not being able to do so is a major frustration for any competitor, whether it is an injury of lesser or greater severity. In fact, being injured gives athletes a sense of lack of control over their preparation, even more when it means for instance going under surgery and compromising the entire season. Losing the opportunity to compete at a major tournament, due to an injury, can be devastating for an athlete, as was explained by an elite coach:

This right (competing for a result, for a medal) is denied by an injury to someone who worked so hard. That's really demanding. And once again going through lengthy periods of training, coming back to that level again to be able to fight for this medal, when we talk about the Olympic Games, takes four years.

Thus, as the established goals are put on hold, this situation confronts the athlete with more than a delay in his scheduled preparation. Indeed, it is a regression to past levels of physiological and sport-specific preparation, as if a reset button has been pressed against the athlete's will, which in the case of severe injuries demands for a new start almost from scratch. In addition, this circumstance also included having to get along with minor injuries which are somehow chronic and therefore accompany the athlete almost constantly (e.g., poorly healed sprains in the fingers, requiring training and competing with adhesive tape). Interestingly, six out of 12 athletes indicated injuries as demanding, while eight out of nine interviewed coaches made reference to this situation.

WEIGHT LOSS. Not infrequently, when judokas are far from scheduled competitions they are heavier. As a competition approaches, weight loss is done in order to attain an unusually lower weight, comparatively to that usually registered during normal training periods. The intention of this behavior is to obtain a competitive advantage.

However, having to go through water deprivation and nutritional and energy restriction, resulting in an abrupt decrease of body weight, was seen as a mentally defying situation. Additionally, the demand is greater when the recovery time between the official weigh-in and the first fight in competition is shorter depending also on the relative percentage of weight lost. In the athletes' elite group a more in-depth vision was given about this tough reality:

Weight loss is a phenomenon that is still a bit taboo, because it goes against all the medical indications and all the scientific knowledge that we have mastered over physiology of hydration and caloric restriction. But the truth is that athletes continue to lose excess weight to compete. And I have an opinion which is: If they do it, it's because it works.

Concerning the restrictive physiological nature of losing weight to compete, one sub-elite coach reported a relevant episode of when he was an elite athlete:

The loss of weight due to the physical wear out that it causes you and pain; And the fact that you have to give up eating and drinking water. That has influence, to begin with, on the physical part and, in turn, the psychological part ... I remember doing [university] tests and not being able to drink water.

Moreover, as a non-elite coach stressed, "drinking and eating is above all things ... is what makes us living beings." All together it becomes a demanding process both mentally and physically.

COMPETITION DRAW. Any draw for a competition is unpredictable in its nature. It can be known in the day of the event or at best, if considering an international scene, a few days or in the day before competing. On the other hand, an athlete can have the luck of confronting approachable opponents in the first fights, progressing well or with less difficulty and lower energy expenditure to later stages of competition. Contrary to that, a more challenging adversary in the first fight may immediately dictate the end of a participation in a competition. Thus, the draws are not all equally difficult, such as it became clear in the words of a female sub-elite athlete: "If we want to be the best, we have to win them all. But there are always more favourable draws than others."

COACHES. This situation arises in the context of the relationship between athlete and judo coaches. Besides high demands exerted by coaches, both the lack of communication and the inadequate articulation of the work done by different coaches (i.e., national team, club, physical trainer) or other practitioners (e.g., physician, physiotherapist, nutritionist, sport psychologist) were underlined as a circumstance mentally defying for the athlete. Thus, instructional feedback provided by coaches was seen to pose demand, especially, when requiring the athlete to overcome technical or tactical incompetence. Participants also revealed

the possibility of the coach inadvertently putting pressure on his athletes' performance, due to feedbacks making explicit mention to rivals' strong points. Furthermore, to have a coach with whom the athlete is unable to talk openly with also emerged in our sample, in so far as it does not allow for the resolution of the athletes' most sensitive problems, which might be something that coaches may not be able to do, either because of inability or because of tension in the coach-athlete relationship. In addition, one particular account of an elite athlete stressed the case of when the coach is simultaneously the father. Moreover, a sub-elite coach perceived demand when an athlete feels unfairly left out of a call to the national team. Interestingly, references to this situation were higher among coaches than in athletes.

TRAINING CONDITIONS. This circumstance was particularly highlighted by athletes as demanding due to disadvantages within one's training group, namely, when training partners offered lower levels of opposition in fighting, lacked serious competitive objectives or presented body mass far from their own weight category. One female sub-elite athlete gives an explanation about the practical implications that these difficulties might pose on competitive judokas:

More often than ever we do not have in our club, or near us, the ideal conditions to train and keep ourselves at the highest level ... living in Coimbra, sometimes I go to Lisbon by train ... not everybody does this, do they? Leave my classes running, go catch the bus, travel on the bus for two hours, call the coach to pick me up, train and return to Coimbra on the same day.

For someone who lives in Coimbra, a round trip to Lisbon means travelling a total of approximately 400 km. Thus, the shortage of a wide diversity of training partners generates difficulties in an athlete's preparation process and consequently in his progression in the sport. Another sub-elite athlete gave us yet another relevant example of those difficulties: "I, who live on an Island, do not have as much variety of partners to practice with, than if I lived in the Continent."

OPPONENT'S LEVEL. Demand was pointed out regarding confrontation against superior adversaries, whether on the level of competitive performance, experience in the sport or personal records or titles. Athletes mentally weaker may tend to appraise demand for a fight based on how renowned the opponent is, instead of focusing on what can be done. A mentally tough judoka, however, does not let himself be shaken by notorious or higher ranked opponents. Mentally tough judokas will act regardless of those considerations, as pointed out by one elite athlete: "He was able to abstract himself from his adversary, from his adversary's curriculum, from his opponent's level." In a clear contrast to the mindset here portrayed by a non-elite judoka: "I am not able to beat this opponent, because he has many titles." Interestingly, confrontation against lower-level opponents was also perceived as being susceptible to trigger demand, in so far as it would raise the pressure to defeat them.

UNPREDICTABILITY IN JUDO FIGHT. This situation was considered demanding, because one split-second distraction or a single bad decision can represent the end of a bout or even of a participation in a competition. A female sub-elite athlete explained well the nature of this circumstance well: "I felt that I could win. I was winning. And it was a one second distraction, she pulled a rabbit out of her hat and I went through the air." In judo a single mistake can be fatal, even after a faultless performance, in contrast to other sports in which, after one or several mistakes have been committed, there is still a possibility to recover from the game result and end up winning.

RIVALRIES. In judo, rivals are those competitors, belonging to the same club or not, who fight each other in the same weight category and are in dispute for the same result goals or, for instance, who are competing during Olympic qualification for a single quota place in the Olympic Games, as described by one elite athlete:

The situation that I have lived for a long time: not being at the top and wanting to be at the top ... I remember many people calling me crazy. For example, for four years [a rival name] was the number one at the weight category; for four years I was number two and worked as much or more than him, because I wanted to get there...

The only two athletes who reported this situation were both elite. Interestingly, among coaches a higher prevalence was ascertained, as seven coaches from all three levels made reference to the demand of rivalries.

REFEREEING. Staying focused and emotionally unmoved after a bad referee call is the quality of the psychologically stronger competitors. This particular situation was reported as a mentally demanding circumstance by one non-elite and one elite judoka. However, demand of refereeing was taken very seriously by six out of nine interviewed coaches. To the extent that some of them would simulate refereeing mistakes in training, without previous information, so that they could test the athletes and, thus, alert them to the importance of keeping their focus on what matters the most during a fight. One non-elite coach, but former Olympic athlete analyses it in the following terms:

This situation requires the athlete to accept something that is unreasonable: We are stronger; we have already proved, that we are stronger, but we will have to prove that we are stronger again, so that external factors will not take the victory away from us.

LIFE SENSE. Demand was perceived due to the fact that an athlete's career is short and the post-career requires for a dramatic change in lifestyle, for which an athlete must prepare himself for. This was well described by one recently retired elite athlete: "Also the pressure of you to think that this is all very beautiful in judo, but then what? How am I going

to support myself? What will I do? Will it be after the age of thirty?" From the coaches' standpoint, life sense was about deciding to place the sport in the center of one's life. A paradigmatic example given was being to temporarily suspend a higher education course to pursue competitive aspirations, like for instance an Olympic qualification. Indeed, investing in a sports career has its degree of uncertainty, as athletic success is not guaranteed, and it will entail, from a certain competitive level, an inevitable delay in many aspects of an athlete's life in society (e.g., course completion; entry in the world of work; planning a family). Moreover, it is not only a difficult and risky decision, but also a choice that has to be made at a young age, said a non-elite coach and former Olympic athlete:

These are very difficult options that one has to take at a very early age. Therefore, at sixteen or fifteen is when one decides whether one wants to or not. Because then, at the age of twenty, it's too late. The opportunity has already gone. Time has passed. It's no use to be an athlete at twenty-five: Now I've completed my degree and now I'm going to be an athlete. No. It's over, that's it. His time is over.

SPECTATORS. The pressure that spectators can put during the fight, either in support of the opponent or to pressure the refereeing, was another demanding situation reported by a few of our judokas. One elite athlete captured this reality, while narrating how a known national rival typically laid out his fight strategy against him: "Then that fight turned out to be an open-air battle... because the refereeing was allowing the situation and him [the opponent] was exploiting the situation with his colleagues shouting from the bench, pressuring the referee." In addition, some athletes may not react well to the fact that they have important people or, as explained by a sub-elite coach, a big audience watching their matches: "In this case, I feel it's more the psychological part that shakes you... Imagine a sports hall like Paris Bercy... completely full. And you know how to manage: Where am I? What is this? Everyone shouting..."

NATURE OF JUDO FIGHT. Judo is a one-on-one combat sport which requires for the competitor to perform, despite the intense physical contact and impact forces over the mat-covered floor allowed by the refereeing rules and caused by the different techniques that typify judo (i.e., projections, holding against the mat, opponent submission either by strangling or attempt of joint dislocation applied to the elbow). Thus, bruises or burns due to friction, for example, and also strong impacts on the body are a natural part of a combat sport such as judo. Some sportsmen however may not perceive those as normal and manageable circumstances, in contrast to the description given by a non-elite coach, regarding high-level competitors: "There is no athlete who is one hundred percent, without injuries. They all have a nail or a finger or a half-hurt knee or a hurt shoulder, neck..." Interestingly, the only three athletes reporting this mentally demanding situation, as well as the four coaches, comprised all the levels of achievement.

POOR PERFORMANCE. Interestingly, exhibiting a poor performance during training sessions was a mentally demanding situation only reported by female athletes, each one belonging to a different level of achievement. Coaches mentioned this situation in relation to performance in competition.

DEATH. This situation was explained in relation to the death of a relative or a loved one. Curiously, it was not reported by any athlete. A sub-elite coach stressed how hard this is:

If it is a family member who is very dear and who is the major supporter of his activity as a judo player, I think sometimes this is difficult. I do not think so. I am sure of it. It is very difficult in these concrete cases, a loss of the father or mother...

PARENTS AND FAMILY. This situation refers to the case of parents who criticize poor competitive results and, at the same time, demand results from their child athletes. Instead of parents or family members giving their children an upbeat and encouraging climate through what they do and say, they end up being a source of pressure on athletes. In addition, education and values transmitted within the family may be counterproductive to the desirable mentality of a competitor. This undesirable intervention by the family, only mentioned by coaches and curiously comprising all three levels of achievement, was well exemplified by one sub-elite coach:

'You have lost, they are stronger than you. Poor little thing.' He is the poor thing: 'Patience. You are not good for this.' Sometimes we see that the athlete has abnormal motor abilities for that sport, but it has a psychic part that would have to be better worked on. And with the optimal family environment, he would be able to make the leap forward.

PERSONAL PROBLEMS. This included extra-judo problems, only mentioned by coaches, related to the competitor's personal life, which may interfere with the athlete's sport performance, such as, for instance, separation of the athlete's Parents or the end of a love relationship. An elite coach illustrated how such circumstances are reflected in training:

Problems outside of judo in which the athlete appears sad to me and is no longer himself; anyone realizes right away it's not him. And the coach soon realizes that. A young man who has been with you since the age of seven, you soon see that it is not him, as he appears very sad.

DISCOURAGING COMMENTS. It occurs when someone communicates unfavourable comments or discouraging opinions to the athlete, contrary to the athlete's own goals. An elite athlete gave an example of this: "... it may be a person coming to me and saying that I will not qualify for the Olympics. ... I can stay connected to that or in the next competition achieve second place, just like that."

LOGISTICS. A sub-elite coach explained the essential of the demand attached to this situation, concerning travel to sporting events:

When we start going abroad, the trips we have to make and the issues that have to do with the time zone, different foods, different routines, different hotels. All of these are difficult things. Nobody can say that an athlete, at that time, really likes to take a stroll. No one is going to stroll: it is airports, hotels, sports halls. This is the life of the athletes.

Moreover, an elite coach explained the demand of this situation with the example of a delay in the arrival time of an airplane, which reduces the athlete's number of rest hours. Athletes made no reference to this circumstance.

GOLDEN SCORE. The duration of contest in judo at Olympic level is of 4 minutes. When the regular time allotted for a fight comes to an end without a winner being decided, the match is extended, with no time limit, till one of the fighters either scores a technical advantage or receives a penalty that causes him to have more penalties than the opponent. This mentioned extra-time is called the golden score period and was presented in the reports of two athletes, one female and one male, as a psychological demanding situation, also enclosing a concomitant physical requirement, due to the onset of overall fatigue. This was the only situation the coaches did not make any reference to.

CLUB CHANGE. This situation occurs when the athlete is forced to change his place of residence, either because he moves to another city or even changes his residence to another country. In that context, it may be hard to leave the club and, at the same time, adapt to a new training location and to new people. Only two coaches reported this situation.

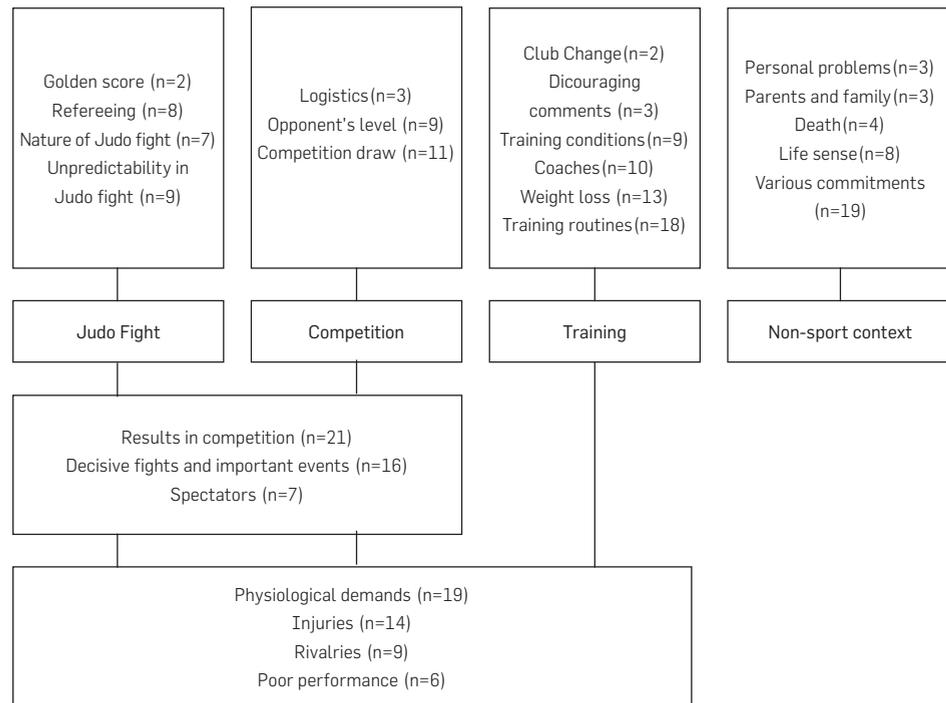


FIGURE 2. Framework of situations requiring mental toughness in competitive judo.

DISCUSSION

The purpose of this research was to identify situations or circumstances, either within the context of competitive judo or outside the sport context, which are seen as requiring mental toughness from the athletes. Besides the knowledge about the psychological qualities that underpin mental toughness, it is also important to identify when (situations) mental toughness attributes should be put into practise, thus considering the nature of judo as a competitive sport. A few single-sport studies have explored these psychologically demanding situations ^(13, 26).

If we consider that the essence of elite competition lies in achieving increasingly more relevant results in important tournaments, we understand why having to deal with results (i.e., during the fight and during or after a competition) was the only mentally demanding situation reported by all athletes and coaches of our study. Moreover, "perception of failure" was already identified amongst the most rated reasons for attrition in sport participation of Spanish sportsmen, judokas included ⁽²¹⁾, thus constituting an evidence which reinforces our finding.

"Having other things to do" was the number one reason for dropping out already identified in previous research in youth sport ⁽²¹⁾. In line with our results, these authors also emphasized the need for conciliation between competitive sport and "non-sport influences" such as school, professional and family commitments, which clearly go beyond the sport sphere, but nevertheless constitute a major problem for continued sport participation, even more when considering a largely amateur sport. Furthermore, Gucciardi et al. ⁽¹³⁾ highlighted "balancing commitments" as well as "peer and social pressure" within the mentally challenging situations of Australian Football, thus reinforcing our situation conceptualized in judo as various commitments. Curiously, both situations, conceptualized within judo's various commitments category, were identified in Australian soccer as requiring mental toughness ⁽⁶⁾.

According to Franchini, Del Vecchio, Matsushigue, and Artioli ⁽¹¹⁾, judo is a complex sport due to its physiological and physical demands, including several variables of cardiorespiratory and muscular fitness. Thus, thrive through such physiological demands in high-level competition, more than a psychologically defying circumstance, is fundamental to success in competitive judo, just as it was reinforced in our results.

Our findings in reference to the demand of training routines reinforced those from Gucciardi et al. ⁽¹³⁾, in which the authors signalled "preparation" as a situation which requires mental toughness in Australian football, also including beyond-training preparation (e.g., nutrition).

Dimension and importance of the tournament was previously identified as a source of competitive stress in a youth national Olympic team, where judo athletes were included ⁽²⁰⁾.

The broad knowledge about injuries and the risk of injury in judo, including chronic injuries ^(see 23), helps in understanding why they have appeared in the results of our study as a psychologically demanding circumstance. Curiously, coaches in our sample were more prone to highlight demand for this situation, although with no apparent reason. The difference may be due to the effect of the sampling technique used. Moreover, this particular situation had already been identified in Australian football ⁽¹³⁾.

Weight loss described in our study was in line with the sport's subcultural demands, which normalizes negative experiences related to the process of making weight to compete ^(see 24). Moreover, Escobar-Molina, Rodríguez-Ruiz, Gutiérrez-García, and Franchini ⁽¹⁰⁾, had already recommended the implementation by sport governing bodies of rules to sanction unsafe practices of weight loss. This emerged as a demanding situation peculiar to judo, along with unpredictability and nature of judo fight and matches decided on golden score. Among these last mentioned four situations, all except golden score, but especially rapid weight loss may be shared nonetheless with other combat sports. In the case of unpredictability of the sport, it slightly diverges from the analysis of Weinberg et al. ⁽²⁸⁾, in the sense that failure in a judo competition may be irreversible. Thus, not an experience one can cope with and then "come back later that day".

Not surprisingly the coach-athlete relationship was predominantly reported by coaches in our sample as a potentially tough circumstance. That finding was in a sense consistent, for instance, with previous conclusions in Australian football, describing coaches as either facilitators or hindering agents in the development of mental toughness ⁽¹⁵⁾. Thus, the absence of both positive coach-athlete relationships and the lack of an open communication were, not surprisingly, found to be a mental toughness demanding situation in judo, while in Australian football their positive poles were aspects considered relevant for the development of mental toughness. Moreover, "dislike of the coach" was the second most rated reason for attrition, ultimately resulting in sport dropout, within youth Spanish athletes, including judokas ⁽²¹⁾. Interestingly, in elite French female judokas, "where winning is essential", national team coaches' authoritarian interaction style broke with conventional literature on sports psychology, and, although effective, athletes did not appreciate it ⁽⁶⁾. However, as these authors discussed, the French judo system benefited from a large base of athletes' recruitment which allowed them to perpetuate excellence by imposing autocratic climates and, thus, mentally tough circumstances simultaneously incompatible with self-determination needs of the athletes. Contrariwise, considering the coach as an important social support provider, a good coach-athlete relationship was deemed important in youth Norwegian sportsmen, judokas included, so as to achieve a good performance and an enjoyable experience in competition ⁽²⁰⁾.

Practice environment has been previously identified by coaches from various sports as a strategy used to develop mental toughness ⁽²⁷⁾, somehow explaining how disadvantageous training conditions in judo were seen as a challenging experience.

Psychological demand emerged in general due to negative or adverse situations for the judoka. Yet, in regard to the opponent's level as a mentally demanding situation, a curious reference was made to when confronting a lower level competitor. Our finding thus gives a small support to the understanding of Gucciardi et al. ⁽¹³⁾ by which the authors distance mental toughness from other constructs (i.e., hardiness and resilience), since it also proves to be important under favourable or positive circumstances.

Rivalries as a mental demanding situation were predominantly reported by coaches of all levels and two elite competitors, in our research. Interestingly, "stimulating interpersonal rivalry between athletes" was previously described as an interaction strategy used by expert French judo coaches within national female team, in order to foster internal competition and judokas' motivation to progress constantly and never settle while at the top ⁽⁶⁾. Thus, our results suggested that this is a psychologically demanding reality particular for elite competitors. Findings on elite female Gymnasts also support such conclusion, curiously adding rivalries with siblings ⁽²⁵⁾.

Among competitive situations out of the individual's control which require mental toughness in Australian football, "umpiring decisions" and "crowd" were identified ⁽¹³⁾, thus reinforcing our findings on both refereeing and spectators.

In the context of the Portuguese judo community, an athlete is required to decide on his life path, assuming or not to plunge into a life as a sport competitor. To go for a competitive sport was seen as an all-or-nothing life decision, due to the mainly non-professional nature of the sport in the country and the low social recognition. Along these lines, very few judokas in the country thrived in achieving high-level results. Statistics for Portugal in judo are clear, indicating two Olympic bronze medal winners and nine world championships medals distributed among five competitors, with a female athlete owning five of those nine medals.

Having a bad training day was seen as mentally demanding in our study and conceptualized under the label of poor performance. This experience was consistent with the results in elite swimming, according to which "retaining psychological control on poor training days" was a subcomponent of being mentally tough, thus implying demand on this circumstance ⁽⁹⁾.

Family is amongst the social support providers ⁽²⁰⁾. Parents and family raised the psychological demand, as suggested by our results, by creating a mentally demanding surrounding, due to lack of emotional, tangible and informational support. In elite female gymnastics, parents and family were seen as influencing the development of mental toughness ⁽²⁵⁾.

In soccer, "being criticised" was a situation intended to require mental toughness ⁽³⁾, which we can lightly relate to the discouraging comments situation found in our study, insofar as criticism may not serve as an encouragement.

Somehow in line with logistic demands described in our study, organizational stressors in competition, including transport and food-related ones, have already been highlighted in literature ^(see 20), which lends evidence to logistics as a mentally demanding situation.

FINAL CONSIDERATIONS

To our knowledge, this was the first research investigating perceptions of situations in judo which require mental toughness from competitors. Collecting data from athletes and coaches with different levels of achievement, presuming that different experiences will result in distinct and complementary knowledges, gave us distinct viewpoints about the vast reality that is competitive judo, from its purely amateur roots to the elite Portuguese community. Focusing our study at exploring sport-specific situations, allowed us to gather a more in-depth, detailed and concrete understanding of the challenging nature that competitive judo poses on athletes and, ultimately, to better understand why mental toughness becomes vital to achieve success in this sport.

Enduring and thriving through environmental demands typical in judo is of paramount importance to achieve competitive excellence. In this sense, the mentally demanding situations identified in the present study should be addressed in practice together by coaches and sport psychologists. Judo coaches' practices will benefit from the acknowledgment of men-

tally demanding situations, diagnosing more easily, during training, competition and in non-sport involvement, who is mentally tough and who needs to improve. Our findings will assist sport psychologists in their applied work by presenting them particular knowledge of the sport and thereby, in line with Crust ⁽⁷⁾, of the competitors' specific needs in competitive judo.

The knowledge acquired in this study can be a starting point for further research on the subject, clarifying, as previously suggested ^(see 18), which of the psychologically demanding situations in judo are prone to nurture mental toughness and, on the contrary, which of them are mentally challenging and more detrimental than beneficial, in developing qualities of a mentally tough judo competitor. For instance, one of the Olympic athletes interviewed confided us that constant weight loss would have been one of the most important explanations for having abandoned his sports career earlier than desirable. This line of inquiry may also assist in further understanding the role of mental toughness attributes, as already suggested by Gucciardi et al. ⁽¹³⁾, distinguishing the most common and relevant of these qualities in competitive judo.

ACKNOWLEDGMENTS

The authors wish to thank all participating athletes and coaches for their cooperation.

REFERÊNCIAS

1. Bull S, Shambrook C, James W, Brooks J (2005). Towards an understanding of mental toughness in elite English cricketers. *J Appl Sport Psychol* 17(3): 209-227.
2. Connaughton D, Hanton S, Jones G (2010). The development and maintenance of mental toughness in the world's best performers. *Sport Psychol* 24(2): 168-193.
3. Cook C, Crust L, Littlewood M, Nesti M, Allen-Collinson J (2014). 'What it takes': Perceptions of mental toughness and its development in an English premier league soccer academy. *Qual Res Sport Exerc Health* 6(3): 329-347.
4. Corbin J, Strauss A (1998). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
5. Corbin J, Strauss A (2008). Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
6. Coulter TJ, Mallett CJ, Gucciardi DF (2010). Understanding mental toughness in Australian soccer: Perceptions of players, parents, and coaches. *J Sports Sci* 28(7): 699-716.
7. Crust L (2008). A review and conceptual re-examination of mental toughness: Implications for future researchers. *Pers Individ Differ* 45(7): 576-583.
8. d'Arripe-Longueville F, Fournier JF, Dubois A. (1998). The perceived effectiveness of interactions between expert French judo coaches and elite female athletes. *Sport Psychol* 12(3): 317-332.
9. Driska AP, Kamphoff C, Armentrout SM (2012). Elite swimming coaches' perceptions of mental toughness. *Sport Psychol* 26(2): 186-206.
10. Escobar-Molina R, Rodríguez-Ruiz S, Gutiérrez-García C, Franchini E (2015). Weight loss and psychological-related states in high-level judo athletes. *Int J Sport Nutr Exerc Metab* 25(2): 110-118.
11. Franchini E, Del Vecchio F, Matsushigue K, Artioli G (2011). Physiological profiles of elite judo athletes. *Sports Med* 41(2): 147-166.
12. Gucciardi D, Gordon S (2008). Personal construct psychology and the research interview: The example of mental toughness in sport. *Pers Construct Theory Pract* 5, 119-130. Retrieved from <http://www.pcp-net.org/journal/pctp08/gucciardi08.pdf>
13. Gucciardi D, Gordon S, Dimmock J (2008). Towards an understanding of mental toughness in Australian football. *J Appl Sport Psychol* 20(3): 261-281.
14. Gucciardi DF, Gordon S, Dimmock JA (2009). Advancing mental toughness research and theory using personal construct psychology. *Int Rev Sport Exerc Psychol* 1(2), 54-72.
15. Gucciardi D, Gordon S, Dimmock J, Mallett C (2009). Understanding the coach's role in the development of mental toughness: Perspectives of elite Australian football coaches. *J Sports Sci* 27(13): 1483-1496.
16. Jaeschke AMC, Sachs ML, Dieffenbach KD (2016). Ultramarathon runners' perceptions of mental toughness: A qualitative inquiry. *Sport Psychol* 30(3): 242-255.
17. Jones G, Hanton S, Connaughton D (2002). What is this thing called mental toughness? An investigation of elite sport performers. *J Appl Sport Psychol* 14(3): 205-218.
18. Jones G, Hanton S, Connaughton D (2007). A framework of mental toughness in the world's best performers. *Sport Psychol* 21(2): 243-264.
19. Kelly GA (1991). *The psychology of personal constructs: A theory of personality* (Vol. 1). London: Routledge.
20. Kristiansen E, Roberts G (2010). Young elite athletes and social support: Coping with competitive and organizational stress in "Olympic" competition. *Scand J Med Sci Sports* 20(4): 686-695.
21. Molinero O, Salguero A, Tuero C, Alvarez E, Márquez S (2006). Dropout reasons in young Spanish athletes: Relationship to gender, type of sport and level of competition. *J Sport Behav* 29(3): 255-269.
22. Patton MQ (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
23. Pocecco E, Ruedl G, Stankovic N, Sterkowicz S, Vecchio FD, Gutiérrez-García C, ... Burtcher M (2016). Injuries in judo: A systematic literature review including suggestions for prevention. *Br J Sports Med* 47(18): 1139-1143.
24. Sitch, M., & Day, M. (2015). Using a daily diary approach to understand the psychological experiences of making weight. *Sport Psychol* 29(1): 29-40.
25. Thelwell RC, Such BA, Weston NJ, Such JD, Greenlees IA (2010). Developing mental toughness: Perceptions of elite female gymnasts. *Int J Sport Exerc Psychol* 8(2): 170-188.
26. Thelwell R, Weston N, Greenlees I (2005). Defining and understanding mental toughness within soccer. *J Appl Sport Psychol* 17(4): 326-332.
27. Weinberg R, Butt J, Culp B (2011). Coaches' views of mental toughness and how it is built. *Int J Sport Exerc Psychol* 9(2): 156-172.
28. Weinberg R, Freysinger V, Mellano K, Brookhouse E (2016). Building mental toughness: Perceptions of sport psychologists. *Sport Psychol* 30(3), 231-241.
29. Ziv G, Lidor R (2013). Psychological preparation of competitive judokas: A review. *J Sports Sci Med* 12(3): 371-380.

AUTORAS:

Sara Filipa M M Pacheco ¹
 Adriana de Faria Gehres ¹
 Ana Rita Lorenzini ¹
 Lívia Tenorio Brasileiro ¹

¹ Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu (ISEIT) – Instituto Piaget, Viseu, Portugal

<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.03.48>

Dança no desporto

escolar: Estudo de caso sobre a inclusão de estudantes com trissomia 21

PALAVRAS CHAVE:

Dança. Desporto escolar.
 Inclusão. Trissomia 21.

SUBMISSÃO: 26 de Setembro de 2016
 ACEITAÇÃO: 5 de Setembro de 2017

RESUMO

Esta investigação foi desenvolvida com o objetivo de compreender a inclusão de estudantes com Trissomia 21 no Desporto Escolar – Dança do Distrito de Viseu – Portugal. Para tal realizamos uma investigação de natureza qualitativa, centrada no estudo de caso de uma Escola Básica de 2º e 3º ciclo, considerando ser esta a única escola, neste distrito, que possuía estudantes com Trissomia 21 no Desporto Escolar – Dança. Foram realizadas observações participantes e entrevistas com estudantes, professores/as do Desporto Escolar, professores/as de Educação Especial e pais. A análise dos dados apontou para um ensino centrado nas particularidades dos indivíduos que compõem o grupo do Desporto Escolar – Dança, privilegiando os procedimentos livres e os processos de criação em dança. A inclusão, do ponto de vista dos sujeitos envolvidos no estudo, apontou para diferentes perceções e ações que evidenciaram a individualidade e a heterogeneidade, mas que, concomitantemente, tensionavam com perceções e ações mais próximas dos princípios de integração/normalização, principalmente no âmbito das perceções sociais sobre a escola e a sociedade. Entendemos que a inclusão de pessoas com trissomia 21 em escolas regulares é um desafio para os sistemas de ensino e para as sociedades em geral.

Dance in school sport: A case study about the inclusion of students with trissomy 21

ABSTRACT

This research was developed with the goal to understand the inclusion of students with Trisomy 21 in School Sport – Dance of the District of Viseu – Portugal. To this end we conduct a qualitative research, focusing on the case study of a 2nd and 3rd cycle primary school, the only school in this district which had students with Trisomy 21 in School Sport – Dance. Participating observations and interviews were held with students, school sports teachers, special education teachers and parents. The analysis of the data pointed to an education centered on the particularities of individuals that make up the Group of School Sport – Dance, privileging the procedures and the creation process in dance. Inclusion, from the perspective of the subjects involved in the study, assumed different perceptions and actions which showed the individuality and the heterogeneity, but that, at the same time, enhanced with perceptions and actions closer to the integration/ standardisation principles, mainly under social perceptions about school and society. We believe that the inclusion of people with Trisomy 21 in regular schools is a challenge for education systems and for societies in general.

KEYWORDS:

Dance. School sports.
 Inclusion. Trisomy 21.

INTRODUÇÃO

A dança é entendida como uma atividade universal, por reconhecer que todos os povos da terra, em qualquer época, dançaram; polivalente, por apresentar diferentes funções (rituais, culturais, terapêuticas, sócio-culturais, artísticas, esportivas etc.); polissêmica, por ser portadora de significados diversos; polimorfa, por, na sua unidade diacrônica e sincrônica, implicar em uma infinidade de formas; psicossomática, porque é através do corpo que são mediatizadas as formas e as funções da dança ⁽¹⁾.

Segundo Batalha ⁽²⁾, a Dança na escola consiste no estudo e exploração do movimento e centra-se em três eixos fundamentais de aprendizagem: fazer ou experimentar, com ênfase na experiência de dançar, no trabalho técnico e expressivo; criar ou compor, com ênfase na experiência de coreografar, na imaginação e na invenção; e analisar ou apreciar, com ênfase na experiência de sentir, pensar e intervir elaborando um discurso inicialmente oral, posteriormente escrito.

Já o Desporto Escolar (DE) está definido legalmente como:

O conjunto de práticas lúdico – desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvido como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo ⁽¹⁸⁾.

É neste conjunto de práticas que estão incluídas todas as modalidades físico-desportivas, inclusive a dança, inseridas e dinamizadas numa realidade específica, a escola, podendo assumir dimensões como a recreação, a aprendizagem elementar de destrezas motoras e desportivas, a manutenção da condição física, o treino e a competição desportiva, entre outras.

Segundo Rodrigues ⁽¹⁹⁾, a inclusão é um movimento educacional que vem defender o direito de todos os estudantes desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como se apropriarem de competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação regular de qualidade, tendo em conta as suas necessidades, interesses e características. A inclusão, assim entendida, é uma tarefa de toda a escola, inclusive no Desporto Escolar.

Apesar dos estudos sobre o impacto do modelo de educação inclusiva para estudantes com ou sem deficiência ainda serem inconclusivos, destacamos duas evidências descritas no Relatório Mundial da Organização Mundial de Saúde ⁽¹⁶⁾ para estudantes com deficiência intelectual:

Uma revisão dos estudos sobre inclusão, publicada antes de 1995, concluiu que os estudos eram diferentes e sem uma boa qualidade ou uniformidade (...). Enquanto a colocação não era o fator crítico nos resultados dos alunos, a revisão encontrou: (...) — MELHORES RESULTADOS SOCIAIS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAIS GRAVES EM CLASSES DE EDUCAÇÃO GERAL (P. 219-220).

E em outro trecho: “Há certas indicações de que a aquisição de aptidões de comunicação, sociais e comportamentais é superior em classes escolares inclusivas” (p. 220).

Os estudos citados no referido Relatório apontam que os estudantes com deficiência intelectual grave ou leve parecem obter melhores resultados em modelos de educação inclusiva.

A Trissomia 21 é causada por uma anomalia cromossomática, o que implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, assim como também na área da linguagem ⁽¹⁴⁾. Para Bautista ⁽³⁾, “se avaliarmos a facilidade de aquisição dos skills correspondentes a cada etapa de desenvolvimento, as crianças e jovens com Trissomia 21 apresentam atrasos consideráveis em todas as áreas” (p. 230). A maioria destas crianças apresenta um défice cognitivo, mas em dimensões muito variáveis, sendo que, de um modo geral, o défice cognitivo vai de ligeiro a moderado, podendo ainda ser grave, embora com pouca incidência ⁽¹⁷⁾. No entanto, estudos realizados acerca do desenvolvimento cognitivo destas crianças revelam que elas percorrem as mesmas fases que as crianças sem qualquer limitação, embora de uma forma mais lenta. A diferença reside tanto no modo como processam a informação vinda do exterior, como no nível cognitivo que apresentam ⁽²⁰⁾.

Estudos ^(12, 6, 15) sobre a inclusão de crianças com Trissomia 21 no Brasil, desenvolvidos em diversos âmbitos, enfatizaram as possibilidades e as dificuldades da escola, dos familiares e dos professores no processo de inclusão das crianças e jovens no ensino regular. Já em Portugal destacamos o estudo de Jezine e Junior ⁽¹⁰⁾, que descrevem ações proativas no processo de inclusão de uma criança do 1º ciclo do ensino básico com Trissomia 21 nas atividades de enriquecimento curricular em processos de ludicidade e construção.

Nesse contexto de dificuldades reconhecidas pelos estudos, mas também de experiências positivas de inclusão de estudantes com Trissomia 21 em atividades escolares diversas, estabelecemos nosso objetivo na compreensão de como se processa a inclusão de estudantes com Trissomia 21, tendo como particularidade sua inclusão no DE – Dança.

METODOLOGIA

Esta investigação desenvolveu-se como um estudo de caso, considerando que estávamos a investigar uma situação particular, a inclusão de estudantes com Trissomia 21 no DE – Dança. Um estudo de caso é assim entendido muito mais como uma história ou descrição de um acontecimento, tornado diferenciado pela sua pouca incidência ou raridade ⁽²⁸⁾.

Para a identificação do caso, efetuamos um levantamento de dados junto a uma instituição especializada que atendia crianças e jovens com Trissomia 21 e ao coordenador do DE no distrito de Viseu. Assim, foi realizada uma investigação de natureza qualitativa fenomenológica, centrada no estudo de uma Escola Básica de 2º e 3º ciclos, a única escola que possuía estudantes com Trissomia 21, no DE – Dança, no Distrito de Viseu – Portugal. Após a identificação, dirigimo-nos à escola do 2º e 3º ciclos identificada e contactámos o

professor de Educação Especial (EE), que nos conduziu à professora do DE – Dança, a qual concordou em participar no estudo. Escrevemos uma carta à direção da escola a solicitar autorização para realização do estudo, a qual foi aceita, sem restrições. O estudo foi desenvolvido durante o último período letivo.

Entramos no campo para empreender o estudo, orientados pelas seguintes questões: quais são as percepções dos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com o Desporto Escolar acerca de Dança, Desporto Escolar, Educação Especial, Trissomia 21, Inclusão, Dança no Desporto Escolar e das estudantes com Trissomia 21 no Desporto Escolar – Dança?; Que características artístico-pedagógicas possibilitam ao grupo ter estudantes com Trissomia 21?; Há inclusão no Desporto Escolar – Dança?

Quanto ao modo de investigação e procedimentos adotados para a efetivação do estudo foram realizadas seis observações participantes durante o 3º período letivo do ano de 2011 e 17 entrevistas semiestruturadas com estudantes, a professora do DE – Dança (professora A), um coordenador do DE (professor D), dois professores de EE (professores J e P) e uma mãe (mãe da S). As entrevistas foram respondidas oralmente, gravadas em suporte de áudio e, posteriormente, transcritas para suporte digital, respeitando sempre todas as informações concedidas pelos participantes.

As entrevistas à professora A e às estudantes foram realizadas no final das observações, ou seja, no final do 3º período letivo, numa sala do pavilhão da escola. Foram selecionadas para as entrevistas 10 estudantes, definidas a partir das suas idades (representantes de todas as idades: 10 a 18 anos), do tempo de participação no grupo de dança (recentes e mais antigas), mas, sobretudo, da assiduidade nos treinos. As estudantes com Trissomia 21 também foram entrevistadas.

Os sujeitos indiretamente relacionados com o grupo de dança do DE da escola em estudo concederam-nos entrevistas no local de trabalho de cada um dos professores e do coordenador do DE. A entrevista com a mãe da aluna S foi realizada na casa da mesma. Não foi possível efetuar a entrevista com a mãe da aluna P.

As observações foram realizadas no ginásio da escola e numa prova do DE distrital com o grupo de dança. As observações foram registadas em diário de campo, com identificação de local, hora e data.

No que concerne aos procedimentos de análise dos dados, o trabalho consistiu na elaboração das categorias a partir da análise de conteúdo das informações (observações e entrevistas).

A análise das informações implica a sua organização. Uma forma de o fazer é através da sua categorização segundo determinado sistema de codificação. Para que este procedimento se revele eficaz, Lessard-Hébert ⁽¹¹⁾ afirma que importa que o sistema de codificação “capte a informação importante dos dados a codificar” e que permita “recolher informação

útil para descrever e compreender o fenómeno que se estuda” (p. 25). Para Bardin ⁽¹⁾ consiste na organização das informações, sem, no entanto, se induzirem desvios no material em análise, mas de tal forma que permita revelar “índices invisíveis ao nível dos dados brutos” (p. 117). Esta análise de conteúdo pode ser realizada de duas formas, segundo um sistema de categorias existentes ou segundo um sistema de categorias que emerge “da classificação analógica e progressiva dos elementos” (p. 119), ou ainda, como referem Carmo e Ferreira ⁽⁴⁾ “a definição das categorias, pode ser feita a priori ou a posteriori” (p. 225).

Delineamos, nesta fase metodológica, uma abordagem exploratória, elencada numa categorização a priori e a posteriori. De forma gradual, fomos intervindo cada vez menos na estrutura que foi emergindo dos dados. O tratamento dos dados resultou num processo de refinamento e consolidação das categorias encontradas, pela “saturação teórica” ou “saturação da amostra”, conforme Lessard-Hébert ⁽¹¹⁾.

Pelo exposto, concluímos que o processo de análise das informações recolhidas através das entrevistas e das observações consistiu num trabalho exaustivo e sistemático, de organização dos elementos (indicadores) em torno de uma estrutura flexível de categorias (categorias descritivas e analíticas), que se foi ajustando até se verificarem alguns princípios, como o da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência, da objetividade, fidelidade e da produtividade ⁽¹⁾.

A categorização dos dados levou-nos a organizar o Quadro 1 com as categorias e indicadores.

QUADRO 1. Quadro descritivo das categorias descritivas, analíticas e indicadores.

CATEGORIAS DESCRITIVAS	CATEGORIAS ANALÍTICAS	INDICADORES
Trissomia 21	Caraterização	Doença
		Deficiência/ Défice
		Deficiência/ Diferença
Educação Especial	Objetivos	Institucional
		Individualizada
	Organização	Público-alvo
Inclusão	Objetivos	Estratégias
		Indivíduos
Desporto Escolar	Caraterização	Direito à participação
		Desenvolvimento pessoal
	Objetivos	Institucional
		Corporativa
		Competição
		Participação

Relação — Desporto Escolar e Educação Especial	Caracterização	Interdisciplinar
		Funcional
Dança em geral	Objetivos	Funcionalista/ capacidades físicas
		Funcionalista/ comunicação e expressão
	Tipos de Dança	Reprodução
		Criação
	Objetivos	Participação
		Competição
	Motivos	Funcionalista
		Intrínsecos/ Gosto pessoal
	Tipos de Dança	Extrínsecos/ Informação
		Criação
Dança no Desporto Escolar	Procedimentos dos treinos	Reprodução
		Livre
	Procedimentos de criação	Analítico
		Composição pelo professor
	Procedimentos de atuação	Composição pelo aluno
		Preparação
		Apreciação
		Apresentação
Estudantes com Trissomia 21 no grupo de Dança	Caracterização	Diferença
		Relação
		Diferença interpessoal

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Passamos a apresentar os dados e sua análise, organizados de forma a responder às três questões de entrada no campo: percepções, características artístico-pedagógicas e inclusão.

PERCEÇÕES

As percepções serão apresentadas e analisadas a partir das categorias descritivas (*a priori*) identificadas: trissomia 21, EE, inclusão, DE, relação entre DE e EE, dança em geral, dança no DE, estudantes com trissomia 21 no grupo de dança.

Trissomia 21

A percepção da Trissomia 21 estabeleceu-se a partir da sua caracterização em duas subcategorias: doença e deficiência. Para alguns sujeitos diretamente envolvidos com a dança no DE, a Trissomia 21 é uma doença. No entanto, a maioria dos sujeitos envolvidos direta e indiretamente afirmou que a Trissomia 21 é uma deficiência. Ao perceber a deficiência, entretanto, identificamos a presença de duas perspectivas distintas: a deficiência como déficit e a deficiência como diferença. Embora estas perspectivas sejam subtilmente divergentes,

entendemos que a diferenciação dos mesmos se estabelece através dos seguintes aspectos: a) déficit – quando os sujeitos indicaram que as pessoas com Trissomia 21 têm menos capacidades que outros num sentido estritamente individual (auditivo, cognitivo, motor, anomalias); diferença – quando percebiam que os sujeitos com Trissomia 21 têm limitações nas competências para a interação com os outros e com a sociedade (limitação para a vida, aprendizagem, percepção, compreensão).

Sampedro, Blasco e Hernández ⁽²²⁾ definem Trissomia 21 como uma doença que faz parte de um grupo de encefalopatias não progressivas, o que corrobora a opinião de alguns dos sujeitos entrevistados. Nielsen ⁽¹⁴⁾ considera a Trissomia 21 como uma deficiência que implica atrasos no desenvolvimento físico e intelectual, assim como também na área da linguagem. Contudo, a apreciação da deficiência como diferença estabelece-se no âmbito das perspectivas sociais e educacionais inclusivas, na medida em que a relação sujeito e ambiente assume papel ativo na construção da vida contemporânea ⁽²³⁾.

Educação Especial

A percepção da EE foi mais explícita nas respostas dos sujeitos envolvidos indiretamente com a Dança no DE, nomeadamente os professores de EE e o coordenador do DE. Esta percepção caracterizou-se principalmente pela apresentação dos objetivos e da organização da EE. Pudemos observar uma dicotomia entre as perspectivas institucional e individual, representada por uma visão da EE como uma outra ou uma nova disciplina do ponto de vista dos objetivos e outra centrada nos indivíduos e nas estratégias do ponto de vista da organização. Contudo, podemos afirmar que o discurso individual era predominante, tanto do ponto de vista dos objetivos como da organização, uma vez que todos os sujeitos envolvidos indiretamente verbalizaram que a EE é desenvolvida a partir das necessidades e capacidades de cada estudante.

Roldão ⁽²¹⁾ descreve o modelo de alternância pendular entre o discurso diferenciador identificado nesta investigação (necessidades e capacidades de cada aluno) e a prática uniformizadora que caracteriza as ações curriculares. Neste modelo, observa-se, muitas vezes, uma redução das expectativas e exigências académicas, através das práticas de diferenciação curricular (políticas, organizacionais e pedagógico-curriculares). Entretanto, os dados coletados não nos permitem estabelecer ilações para além da identificação da presença do discurso diferenciador.

Inclusão

Entre os sujeitos questionados sobre o que entendiam por inclusão, destacamos a definição de objetivos, numa tensão entre uma noção de inclusão a partir do sujeito, quando indicam o desenvolvimento pessoal, em contraste com uma visão mais centrada na interação e na participação social. A inclusão é vista como um processo de atender e de

dar resposta à diversidade de necessidades de todos os estudantes ⁽²⁹⁾. Embora os sujeitos desta pesquisa apontem para a necessidade da participação social, a inclusão educacional e social caracteriza-se como uma inversão do local onde se estabelece a participação, não mais do indivíduo para o ambiente, mas sim do ambiente para o indivíduo, numa relação de constante reciprocidade.

Desporto Escolar

A percepção que os sujeitos indiretamente relacionados com a Dança no DE e a Professora A apresentaram do DE é estabelecida a partir da caracterização e dos objetivos apresentados para o mesmo. Neste sentido, pudemos observar duas caracterizações: uma institucional, presente no discurso do Professor J, ao comparar o DE à Educação Física como disciplina curricular; e uma perspectiva corporativa, dos professores que participavam do DE, nomeadamente a Professora A e o Professor D, que se referiram aos interesses dos professores de completar o horário escolar. Quanto aos objetivos, encontramos uma dicotomia entre o DE visto como competição e como participação; neste segundo caso, o desporto escolar era identificado com o bem-estar, com o desenvolvimento de capacidades físicas, sociais, etc. Denote-se que o DE é de prática livre e voluntária, cujo grande objetivo é a promoção da prática desportiva para todos, com menos ênfase na vertente competitiva ⁽²⁷⁾. Tal afirmação é apoiada pelos sujeitos entrevistados.

Relação entre Desporto Escolar e Educação Especial

Verificamos que os sujeitos indiretamente envolvidos com o DE (Professor P e Professor J) apontaram para duas visões da relação entre Desporto Escolar e Educação Especial: (a) uma visão de trabalho em equipa, ou seja, uma articulação entre a EE e o DE, denominada de perspectiva interdisciplinar; e (b) uma visão funcional, que coloca o DE ao serviço da EE.

Correia ⁽⁵⁾ refere que é importante a existência de equipas multidisciplinares na EE, de forma a apoiar o estudante como um todo, não só na planificação individualizada, como na prestação de serviços dentro e fora da sala de aula. É de igual importância flexibilizar-se o trabalho em grupo, de forma a estimular a participação. O autor considera a Educação Física e a Dança terapêutica como sendo serviços capazes de maximizar o trabalho da EE, o que poderia explicar a existência da percepção funcionalista da relação entre DE e EE.

Dança em geral

Quanto à percepção que os sujeitos indiretamente relacionados à Dança no DE apresentaram, evidenciamos a presença de objetivos e tipos de dança. Os sujeitos apontaram para uma perspetiva também funcional da dança, na medida em que esta se apresentava subordinada ao desenvolvimento de capacidades físicas ou da expressão e comunicação de emoções ou de uma história. Estas perspetivas funcionalistas da arte estão presentes no

âmbito terapêutico e educacional e nos movimentos denominados de arte terapia e educação pela arte ⁽²⁶⁾, respetivamente. Na EE, como apresentado anteriormente, também identificamos esta perspetiva ⁽⁵⁾.

Quanto aos tipos de dança, identificamos que os sujeitos afirmavam conhecer danças que têm como característica a reprodução individual ou coletiva de um determinado vocabulário de movimentos (clássica, jazz, samba) e danças que valorizam a capacidade de criação e a individualidade de cada dançarino, como é o caso da dança contemporânea, mas também do hip-hop.

Dança no Desporto Escolar

Considerando que estamos a adentrar as noções que foram mais exploradas no âmbito dos sujeitos diretamente envolvidos com a Dança no DE (entrevistas e observações), optamos por analisar os discursos a partir das categorias identificadas separadamente. Assim, a percepção da Dança no DE será apresentada em seis categorias analíticas: objetivos, motivos, tipos de dança, procedimentos dos treinos, procedimentos de criação e os procedimentos de atuação.

Quanto aos objetivos, a percepção que os sujeitos direta e indiretamente envolvidos apresentavam sobre a Dança no DE confirmou as percepções já identificadas anteriormente para o DE (tensão entre participação e competição e corporativa) e para a Dança (perspetiva funcionalista). Contudo, destacamos duas unidades de registro que informam sobre a especificidade da Dança no DE como participação:

A vertente de dança faz parte obviamente das atividades rítmicas expressivas e é uma forma, é mais uma opção, é uma modalidade como as outras e é uma boa forma de integrar todo o tipo de alunos, acho que a grande vantagem da Dança é mesmo essa. PROFESSOR D.

No total são 20 alunas, incluindo a aluna A. que fica sempre sentada e não está vestida. Uma das professoras chama a professora A. e todas se dirigem para o centro do campo. Quando a professora A. volta, afirma que não será uma competição, mas sim uma demonstração. DIÁRIO DE CAMPO.

Quanto aos motivos que levaram as estudantes a participar da Dança no DE, identificamos a conjugação que indica motivação tanto intrínseca quanto extrínseca. Uma articulação entre o gosto pela Dança e a informação que circulava na escola de diversas formas (professora, cartazes, amigas).

Franco ⁽⁷⁾ refere-se à motivação intrínseca como sendo o que leva o indivíduo a escolher espontaneamente determinadas tarefas. Tais escolhas estão relacionadas com a satisfação pessoal do indivíduo, relatando ainda que a motivação extrínseca é contrária à intrínseca, porque o motivo vem de uma necessidade externa, ou seja, o que leva o indivíduo a realizar algo provém de estímulos exteriores. Na Dança no DE observamos uma conjugação de ambos, o que permite um envolvimento integral na atividade.

Os tipos de dança apresentavam dois indicadores: aqueles que derivam de ações observadas nos treinos (colocar música e dançar livremente) e respostas presentes nas entrevistas (desfile, discoteca, dança contemporânea, hip-hop, dança moderna) que indicam a criação; e tipos de dança citados que apontam para a reprodução, como, por exemplo, o jazz e o clássico.

Em relação aos procedimentos de treino identificamos dois indicadores: os procedimentos livres e os procedimentos analíticos. Os procedimentos livres caracterizam-se como aqueles em que as alunas brincam, conversam, escolhem as músicas, os objetos e dançam livremente.

Chegamos cá... ah... A "stora" põe o CD e dançamos. Depois a "stora" faz a pausa e nós andamos lá a correremos pelo ginásio, a brincar e depois a "stora" põe outra vez para dançarmos e ainda faz outra pausa e brincamos também e andamos lá a correr pelo ginásio outra vez e depois dançamos ao fim de dançar, depois já está na hora de irmos embora e vamos embora. ESTUDANTE J.

Os procedimentos analíticos relacionavam-se com uma intervenção mais direta da professora A, seja no momento em que estavam a realizar as atividades (aquecimento, correção, exercitação) ou na realização de atividades que pressupõem que já houve uma intervenção anterior da professora como, por exemplo, nos ensaios da coreografia. Os procedimentos analíticos identificados nos treinos de Dança apresentam estrutura e estratégia comumente identificadas em aulas de Dança: introdução ao tema (aquecimento), desenvolvimento (ensaio) e parte final de avaliação e apreciação do realizado⁽⁹⁾.

Entretanto, os procedimentos livres observados nos treinos da professora A apresentam-se como procedimentos muito próximos do jogo e do recreio, embora vividos no âmbito (horário e espaço) do treino. Esta convivência entre espaço de brincadeira e espaço de treino é, no mínimo, inusitada, tornando o treino um espaço menos institucionalizado no sentido escolar.

Não presenciámos os procedimentos de criação da coreografia, dado que apenas entramos no campo no terceiro período, quando a coreografia já estava estruturada. Entretanto, a análise das respostas dos sujeitos diretamente envolvidos com a Dança no DE apontaram para a vivência de dois tipos de procedimentos predominantes: a composição pelo professor e a composição estabelecida pelos estudantes.

A composição pelo professor apresentou-se de duas formas: sequências de movimentos (passos) estabelecidos diretamente pelo professor ou sequências de movimentos escolhidos pela professora a partir da improvisação das alunas.

A composição pelas estudantes existiu quando a tomada de decisão acerca do que vai fazer parte da composição é empreendida pelas mesmas. (...) também damos ideias... ESTUDANTE B.

A professora deu-nos umas ideias, depois mostrou-nos um filme e nós tiramos alguns passos de um ou outro ou coreografia, outros de outra, inventamos alguns e depois juntámos tudo. ESTUDANTE I.

A composição e a improvisação são dois procedimentos de criação⁽¹³⁾, isto é, adquirimos conhecimento experimentando, fazendo dança (improvisação). Quando a dança se elabora e se estrutura no tempo e no espaço, vai transformar-se no que conhecemos como arte do movimento, ou seja, composição.

Por sua vez os procedimentos de atuação constituem o culminar do processo de vivência e experimentação da Dança no DE. Através das entrevistas e das observações aos sujeitos envolvidos no estudo, pudemos identificar a preparação, a apresentação e a apreciação como indicadores dos procedimentos de atuação. A preparação é a construção de um espaço/tempo diferenciado (maquilhagem, roupas, adereços, ensaio no local etc.), no qual o individual e o coletivo se conjugam para a criação e a vivência de um momento/ação únicos. A apresentação caracteriza-se como o momento de ser apreciado pelos outros, a dança se transforma em espetáculo, produção artística e cultural. A apreciação dos outros grupos permite analisar e comparar o que é vivido e o que é observado, como apresentado por Smith-Autard⁽²⁵⁾ e Batalha⁽²⁾ no modelo mediador de ensino da dança.

A análise qualitativa dos dados sobre a apreciação indica que as estudantes identificaram prioritariamente a particularidade do seu trabalho, nomeadamente a valorização das características individuais de cada dançarina, seja nas roupas que vestem (diferentes nos modelos e nas cores), seja das sequências de movimento que realizam (hip-hop).

O meu grupo... os outros grupos levam roupas iguais, levam tudo igual e fazem coreografias diferentes da nossa... Por exemplo nós dançamos, por exemplo hip-hop e eles Dançam outra coisa que... é extraordinário!. ESTUDANTE SE.

Pois, os outros grupos têm sempre às vezes roupas iguais e o nosso grupo é assim mudado, com "legin's" azuis ou pretas e depois calções de outras cores. ESTUDANTE T.

Estudantes com Trissomia 21 no grupo de Dança

A percepção que os sujeitos direta e indiretamente relacionados com a Dança no DE apresentaram das estudantes com Trissomia 21 que participavam no grupo de dança, estabeleceu a caracterização através de três indicadores: diferença, relação e diferença interpessoal.

A diferença é entendida, como já apresentado anteriormente, quando da percepção das estudantes como sujeitos com limitações para a interação com os outros e com a sociedade. Por outro lado, a relação salienta a qualidade da interação que elas estabelecem com as outras estudantes do grupo. (...) as miúdas que fazem parte do grupo, o resto das miúdas, acho que gostam delas e que sentem que elas também fazem parte, são parte integrante do grupo. PROFESSORA A.

Dou-me bem com elas, são minhas amigas já há muito tempo...elas vêm também desde o 5º ano, já as conheço há muito tempo. ESTUDANTE PL.

E, por fim, a diferença interpessoal que faz emergir a noção da existência de diferenças intradeficiência, afastando-se completamente dos estereótipos, apontando assim para uma percepção profundamente individualizada das estudantes. E neste caso vamos olhar para a P. e vamos olhar para a S. e veremos que apesar de elas terem idades diferentes notamos que elas são completamente diferentes quer em termos de autonomia, em termos de autonomia a S. está bastante mais autónoma, mas em termos de fala por exemplo, a P. exprime-se de maneira muito mais fácil, mas perceptível do que a S. não é? Mesmo em termos de... cognitivos a P tem muito mais facilidade do que a S. PROFESSOR J.

Porque às vezes uma diz que consegue fazer melhor do que a outra, depois estão a discutir, depois uma dá um pontapé a outra e começam a chorar a duas, é assim.... ESTUDANTE T.

Como alerta Rodrigues ⁽¹⁹⁾, no processo de formação de professores e de inclusão escolar é preciso reconhecer algumas características gerais das deficiências, mas é ainda mais importante procurar compreender as individualidades. Após a análise das percepções dos indivíduos direta e indiretamente envolvidos no grupo de Dança do DE da escola em estudo, podemos verificar determinadas características que tornam o mesmo singular, valorizando a individualidade e a diversidade na organização e desenvolvimento dos trabalhos do grupo: os procedimentos livres utilizados nos treinos, conjugados com a presença dos procedimentos de criação pelo estudante; a forma de apresentação do grupo (roupas que valorizam o ser indivíduo); e a possibilidade de apreciação de outros grupos no processo de competição/participação (porque se estabelece como demonstração). Era um grupo que combinava a seriedade dos treinos com o espaço do recreio. Desse modo, as ideias vão fluindo e a coreografia é construída em conjunto pela professora e pelas estudantes.

Todos estes fatores apontam, ainda que de forma incipiente, para uma vivência da Dança como arte que supera a dicotomia entre Dança Educacional e Dança Profissional ⁽²⁵⁾, que compreende a Dança na escola como uma atividade a ser desenvolvida para todos e todas, inclusivamente, estudantes com Trissomia 21. Gehres ⁽⁸⁾ afirma que não é necessário adaptar as aulas de dança para crianças com Trissomia 21. Para este autor o que se torna necessário é estruturar as aulas para todo o tipo de crianças consoante o que pretendemos construir estética e dramaturgicamente.

Todas as razões acima referidas indicam que havia inclusão dentro do grupo de Dança do DE da escola em estudo, principalmente pelo princípio da individualidade/singularidade que este grupo praticava através dos procedimentos de treino, criação e atuação compreendidos.

As percepções da Trissomia 21 como diferença, da EE que privilegia a singularidade das estudantes, do DE como participação, da relação DE e EE como uma atividade de cooperação interdisciplinar e das estudantes com Trissomia 21 como pessoas singulares independen-

temente de terem Trissomia 21, parecem constituir-se como elementos fundamentais no processo de inclusão no grupo. Dando fundamentação a esta ideia, subline-se o que Gehres ⁽⁸⁾ refere ao destacar que, nos últimos anos, houve um desenvolvimento significativo no que diz respeito às artes performativas e à inclusão de pessoas com deficiência. Isto só foi possível porque a Dança como arte mudou desde os anos 60 e, paralelamente, a inclusão como paradigma social e educacional vem-se consolidando nas sociedades desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise das percepções dos sujeitos investigados e as características artístico-pedagógicas da Dança, compreendemos que, na singularidade do caso estudado, verificou-se a inclusão das estudantes com Trissomia 21 no DE – Dança.

A este propósito, reportamo-nos à Declaração de Salamanca ⁽³⁰⁾, a qual tem como princípio fundamental – a inclusão e afirma que todos os estudantes devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Acrescenta ainda que as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades.

Quanto ao ponto de vista dos sujeitos direta e indiretamente envolvidos no estudo, revelaram-se diferentes percepções e ações em prol da inclusão, destacando-se, de entre todas, a individualidade e a heterogeneidade, as quais concomitantemente, tensionavam com percepções e ações mais próximas dos princípios de integração/normalização, principalmente no âmbito mais geral da escola e da sociedade.

Em síntese, pensamos que com a realização deste estudo conseguimos identificar ações proativas do ponto de vista da inclusão que possam, por seu lado, contribuir para reflexões e ações que fomentem a vivência e a consolidação de atividades que potencializam a inclusão nas escolas portuguesas em toda a sua complexidade.

REFERÊNCIAS

1. Bardin L (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
2. Batalha A (2004). *Metodologia do ensino da dança*. Lisboa: Edições.
3. Bautista R (Org.) (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
4. Carmo H, Ferreira M (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
5. Correia L (2003). O sistema educativo Português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In: CORREIA L (Org.) *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
6. Ferraz CRA, Araújo MV e Carreiro LRR (2010). Inclusão de crianças com síndrome de down e paralisia cerebral no ensino fundamental I: comparação do relato de mães e professores. *Rev Bras Educ Esp* 16(3): 397-414.
7. Franco G (2000). *Psicologia no Esporte e na Atividade Física*. São Paulo: Editora Manole.
8. Gehres A (2009). Inclusive Dance Education: an experience with Trissomy 21. In: *DaCi Conference 2009. Proceedings of cultures flex: unearthing expressions of the dancing child*. Kingston-Jamaica, 29-35.
9. Gough M (1993). *In touch with dance*. Lancaster: Whitethorn Books.
10. Jezine E, Júnior RPA (2011). Desafios da inclusão em Portugal: a importância das atividades de tempo livre na promoção das aprendizagens. *Rev Lusóf Educ* 19: 37-66.
11. Lessard-Hébert M, Goyette G, Boutin G (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. 2ª ed. Lisboa: Piaget.
12. Luiz FMR, Nascimento LC (2012). Inclusão escolar de crianças com síndrome de down: experiências contadas pelas famílias. *Rev Bras Educ Esp* 18(1): 127-140.
13. Marques I (1999). *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez.
14. Nielsen B (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
15. Oliveira-Menegatto LM, Martini FO, Lip LK (2010). Inclusão de alunos com síndrome de down: discurso dos professores. *Fractal: Rev Psicol* 22(1): 155-168.
16. Organização Mundial de Saúde. (2012). *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo: SEDPcD.
17. Palha M (2005). *Síndrome de down: leitura e escrita. Um guia para pais, educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
18. Portugal (1991). *Decreto-Lei nº 95 – Regime jurídico para a Educação Física e Desporto Escolar*. Portugal.
19. Rodrigues D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: Rodrigues D. ed. *Educação inclusiva. estamos a fazer progressos?* Lisboa: FMH Edições.
20. Rodríguez J (1996). Jugando y aprendiendo juntos: un modelo de intervención didáctica para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con síndrome de Down. Málaga: Ediciones Aljibe.
21. Roldão MC (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e praxis* Porto: Porto Editora.
22. Sampedro M, Blasco G, Hernández A (1993). A criança com síndrome de down. In: Bautista R. ed. *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
23. Sasaki R (2006). *Inclusão/ construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
24. Serre J (1982). Les etudes et la recherche en danse à l'Université de Paris-Sorbonne. *La Recherche en Danse* 1: 5-20.
25. Smith-Autard J (1990). *The art of dance in education*. Londres: A & C Black.
26. Sousa A (2003). *Educação pela arte e artes na educação: drama e dança*. Vol. 2. Lisboa: Instituto Piaget.
27. Sousa J (2006). *Desporto escolar: um instrumento estratégico para o desenvolvimento de Portugal*. Disponível em www.congressododesporto.gov.pt.
28. Trivinos ANS (1995). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
29. Unesco (2005). *Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos*. Paris: UNESCO.
30. Unesco (1994). *Necessidades educativas especiais: declaração de Salamanca/ enquadramento da acção*. Paris: UNESCO.

AUTORAS:

Monique Marques Longo ¹
 Isis Gabrielli Gomes Xavier ¹

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.03.63>

A formação de professores de educação física escolar infantil no Brasil

PALAVRAS CHAVE:

Formação docente.
 Educação física escolar infantil.
 Políticas educacionais brasileiras.

SUBMISSÃO: 07 de Março de 2017
 ACEITAÇÃO: 10 de Setembro de 2017

RESUMO

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que rege o atual sistema brasileiro de educação impõe, de forma inédita no país, a obrigatoriedade da educação física como componente curricular escolar e a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. A formação docente torna-se objeto de discussão quando, até dezembro de 2015, nenhuma diretriz determinava a obrigatoriedade do profissional da educação para lecionar neste seguimento. Este artigo apresenta uma pesquisa de natureza qualitativa em cinco cursos de Pedagogia e Educação Física em uma universidade brasileira visando compreender como graduandos estão sendo formados para lecionar neste seguimento. Os procedimentos metodológicos residiram na análise documental dos currículos e ementas destes cursos e aplicação de entrevistas semi-estruturadas com licenciados, categorizadas segundo a análise de conteúdo proposta por Bardin ⁽³⁾, Wajskop ^(21, 22), Ayoub ⁽²⁾, Strazzacaapaa ⁽¹⁶⁾, Bento ⁽⁴⁾, Tardif ⁽¹⁸⁾, e Nóvoa ⁽¹²⁾ nos aportaram teoricamente. Como resultados observamos a falta de disciplinas de Educação Física nos currículos de pedagogia, o despreparo e insegurança dos graduandos de pedagogia para dar aulas de Educação Física e as possíveis consequências causadas às crianças sob a regência de aulas não lecionadas por profissionais formados em cursos superiores de Educação Física cuja prática é ainda visível no cotidiano das escolas brasileiras.

Correspondência: Monique Marques Longo, Rua São Francisco Xavier, 524, 9º andar, IEFD – UERJ Maracanã, Rio de Janeiro, RJ, Brasil Cep: 20550-900. (moniqueml@globocom)

The training of physical education teachers in Brazil

ABSTRACT

The promulgation of the Law on the Guidelines and Bases of Education 9394/96, which governs the current Brazilian system of education, imposes, in an unprecedented way in the country, the obligation of Physical Education as a school curricular component and the Child Education as the first stage of basic education. Teacher training becomes the subject of discussion when, by December 2015, no guideline determined the obligation of the education professional to teach in this follow-up. This article presents a qualitative research in five courses of Pedagogy and Physical Education in a Brazilian university aiming to understand how graduates are being trained to teach in this follow up. The methodological procedures resided in the documental analysis of the curriculum of these courses and the application of semi-structured interviews with graduates, categorized according to the content analysis proposed by Bardin ⁽³⁾. Wajskop ^(21, 22), Ayoub ⁽²⁾, Strazzacaapaa ⁽¹⁶⁾, Bento ⁽⁴⁾, Tardif ⁽¹⁸⁾, and Nóvoa ⁽¹²⁾ contributed theoretically. As a result, we observed the lack of Physical Education subjects in pedagogy curriculum, the lack of preparation of undergraduates for teaching Physical Education, and the possible consequences for children under the tuition not taught by Physical Education graduates, still visible in the daily life of Brazilian schools.

KEY WORDS:

Teacher training. Child school physical education. Brazilian educational politics.

INTRODUÇÃO

No Brasil, desde 1996, o Sistema Nacional de Educação é regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) número 9394/96 ⁽⁷⁾, cujo fim reside em garantir os princípios inerentes à Constituição Brasileira de 1988. A LDBEN/96 caracteriza-se por ser a terceira lei promulgada no país visando estabelecer princípios, deveres e direitos básicos aos diversos estabelecimentos brasileiros de ensino. Caracterizada pela inédita garantia da gestão democrática e autônoma das diversas unidades escolares, a LDBEN/96 representou um grande avanço em relação às diretrizes impostas pela primeira LDBEN de 1961, e a segunda implementada em 1971. Dentre as peculiaridades da Lei, ressalta-se a obrigatoriedade da formação dos professores em Instituições de Ensino Superior (IES) para todos os seguimentos da Educação Básica, exceto para a Educação Infantil, onde amplia a possibilidade de formação docente aos Cursos Normais de Ensino Médio.

A LDBEN/96 ⁽⁷⁾ constitui-se de 92 artigos, sendo o 26º direcionado à obrigatoriedade inédita da disciplina de educação física como componente curricular das escolas. Determina-se que “a Educação Física deve ser integrada à proposta pedagógica da escola, como componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar” (LDBEN/96 ⁽⁷⁾, 26º artigo). Para isto, em 1997 são apresentados, pelo Ministério de Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais ⁽⁵⁾ (PCN's) específicos aos professores de cada disciplina do Ensino Fundamental.

No que concerne às etapas da Educação Básica oferecida e garantida pelo Estado Brasileiro, a LDBEN/96 ⁽⁷⁾, em seu artigo 29, prorroga pela primeira vez a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, retirando creches e pré-escolas da tutela da Secretaria de Assistência Social. A lei passa a impor aos municípios o oferecimento de creches aos bebês e pré-escolas às crianças brasileiras até seis anos.

É fato o avanço promovido pela lei, mas impõe-se um desafio aos professores de construir propostas pedagógicas e metodológicas que atrelem a abordagem do movimento humano às especificidades da criança de zero a seis anos. A obrigatoriedade da Educação Física nos currículos escolares representa uma crescente conscientização da importância, ratifica Buirguer e Krug ⁽⁶⁾, atribuída à criança e à Educação Infantil, pois não se concebe mais esta como apenas uma boa política assistencial, mas sim com estabelecimentos específicos com orientações e práticas pedagógicas apropriadas”, algo que se torna relevante num cenário de desvalorização da prática e da sua profissionalização.

No sentido de regular saberes curriculares da Educação Infantil, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) publicou o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil ⁽⁶⁾ (RCNEI). Neste são expostos objetivos a serem alcançados e conteúdos abordados pelos professores na Educação Infantil.

Especificamente aos conteúdos referentes à Educação Física, observamos no terceiro volume do RCNEI ⁽⁶⁾, a proposta da abordagem do movimento como conteúdo a ser trabalhado junto às artes visuais, linguagem oral, escrita, a natureza, sociedade. O conceito e/ou disciplina “Educação Física” não é exposto, e nem diretrizes são apresentadas pelo MEC em relação à área especificamente. O não direcionamento do documento nos faz considerar a não especificidade da formação docente a esse seguimento, abrindo espaço para que professores generalistas ministrem esses conteúdos, sem a exigência do profissional de Educação Física na escola.

Dentre os muitos questionamentos que atravessam, portanto, a prática da cultura corporal do movimento em creches e pré-escolas, encontra-se o *locus* da formação docente,

Tardif ⁽¹⁸⁾, nesse sentido, se dedica a pensar a formação docente e, sobretudo, a relação dos professores com os saberes necessários à sua atuação profissional. Para o autor, estes são alcançados por meio de diversas fontes, das quais a formação inicial recebida nos Cursos de Graduação é parte essencial, já que se constitui espaço específico de organização curricular. Porém, segundo Tardif ⁽¹⁸⁾, não é *locus* exclusivo da formação docente. O formar-se docente pressupõe compreender a constante complexidade de elementos que constituem os saberes docentes. Defini-los implica ratificar que suas fontes se circunscrevem não apenas aos conhecimentos disciplinares – negociados nos cursos superiores – mas também aos saberes negociados pelas ciências da educação, na relação entre pares e habilidades desenvolvidas durante nossa prática cotidiana docente.

Nóvoa ⁽¹²⁾ complementa a discussão ressaltando que a escola se constitui como territorialidade espacial e cultural onde se concretiza relações múltiplas entre os diversos atores educativos. Sua compreensão, portanto, exige a mobilização de dimensões pessoais, simbólicas e políticas dos atores ali envolvidos, não reduzindo o pensamento e a ação educativa à perspectiva técnica e ou gestacional. Tais reflexões devem, portanto, balizar a formação daquele que se inserirá nas escolas.

Podemos pensar que a prática pedagógica é desafiada de forma cotidiana por tensões e negociações, fazendo do ato de ensinar um constante exercício de transformação de sua própria identidade, o que implica capacidades de análises, reflexão e desconstrução constantes – algo que deve ser fomentado também no decorrer dos Cursos de Graduação. Se uma pessoa ensina por trinta anos, ressalta Tardif ⁽¹⁸⁾ “ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas da sua própria atividade” (p. 53).

Bento ⁽⁴⁾, no que concerne à prática específica do docente de Educação Física, postula que suas formações se presentificam como espaços de estruturação das unidades pedagógicas e organizativas básicas, sendo essencial ao processo de ensino, que, por sua vez, se concretiza na prática cotidiana da escola. No entanto, o que observamos na atualidade, é que mudanças na estruturação socioeconômica da população, nas formações familiares, de educação ética das crianças, provocam modificações, também, na estruturação das au-

las de Educação Física e objetivos a serem alcançados. Conseqüentemente, evidenciamos hoje a urgência de se estabelecer a legitimação de uma formação docente de qualidade em Cursos de Ensino Superior, estruturados para pensar e repensar a escola com suas especificidades temporais e culturais.

Até dezembro de 2015, quando se sancionou o projeto de lei 3002/2014 ⁽¹³⁾, nada era exposto na legislação vigente sobre a formação do profissional que lecionaria a disciplina obrigatória de Educação Física às crianças de até seis anos. Tal vácuo permite que pedagogos, egressos dos Cursos Normais ou professores regentes das turmas de maternal e pré-escolares propusessem aos alunos aulas de psicomotricidade e/ou afins.

O projeto de lei nº 3002/2014 ⁽¹³⁾, de autoria do deputado Leonardo Tutuca, passou a determinar a presença de profissionais licenciados em Cursos Superiores durante as aulas de educação física na Educação Infantil. Alega-se, no projeto de lei, que a criança até os seis anos tem uma formação neuromotora incompleta, podendo, o estímulo incoerente ao seu nível de desenvolvimento, ser prejudicial a sua maturação. Segundo o projeto de lei, a consecução de tal aprendizagem somente pode ser garantida quando proposta por um profissional formados em nível superior. Como o projeto de lei será ainda sancionado, a regulação nas escolas ainda não acontece, fato que corrobora a perpetuação da prática das aulas de Educação Física operacionalizadas pelos regentes professores de sala-de-aula.

Alguns estudos (e.g., Negrine ⁽¹¹⁾, Ayoub ⁽²⁾, Burger e Krug ⁽⁸⁾) ratificam tal prática. As aulas de Educação Física no cotidiano das instituições de Educação Infantil apresentam, salienta Ayoub ^(2, p.53), uma “organização afinada com os princípios de uma pedagogia (...) qual compete a professora generalista o desenvolvimento das diversas atividades curriculares”. A Educação Física, ou mesmo as aulas intituladas psicomotricidade, eram e ainda são, segundo a autora, mote de discussão tanto sobre a formação do profissional responsável, quanto da organização do tempo escolar e sua disciplinarização. Negrine ⁽¹¹⁾, de forma semelhante, acusa uma falta de argumentos consistentes que ratifiquem a ainda evidente unidocência na Educação Infantil e, às vezes, dos primeiros seguimentos do ensino fundamental nas escolas brasileiras.

Ante tais reflexões preliminares, mostrou-se relevante compreender como pedagogos e profissionais de educação física estão sendo formados para ministrarem aulas de Educação Física nas instituições de Ensino Infantil. Nesse sentido, o artigo aqui apresentado expõe dados de uma pesquisa empírica focada em analisar a atual formação de pedagogos e professores de Educação Física escolar infantil. Para tal, apresentaremos as possíveis vacuidades da formação de pedagogos para lecionarem tais aulas em creches e pré-escolas e problematizamos, ainda e por fim, os possíveis prejuízos ao desenvolvimento motor, e sobretudo, integral de bebês e criança, decorrente de aulas não ministradas por profissionais de educação física devidamente formados em IES.

MATERIAL E MÉTODOS

Epistemologicamente, a pesquisa aqui apresentada utiliza-se dos liames dos estudos qualitativos, subentendendo a construção dos dados como decorrentes da consideração e exposição descritiva da relação complexa existente entre sujeito (pesquisador) e objeto (a ser pesquisado). Utilizamos como procedimentos metodológicos, a análise de conteúdo documental baseados nas referências de Antunes ⁽¹⁾ e a prática de entrevistas semiestruturadas analisadas segundo o método de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin ⁽³⁾.

No que concerne à análise das entrevistas, cabe lembrar que os estudos de natureza qualitativa – como é o caso da aqui exposta realizada com 13 graduandos de Pedagogia – devem ser analisados, afirmam Silva e Fossa ⁽¹⁴⁾, “de forma diferente dos dados provenientes de estudos de abordagem quantitativa, que se valem de softwares estatísticos, testes de hipóteses, estatística descritiva e multivariada”. Tal técnica ainda pode ser compreendida como meio de analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisado, de forma a classificá-los em temas ou categorias que, segundo ainda Silva e Fossa, “auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos”.

O local de inserção da pesquisa residiu na Faculdade de Educação de uma Universidade pública localizada na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. Nesta, os currículos de pedagogia e educação física foram analisados visando apreender as disciplinas e ementas que se direcionassem à educação infantil, às crianças de zero à seis anos ou, especificamente, à formação do profissional para lecionar aulas de Educação Física em creches e pré-escolas. Num segundo momento, treze graduandos matriculados nos cursos de Pedagogia desta mesma instituição foram entrevistados, visando compreender suas impressões e inquietações acerca da abordagem de atividades psicomotoras e/ou da prática de ministrar aulas de Educação Física ao primeiro seguimento da Educação Básica.

As categorias de análise foram organizadas especificamente em cada quadro de perguntas feitas durante as entrevistas. Por exemplo, na pergunta 4, analisada no quadro 4, no texto, tínhamos como objetivo compreender qual era a importância dada pelos futuros pedagogos à prática da Educação Física nas aulas de Ensino Infantil. As categorias inferidas foram: (a) contribui para o desenvolvimento global, (2) brincadeira, (3) coordenação motora (4) não se limita ao conteúdo, (5) hábitos saudáveis, (6) esporte, (7) descarregar energia, (8) mais focadas. A partir delas as respostas apresentadas pelos graduandos foram agrupadas para análise, assim como aporta metodologicamente Bardin ⁽³⁾.

Os seguintes fluxogramas foram obtidos através do site da instituição no período de 01 a 10 de Outubro de 2015: (a) Licenciatura em Educação Física, versão 9; (b) Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores versão 4, (c) Licenciatura plena em Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, versão 3; (d) Licenciatura plena em Pedagogia da Faculdade de Educação, versão 2, (e) Licenciatura plena em Pedagogia da Faculdade de Educação, modalidade à distância, versão 2.

No que concerne ao aporte teórico, principalmente Silveira ⁽¹⁵⁾, Scrazzappa ⁽¹⁶⁾, Ayoub ⁽²⁾, Wajiskop ^(21, 22) e Tisi ⁽¹⁸⁾ serviram de referência às discussões aqui apresentadas. Todos os autores trouxeram informações relevantes à interpretação dos dados da pesquisa, como ao fornecer novas reflexões à temática discutida.

RESULTADOS

1º MOMENTO DA PESQUISA: ANÁLISE CURRICULAR

Visando compreender a formação de professores nos cursos de Pedagogia e de Educação Física, analisamos os fluxogramas de cinco cursos de licenciatura em Educação Física e Pedagogia da Faculdade de Educação de uma Universidade localizada na cidade do Rio de Janeiro/ Brasil.

No fluxograma de licenciatura em Educação Física foram encontradas cinco disciplinas que estão direcionadas diretamente à Educação Infantil: Desenvolvimento Motor Aplicado à Educação Física; Aprendizagem Motora Aplicada à Educação Física I; Aprendizagem Motora Aplicada à Educação Física II; Recreação na Educação Física e Educação Física Escolar Infantil.

Analisando as ementas das disciplinas, inferimos que possivelmente elas trazem um embasamento teórico consistente em relação ao desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e sociocultural que são fundamentais para estruturar atividades que desenvolvam as capacidades postuladas pelo RCNEI. As três primeiras disciplinas encontradas no fluxograma de educação física se direcionam a fundamentar os futuros professores a discutirem tanto aspectos inerentes ao desenvolvimento motor, suas especificidades biomecânicas, fisiológicas, e anatômicas, como os aspectos afetivos, cognitivos e sociais que influem na sua equilibrada aquisição. As disciplinas de Recreação e, especificamente, de Educação Física Escolar Infantil, potencialmente fundamentam os alunos a refletirem sobre a multiplicidade de discursos construídos historicamente sobre a infância e estratégias para mediar a aprendizagem destas com elementos da cultura corporal do movimento. Tais conteúdos mostram-se imprescindíveis àqueles que lecionarão no primeiro seguimento da Educação Básica.

No currículo dos cursos de Pedagogia desta Universidade encontramos uma única disciplina que supostamente abordaria reflexões sobre a Educação Física Escolar Infantil. Esta se intitula *Educação, Artes e Ludicidade* e em sua ementa há um tópico que se referente à importância do jogo e da brincadeira no processo de conhecimento, expressividade e socialização da criança.

No fluxograma de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense foi encontrada uma outra disciplina próxima à Educação Física Escolar Infantil. Ela está intitulada como *Arte, Movimento e Ludicidade*. Na ementa dessa disciplina consta a abordagem dos jogos e brincadeira populares, jogos e esportes na escola, danças e atividades rítmicas. Apesar de mais abrangente que a anterior, tal disciplina não abarca aspectos fisiológicos, anatofisiológicos, neuromotores e/ ou biomecânicos inerentes à aprendizagem do movimento humano.

No curso de Pedagogia da Faculdade de Educação I, uma disciplina intitulada *O lúdico e a Educação Infantil* apresenta na sua ementa o brincar como expressão da criança, a dimensão cultural do brincar, e o brincar na educação infantil.

No curso da Faculdade de Educação, modalidade à distância, evidenciamos uma disciplina intitulada *Corpo e Movimento na Educação*. A sua ementa apresenta como um dos objetivos compreender a importância do jogo e do brinquedo na construção do conhecimento. De todas as disciplinas observadas nos cursos de Pedagogia, essa é a que mais se aproxima da realidade da Educação Física, com um repertório mais amplo sobre a criança. No entanto, estão claros os limites de formação que uma única disciplina curricular possa fornecer frente a exigência de uma formação consistente a um profissional responsável por educar a criança motora e integralmente. Nos aprofundaremos na discussão no tópico da discussão final.

2º MOMENTO DA PESQUISA: ENTREVISTAS

Relembramos que o objetivo dessa análise curricular residiu em compreender como pedagogos, mas também professores de Educação Física, estão sendo formados no que consiste a operacionalizar as propostas dos RCNEI ao seguimento da Educação Infantil. A realidade que encontramos nas escolas é de que, devido à não obrigatoriedade de profissionais formados em licenciatura em Educação Física para ministrar tais aulas, até a aprovação do projeto de lei no. 3002/ 2014 ⁽¹³⁾, pedagogos e normalistas se esforçam para dar conta das propostas da Educação Física apregoada pelo RCNEI ⁽⁶⁾, enquanto donos de creches e pré-escolas não recorrem aos profissionais formados na área. Por isso, também cabe escutar como os próprios futuros pedagogos se sentem ante tal função.

Treze graduandos matriculados nos últimos períodos dos seus cursos de pedagogia foram entrevistados. As inferências foram construídas com base no método de análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin ⁽³⁾. Apresentaremos as categorias construídas *a posteriori* com base nas respostas apresentadas em tabelas, as quais serão analisadas previamente a sua apresentação.

A média de idade das entrevistadas é de 22 anos. Elas, todas mulheres e escolhidas aleatoriamente, estavam no 6º período da graduação e nenhuma possuía uma graduação anterior.

O quadro 1 refere-se à experiência em estágios supervisionados. Setenta e seis por cento já tinham realizado estágio na Educação Infantil, o que nos faz inferir certa experiência na prática cotidiana deste seguimento. Este fato corrobora a importância e validade das respostas ulteriormente aqui apresentadas acerca das suas dificuldades cotidianas profissionais. Estágios em outros espaços de educação não formal também foram citados demonstrando a abrangência das possibilidades profissionais da área.

QUADRO 1. Estágio Supervisionado.

RESPOSTA	QUAL?	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Sim 13 Não 0	Biblioteca /Parque Estadual	1	7.69%
	Educação Infantil	10	76.92%
	Ensino Fundamental	3	23.07%
	Ensino Médio	2	15.38%
	Movimentos Sociais e Instituição	5	38.46%
	Pedagogia Empresarial	1	7.69%

O segundo quadro constitui-se da resposta à pergunta: “Na sua grade curricular existe alguma disciplina específica de Educação Física na Educação Infantil?”. Os resultados retrataram a escassez de disciplinas nos currículos de Pedagogia. Apenas 7% respondeu que existe uma disciplina, eletiva, na grade. Tal fato infere que muitos pedagogos se formam sem realizar nenhuma disciplina específica que aborde temas direcionados à educação física. Os 76.9% que alegaram não existir nenhuma informação sobre atividades psicomotoras ou corporais durante o seu curso ressaltaram a dicotomia entre sua formação e exigências práticas surgidas durante seus estágios.

QUADRO 2. Disciplinas específicas de Educação Física na Educação Infantil na grade de Pedagogia

RESPOSTA	INFERÊNCIAS/CATEGORIAS	INDIVÍDUOS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Não(12)	Disciplina eletiva	A5	1	7.69%
	Nunca ouviu sobre o tema	A11	1	7.69%
	Não Justificaram	A1, A2, A3, A4, A6, A8, A9, A10, A12, A13	10	76.92%
Sim (1)	Disciplina eletiva	A7	1	7.69%

O terceiro quadro demonstra a insegurança dos futuros pedagogos ministrarem aulas de Educação Física para a Educação Infantil – somente uma aluna respondeu que se sentiria segura, porém pesquisaria mais sobre o assunto. As inferências nos fazem questionar se uma pesquisa autodata promoveria a compreensão plena sobre quais são os objetivos da Educação Física, metodologias adotadas, e as especificidades da abordagem da cultura corporal do movimento a crianças nessa faixa etária. Essa mesma graduanda se contradiz, posteriormente, pois em sua justificativa defende que cada profissional deveria atuar na sua área específica. Das 13 alunas entrevistadas, 12 responderam que não se sentiriam seguras. Em suas respostas, alegavam a falta de informação sobre os aspectos inerentes à área, bem como a importância de se manter a especificidade dos profissionais em ques-

tão. Uma aluna ainda ressaltou o fato de haver risco para as crianças caso a prática de aulas fosse realizada por profissionais não formados na área.

QUADRO 3. Insegurança para ministrarem aulas de Educação Física para a Educação Infantil.

RESPOSTA	INFERÊNCIAS/CATEGORIAS	INDIVÍDUOS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Sim (1)	Pesquisaria sobre o assunto	A9	1	7.69%
	Cada profissional na sua área	A9	1	7.69%
Não (12)	Nenhuma disciplina ligada ao tema/ Sem formação específica	A6, A7, A10, A12	4	30.76%
	Pouco conhecimento	A5, A11	2	15.38%
	Insegurança	A6, A11	2	15.38%
	Risco para as crianças	A7	1	7.69%
	Não deve se restringir aos professores de educação física	A8	1	7.69%

Quanto à importância da educação física (QUADRO 4) a resposta foi unânime e 46% justificou sua importância para o desenvolvimento global. Go Tani ⁽¹⁷⁾ deixa claro que a Educação Física, independente da área de atuação, trabalha com o movimento, e é inegável a sua contribuição ao desenvolvimento global do ser humano, desde que seja abordado de forma adequada. O fato é compreendido pelas alunas, que ainda ressaltaram o desenvolvimento da coordenação motora, a promoção de hábitos de vida saudáveis e a exploração do seu corpo. Quatorze por cento fundamentou sua importância ressaltando o papel que profissional de Educação Física tem em ajudar a criança a estruturar o campo da brincadeira, objetivo apresentado pelo RCNEI ⁽⁶⁾. A brincadeira é uma das formas de linguagem infantil que se instaura no plano da imaginação indicando o grau de domínio da linguagem simbólica por parte daquele que brinca. Relembramos que, segundo o RCNEI ^(6, p. 27) “toda brincadeira é uma imitação da realidade resignificada, no plano das emoções e ideias”; prática, portanto, necessária à apreensão do mundo pela criança.

Sete por cento ressaltou a importância da Educação Física recorrendo à ideia de mecanismo de lazer, tempo/ espaço para “descarregar energias”. Outros 7% ressaltou sua importância como espaço alternativo à aprendizagem teórica/ cognitiva, respostas que corroboram a recorrência do ideário cartesiano que atravessa atores e projetos políticos ainda hoje nas escolas.

QUADRO 4. Importância da Educação Física na Educação Infantil.

RESPOSTAS	INFERÊNCIAS/CATEGORIAS	INDIVÍDUOS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Sim (13) Não (0)	Atividade direcionada	A1	1	7.69%
	Contribui para o desenvolvimento global	A2, A4, A8, A9, A10, A12	6	46.15%
	Brincadeira	A2	1	7.69%
	Coordenação motora	A3, A5, A7	3	23.07%
	Não se restringi ao aprendizado do conteúdo	A4	1	7.69%
	Hábitos saudáveis	A11, A13	3	23.07%
	Esporte	A10	1	7.69%
	Descarregar energia	A6	1	7.69%
	Mais focadas	A6	1	7.69%

As respostas do quadro 5 baseiam-se nas impressões discentes sobre a relação desenvolvimento motor e cognição. Todas as alunas afirmaram ser consciência da relevante relação, porém mais da metade não soube justificá-la, o que infere a incapacidade, falta de informações e/ ou embasamento teórico para responder a pergunta. Outros 7% responderam que essa relação se refere ao letramento, na escrita. Tisi ⁽¹⁶⁾ nos mostra que a escrita consiste em um aprendizado motor, ou seja, não adianta massacrar as crianças com repetições das letras se antes disso não for trabalhado com elas questões como: ritmo, lateralidade, coordenação motora fina para segurar o lápis, coordenação espaço-temporal, dentre outras estruturas psicomotoras necessárias, no caso, ao letramento e a alfabetização.

Outro grupo se direcionou, de forma limitada, à relação existente da atividade física com o relacionamento entre as crianças. Um graduando ressaltou a importância de se trabalharem os sentidos das crianças e outro justificou essa relação ser comprovada cientificamente; porém, não apresentaram evidências que justificassem sua resposta.

QUADRO 5. Relação entre o desenvolvimento motor e a cognição?

RESPOSTAS	INFERÊNCIAS/CATEGORIAS	INDIVÍDUOS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Sim (13) Não (0)	Auxilia na escrita	A11	1	7.69%
	Comprovado cientificamente	A12	1	7.69%
	Melhora no relacionamento	A6	1	7.69%
	Não Justificaram	A1, A2, A4, A7, A8, A9, A13	7	53.84%
	Relação entre desenvolvimento motor e cognição	A3, A5, A10, A11	4	30.76%
	Trabalha com os sentidos	A3	1	7.69%

Quanto à importância da brincadeira (QUADRO 6), 46% referiu-se ao desenvolvimento da autoestima, criatividade, autonomia e da expressão infantil e outros 46% ressaltou as relações sociais e as interações produzidas pelas crianças durante o ato de brincar. As respostas apresentaram, no entanto, pouco embasamento teórico, destituídas de referências consistentes acerca do desenvolvimento social da criança através dos jogos, amadurecimento motor e estímulo lúdicos através da brincadeira, etc. Um entrevistado ressaltou a consciência corporal estimulada através da brincadeira, porém não se aprofundou na questão.

QUADRO 6. Importância do brincar no desenvolvimento integral da criança.

INFERÊNCIAS/CATEGORIAS	INDIVÍDUOS	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Desenvolvimento integral	A3, A4, A5, A12	4	30.76%
Autonomia/Criatividade/ Autoestima/Expressão	A2, A4, A5, A9, A11, A12	6	46.15%
Relações Sociais/Interações	A4, A5, A7, A8, A10, A11	6	46.15%
Desenvolvimento motor	A3, A11	2	15.38%
Lúdico/Interesse/Imaginação/ Descobrir o mundo	A1, A2, A5, A6, A9, A10	6	46.15%
Assimilação	A13	1	7.69%

DISCUSSÃO

A sociedade ainda tem a concepção de que para se trabalhar com crianças de 3 a 5 anos, segundo Kishimoto ^(10, p.74), basta ser “a mocinha alegre e bonita e que gosta de crianças”. Ainda persiste o pensamento de que não se necessita de muito preparo e nem muita qualificação para se ministrar aulas para essa faixa etária.

A análise de conteúdo das entrevistas aqui realizada corrobora tal fato quando 15% dos graduandos responderam querer trabalhar com Educação Infantil pelo prazer de estar em contato com crianças. Tal fato ratifica o viés assistencialista que ainda hoje abarca o imaginário social sobre o seguimento. Um dos pontos a serem refletidos e discutidos no campo da Educação Infantil diz respeito, segundo Ayoub ^(2, p.53), “à organização geral dos currículos de creches e pré-escolas, levando em consideração a indissociabilidade entre educação e cuidado no sentido de se buscar uma superação da dicotomia educação/ assistência”.

Tal imaginário parece ser estendido também à área de Educação Física. As potencialidades das propostas da abordagem da cultura corporal do movimento às crianças e bebês são desconhecidas, não apenas para o público leigo, mas também para os próprios atores inseridos neste seguimento da Educação Básica, como é o caso dos futuros pedagogos.

As categorias levantadas na análise inferiram um vasto repertório de disciplinas que propiciam um embasamento teórico-prático aos profissionais nos currículos de Educação Física, porém, em relação aos pedagogos, o mesmo não foi encontrado. Encontramos em alguns currículos uma única disciplina específica da Educação Física, apresentada de forma eletiva.

Podemos nos questionar a abrangência desta disciplina em formar um profissional capaz de desenvolver a criança integralmente, inclusive em termos psicomotores. É fato a importância da compreensão dos princípios dos jogos e das brincadeiras para tal, – como consta ser o objetivo geral da disciplina – mas a redução da Educação Física a tal temática inviabiliza o aprendizado da riqueza da cultura corporal do movimento humano por parte dos alunos.

Pensamos se uma disciplina será suficiente para um futuro professor compreender as características motoras, cognitiva, afetivas e socioculturais daquela criança em movimento. Questionamos ainda se profissionais isentos de saberes biomecânicos, fisiológicos e anatômicos, relacionados à formação e desenvolvimento da criança, são capazes de fomentar estímulos da cultura corporal coerentes com a proposta Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno que, segundo Vygostsky ⁽²⁰⁾, são necessários à real aprendizagem por parte da criança.

O professor de Educação Física consciente da importância do movimento como expressão, não só de habilidades motoras mas também de uma rede de signos e significados que marca o entrelugar que esta criança se insere e vem sendo percebida, vai trabalhar, segundo Wajskop ⁽²²⁾ como mediador intencional, organizado e parceiro do mundo ante a criança, afirmando seu engrama motor culturalmente já construído. Tal prática deve influenciar e aportar o olhar de toda a instituição.

O professor de Educação Física vai, sobretudo, mediar saberes ante toda a instituição de Educação Infantil construída e ainda marcada por uma lógica de saber moderno, que desconhece a importância da cultura corporal como forma de posicionamento desse ser, agente passivo da cultura. Tomar a criança como centro do processo, aprofunda ainda Wajskop ⁽²²⁾, significa em primeiro pensá-la não como futuro adulto em formação, mas um ser “em devir” que se expressa hoje, enquanto integrante parceiro da Educação Infantil com quem negociamos afetos, regras, saberes e limites. Pensamos: Como professores sem essas informações vai influenciar e, se necessário modificar, toda uma cultura escolar que ainda desqualifica a Educação Física nas escolas?

Os dados afirmaram ainda que os próprios graduandos de Pedagogia não se sentiam seguros para lecionar conteúdos específicos de Educação Física às crianças. Uma entrevista corroborou o fato de haver risco para as crianças caso a prática de aulas realizada por profissionais não formados na área, fato corroborado por Silveira ⁽¹⁵⁾. Segundo esta autora:

A prática de atividade física é sempre importante para se ter uma boa qualidade de vida, mas feita de forma errada, pode trazer riscos de lesões. As lesões podem ocorrer por gestos motores realizados incorretamente, onde as posturas incorretas colocam a coluna vertebral e as articulações em descompensação de cargas, riscos de lesões articulares e desvios posturais, levando o corpo à fadiga muscular e mental, causando muitas vezes excessos de treinamento, o conhecido *overtraining*. A importância do profissional de Educação Física é extrema nesta área, pois ele é o único profissional habilitado e que tem conhecimento para ministrar a prática da atividade física e do esporte com segurança e coerência na busca dos objetivos procurados pelo praticante.

Quando questionados acerca da importância da Educação Física na grade na Educação Infantil, todos os graduandos foram unânimes em ressaltar sua importância. 7%, no entanto, utilizou como argumento o tempo de lazer, para “descarregar energias”. Outros 7% ressaltou sua importância como espaço alternativo à aprendizagem teórica/ cognitiva, respostas que corroboram o ideário cartesiano que ainda determina as concepções de corpo que transpassam tanto atores escolares como projetos políticos pedagógicos das escolas.

Embora conscientes de que o corpo é, na escola, o veículo através do qual o indivíduo se expressa, afirma Strazzacaappa ⁽¹⁶⁾ que o movimento corporal sempre funcionou como uma “moeda de troca”. A autora defende que as atitudes disciplinares utilizadas ainda hoje nas instituições de ensino não se diferenciam muito das de outrora. Professores e coordenadores impõem a imobilidade física como forma de punição, e a liberdade de se movimentar como prêmio. Reconhece-se o indisciplinado pelo excesso de movimento que produz. Desta forma, destitui da criança qualquer possibilidade de conhecer seu próprio corpo, com limites e potencialidades.

A origem dessa concepção bipartida de Homem surge antes da formalização da escola como instituição social e data do século XVII. Descartes ⁽⁹⁾, na intenção de definir o sujeito e sua realidade, postula a existência das distintas categorias *res extensa* e a *res cogitans*. A primeira refere-se à substância tridimensional, material, explicável fisicamente; e a segunda categoria Descartes utiliza para determinar a substância pensante, independente da matéria, invisível e incomensurável fisicamente. O filósofo define então uma nova concepção de natureza humana que reverbera em séculos posteriores aportando epistemologicamente concepções de homem e corpo produzidas pela escola, como corrobora as respostas acima.

Buscamos ainda compreender as concepções dos entrevistados acerca das possíveis relações existentes entre o desenvolvimento motor e cognitivo nas crianças, com o intuito de corroborar as impressões dualistas obtidas, por nós, nas respostas anteriormente apresentadas. Apesar de ser unânime a afirmação de corroborarem haver alguma relação, todos os graduandos não souberam bem justificá-la, o que infere a incapacidade, falta de informações e/ ou embasamento teórico para responder a pergunta. Uma aluna respondeu que essa relação se refere ao letramento, na escrita.

Tisi ⁽¹⁶⁾ nos mostra que a escrita consiste em um aprendizado motor, ou seja, não adianta massacrar as crianças com repetições das letras se antes disso não for trabalhado com elas questões como ritmo, lateralidade, coordenação motora fina para segurar o lápis, coordenação espaço-temporal, dentre outras estruturas psicomotoras necessárias, no caso, ao letramento e a alfabetização. Parece, de acordo com as respostas, não haver conhecimento acerca de tais saberes docentes.

As respostas direcionadas a uma questão básica da formação do profissional de Educação Física e relevante aos docentes que lecionarão às crianças parece significar as fragilidades da formação do pedagogo para construir e propor atividades psicomotoras que promovam,

além do conhecimento do contexto sociocultural no qual as crianças se encontram, o desenvolvimento de estruturas psicomotoras básicas para a concretização da alfabetização.

As entrevistas corroboraram o que previamente foi inferido na análise dos currículos: os cursos de Pedagogia são incipientes na promoção de conteúdos imprescindíveis para se desenvolver integral e, sobretudo, psicomotoramente, crianças através da abordagem da cultura corporal do movimento. Das entrevistas inferimos, ainda, a insegurança e negação por parte dos graduandos em Pedagogia em cumprirem a função dos professores de Educação Física, dentro das instituições de Educação Infantil.

Foi evidenciado que gestos motores realizados de forma incorreta colocam a coluna vertebral e as articulações em descompensação de cargas, promovendo possíveis lesões articulares e desvios posturais. Foi ressaltado ainda que a inexistência de informações inerentes às áreas da Biomecânica do Movimento, Aprendizagem Motora, Fisiologia e Anatomia impossibilitam que o profissional responsável planeje atividades congruentes com a Zona de Desenvolvimento Proximal das crianças. Tal fato, potencialmente, atrasará e/ ou colocará em risco seu desenvolvimento e sua maturação.

CONCLUSÕES

Por fim, a pesquisa apresentada deixou clara: (1) a ausência de conteúdos biomecânicos, fisiológicos e anatômicos relacionados intrinsecamente à formação e desenvolvimento psicomotor da criança por parte dos graduandos em Pedagogia; (2) a existência de apenas uma disciplina eletiva de Educação Física nos currículos de Pedagogia; (3) propostas ementárias, no currículo de Pedagogia, formuladas com atividades psicomotoras incoerentes à fase de desenvolvimento motor infantil e; (4) conteúdos que possivelmente provocariam, nas crianças de zero a cinco anos, atraso na aprendizagem de habilidades motoras fundamentais se, de acordo com o currículo de Pedagogia, fossem propostos. Em virtude de tudo o que foi mencionado podemos concluir que os pedagogos não são preparados para ministrarem aulas de Educação Física no seguimento da Educação Infantil.

Desejamos, com esse trabalho, contribuir para que a legislação seja respeitada, uma vez que aqui apresentamos dados consistentes acerca tanto da vacuidade dos currículos de Pedagogia de abarcarem as especificidades da formação de um professor de Educação Física, assim como dos riscos da sua inexistência no seguimento da Educação Infantil. Por fim, fica clara a urgência de se garantir uma formação adequada àqueles que legalmente devem cumprir com seu papel de educador físico de forma consistente neste importante seguimento da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

1. Antunes M (2002). Psicologia e educação em periódicos brasileiros anteriores a 1962. *Psic Escolar Educ* 6(2): 193-200.
2. Ayoub E (2001). Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Rev Paul Educ Fis* 4: 53-60.
3. Bardin L (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
4. Bento JO (1987). *Planejamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.
5. Brasil. Ministério Educação Cultura (1996). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
6. Brasil. Ministério Educação Cultura Secretaria Educação Infantil (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.
7. Brasil, Senado Federal (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília/DF.
8. Burger LC, Krug HN (2009). Educação física escolar: um olhar para a educação Infantil. *EF Desportes* 13(130). Disponível em <http://www.efdeportes.com/index.php/EFDeportes>
9. Descartes R (2006). *Discurso do método*. Trad. Mioranza C. São Paulo, SP: Editora Escala.
10. Kishimoto T (1999). Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. *Educ Soc* 68: 61-79.
11. Negrine A (2002). *O corpo na educação infantil*. Caxias do Sul: EDUSC.
12. Nóvoa A (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
13. Rio de Janeiro, Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (2014). *Projeto de Lei Complementar número 3002/2014*. Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/012cfef1f272c0ec832566ec0018d831/ec095471b2edfe1583257ce600721cc0?OpenDocument&ExpandSection=-1>
14. Silva AH, Fossa MT (2015). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação de técnicas para analisar dados qualitativos. *Quali@as* 17(1).
15. Silveira EF (2014). Atividade física sem orientação: riscos para quem pratica. *EFDeportes.com* 19(192). Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd192/atividade-fisica-sem-orientacao-riscos.htm>
16. Strazzacappa M (2001). A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cad Cedes* 21(53): 69-83.
17. Tani G (1988). *Educação física escolar: uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo
18. Tardif M (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes Editora.
19. Tisi L (2004). *Educação física e a alfabetização*. Rio de Janeiro: Sprint.
20. Vygotsky L (1966). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press
21. Wajskop G (1995). O brincar na educação infantil. *Cad Pesq* 92: 62-69.
22. Wajskop G (2012). *Brincar na educação infantil: uma história que se repete*. São Paulo: Cortez.

AUTORES:

Fernando J. Santos ¹
Hugo G. Louro ²
Teresa P. Figueiredo ¹
Hélder M. Lopes ³
José J. Rodrigues ²

¹ Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação, Setúbal, Portugal

² Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Rio Maior, Portugal

³ Universidade da Madeira, Madeira, Portugal

<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.03.79>

RESUMO

O presente estudo pretendeu analisar as expectativas e a auto percepção de treinadores de jovens sobre o objetivo, forma e direção da instrução emitida em competição. Foram aplicados, em oito competições dos campeonatos nacionais de Portugal, o Questionário sobre as Expectativas da Instrução e Comportamento dos Atletas em Competição e o Questionário sobre a Auto Percepção da Instrução e Percepção do Comportamento dos Atletas em Competição. Participaram neste estudo quatro treinadores de futebol jovem, cujas equipas competiam no campeonato nacional — juniores A (17-18 anos) e B (15-16 anos). O tratamento estatístico foi feito através da análise descritiva e, tendo em conta o teste de normalidade, as correlações foram verificadas através dos coeficientes de correlação de *Pearson* e *Spearman*. Verificámos que os treinadores tinham expectativas e a percepção de emitirem instruções com um objetivo afetivo e avaliativo positivo, sob a forma auditiva-visual. Além disso, esperavam emitir mais instrução à equipa, enquanto que, ao nível da percepção, consideraram ter emitido mais instrução ao atleta. Registámos correlações positivas entre as expectativas e percepção nas categorias instrução, avaliativa positiva, descritiva, prescritiva e afetividade negativa. Concluímos que existia pouca congruência entre as expectativas e a percepção do treinador relativamente à instrução emitida durante a competição.

Correspondência: Fernando Jorge Lourenço dos Santos. Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação. Campus do IPS – Estefanilha, 2910-761 Setúbal. (fjlsantos@gmail.com)

Relação entre expectativas e percepções de treinadores de futebol jovem sobre a instrução em competição

PALAVRAS CHAVE:

Expectativas. Auto percepção/ percepção. Competição. Futebol.

SUBMISSÃO: 16 de Julho de 2017

ACEITAÇÃO: 30 de Dezembro de 2017

Relationship between expectations and perceptions of youth soccer coaches about the instructions delivered in competition

ABSTRACT

The aim of the present study was to analyze the expectations and self-perceptions of youth coaches regarding the objective, form and direction of the instructions delivered during competition. The Questionnaire of Expectations of Instruction and Behavior of Athletes in Competition and the Questionnaire of Self-Perceptions of Instruction and Perceptions of Behavior of Athletes in Competition were applied in eight national championships competitions in Portugal. Four youth soccer coaches, whose teams competed in the — juniors A (17-18 years) and B (15-16) national championships participated in this study. The statistical analysis was done using the descriptive analysis and, taking into account the normality test, the correlations were checked through *Pearson* and *Spearman* correlation coefficients. We found that coaches had expectations and perceptions of issuing instructions with positive affective and evaluative objectives, in an auditory-visual form. The coaches expected to issue more instructions to the team, while, at the level of perceptions, they believed they issued more instructions to the athletes. We registered positive correlations between expectations and perceptions in the categories of instruction, positive evaluative, descriptive, prescriptive and negative affectivity. We concluded that there was little congruence between the expectations and the perceptions of the coach regarding the instructions issued during competition.

KEY WORDS:

Expectations. Self-perception/perception. Competition. Football.

INTRODUÇÃO

O treinador tem uma responsabilidade decisiva no desenvolvimento de atletas ⁽³²⁾, sendo que a sua atividade é complexa, exigente e inclui muito mais do que treinar atletas para competir ⁽⁴⁸⁾. Para além das competências técnicas, tem-se verificado a relevância dos treinadores possuírem competências comunicacionais e de relacionamento interpessoal ⁽¹⁾, tendo em conta a sua influência no desenvolvimento e desempenho dos atletas em competição ⁽²⁴⁾. Um dos momentos de especial dificuldade para os treinadores, no que respeita ao processo de comunicação, é a competição ⁽³⁸⁾. O treinador tem um papel fundamental na direção e orientação da equipa, sendo importantes as instruções que são emitidas aos jogadores e equipa ⁽³⁵⁾, uma vez que é através de um conjunto de estratégias que o treinador procura influenciar o comportamento da equipa e dos jogadores de uma forma eficaz ⁽⁴³⁾.

De acordo com o referido, a forma como os treinadores comunicam com os atletas e equipa deve ser objeto de especial cuidado, tendo em conta o impacto positivo ou negativo que pode ter para além do próprio jogo ⁽¹⁷⁾. Segundo Moreno e Alvarez ⁽²⁵⁾, os treinadores atuam de uma determinada forma, em consequência de decisões prévias, sendo estas baseadas numa reflexão anterior. Os mesmos autores referem que o pensamento desenvolvido pelo treinador pode ser otimizado, sendo importante conhecê-lo para poder intervir através de programas formativos, permitindo desta forma tornar mais eficaz o seu comportamento na direção da equipa em competição.

De facto, alguns estudos têm sido desenvolvidos para estudar o comportamento de instrução do treinador de futebol em competição ^(19, 20, 29, 31, 35; 39, 40, 41, 42). Estas investigações têm permitido observar as estratégias de comunicação utilizadas pelos treinadores na direção das equipas ⁽²⁷⁾. No entanto, pouco se tem feito relativamente ao conhecimento do pensamento do treinador no que concerne às suas decisões pré interativas e pós interativas.

No *Three steps model of coaches decision making related to tactics*, definido por Cloes, Bavier e Pieron ⁽⁸⁾, é abordado o conjunto de decisões que os treinadores tomam antes, durante e após a competição. As decisões pré-interativas são relativas à estratégia da equipa (equipa inicial, informação antes do jogo e plano de jogo); as decisões interativas ocorrem durante o jogo (*feedback* sobre as escolhas táticas, sugestões durante o jogo, tempos de desconto, pedidos de substituição, tempos de desconto, recolha de informação e equipa para a segunda parte); e, por último, nas decisões pós interativas o treinador faz uma avaliação e uma reflexão que podem promover modificações a curto e longo prazo.

No contexto do nosso trabalho, as decisões pré interativas serão consideradas expectativas ^(23, 35) e as decisões pós interativas auto percepções ^(8, 13) sobre o comportamento de instrução na direção da equipa em competição.

Diferentes estudos têm sido realizados com o objetivo de analisar as expectativas e a percepção dos treinadores sobre os comportamentos dos treinadores em competição ^(35, 50). Num estudo realizado com treinadores do futebol sénior ⁽³⁵⁾, os treinadores têm expectativas de emitir

mais instrução com objetivo afetivo positivo, direcionada ao atleta e sob a forma auditiva. Por sua vez, um estudo realizado com treinadores de voleibol da superliga brasileira revela que os treinadores têm a percepção que, durante a competição, emitem instruções técnicas e táticas, bem como informação que procura regular o estado emocional e motivacional dos atletas; neste estudo os treinadores também valorizaram a emissão de *feedback* que procura animar após o erro, reforço positivo, controlo e resolução de situações de conflito no momento⁽⁵⁰⁾.

Tendo em conta o referido, a nossa investigação pretendeu estudar as expectativas e auto percepções do treinador sobre o comportamento de instrução, nomeadamente no que respeita ao objetivo, forma e direção dessa instrução, bem como verificar a existência de relação entre as duas variáveis cognitivas (i.e., expectativas e auto percepções). Uma vez que as decisões pré interativas (expectativas) influenciam o comportamento do treinador em competição, sendo estas baseadas nas reflexões (percepção) do treinador, foi nosso objetivo conhecer o seu pensamento, para que esta investigação seja um contributo para a intervenção e para a otimização do processo de comunicação na direção da equipa em competição.

MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo surge enquadrado numa investigação ecológica que pretende analisar o comportamento de instrução dos treinadores jovens em competição⁽⁴⁰⁾. A investigação teve em conta todos os aspetos éticos consagrados na Declaração de Helsinki e referidos por Harris e Atkinson⁽¹⁹⁾.

PARTICIPANTES

Os treinadores participantes eram licenciados em Educação Física e Desporto, com título profissional de treinador de nível II ($n = 3$) e IV ($n = 1$), conferido pelo Instituto do Desporto de Portugal. A amostra foi constituída por quatro treinadores dos campeonatos nacionais de juniores A (17-18 anos) e juniores B (15-16 anos), da área da Lezíria e Médio Tejo, com uma média de experiência no setor de formação do futebol de 14.5 anos ($DP = 6.18$) e uma média de idade de 42.5 anos ($DP = 5.59$). Neste estudo foram tidos em conta os dados resultantes das respostas dadas aos questionários pelos treinadores relativamente às expectativas e auto percepções sobre o objetivo, forma e direção da instrução emitida durante a competição.

INSTRUMENTOS

Os instrumentos utilizados para a recolha dos dados foram o Questionário sobre as Expectativas da Instrução e Comportamento dos Atletas em Competição e o Questionário sobre as Auto Percepções da Instrução e Percepção do Comportamento dos Atletas em Competição. Os questionários passaram por um processo de validação, de acordo com os procedimentos de Hill e Hill⁽¹⁶⁾ e Tuckman⁽⁴⁸⁾. A primeira versão dos questionários foi construída a

partir do Questionário sobre as Expectativas da Instrução do Treinador durante a preleção e a competição⁽³⁵⁾. As questões têm por base o Sistema de Observação da Análise da Instrução em Competição⁽³⁵⁾ e o Sistema de Observação do Comportamento dos Atletas em Competição^(37, 39), sendo desta forma garantido que os questionários iam ao encontro dos objetivos da investigação, uma vez que as variáveis em estudo correspondiam às dimensões dos referidos sistemas de observação⁽⁴⁸⁾. Quando um questionário já existente é aplicado em outra população, deve ser revisto, para que seja validado para o contexto onde vai ser aplicado⁽³³⁾. Nessa medida, os questionários foram revistos por um treinador com mais de cinco anos de experiência de treino no setor de formação, licenciado em Educação Física e Desporto e com título profissional da modalidade⁽¹⁶⁾. Depois de efetuadas as alterações sugeridas pelo treinador, os questionários foram analisados por dez *experts*, seis investigadores doutorados e quatro treinadores de futebol formação, para garantir a validade de conteúdo^(7, 21). Os questionários foram ainda aplicados num estudo piloto⁽³⁶⁾. A resposta às questões foi dada através de uma escala de *Likert* com cinco níveis⁽¹⁶⁾: 1 – nada, 2 – pouco, 3 – médio, 4 – muito e 5 – bastante.

A consistência dos instrumentos foi verificada em termos de fiabilidade externa e interna^(16, 48). A fiabilidade externa foi garantida através da construção dos questionários a partir do Sistema de Análise da Instrução em Competição⁽³⁵⁾ e do Sistema de Observação do Comportamento dos Atletas em Competição^(37, 39). A fiabilidade interna do questionário foi verificada através da equivalência das respostas dadas a duas versões de um grupo de perguntas⁽¹⁶⁾. Para o efeito, aplicamos os questionários a cinco treinadores, dentro do contexto em que se desenvolveu a nossa investigação, tendo verificado posteriormente o coeficiente de correlação entre os valores obtidos nas duas versões da pergunta. Os valores de medida de fiabilidade centraram-se entre o bom e o excelente (> 0.8 e < 1.0).

PROCEDIMENTOS

Após a autorização, por parte dos treinadores e clubes, para a participação na investigação, foi entregue o consentimento informado e procedeu-se à recolha dos dados. Os questionários sobre as expectativas foram respondidos pelos treinadores 1h30m antes da competição. Os questionários sobre as auto percepções foram respondidos após o término do jogo, depois de os treinadores terem tido tempo para estar com a equipa, quando os treinadores consideraram estar preparados para responder. Aplicámos os questionários numa sala disponibilizada pelos clubes, com condições para o treinador responder às questões confortavelmente e num ambiente de tranquilidade e silêncio. Em oito jogos, os treinadores responderam a 16 questionários (oito questionários sobre as expectativas e oito questionários sobre as auto percepções/ percepções).

Para realizar o tratamento descritivo, verificar a normalidade das distribuições e analisar as correlações entre as variáveis recorremos ao *IBM SPSS Statistics 20*[®]. Para averiguar a normalidade das distribuições utilizámos o teste de normalidade *Shapiro-Wilk*, uma vez que $n < 50$ ⁽¹⁶⁾. Foram encontradas variáveis com distribuição normal e não-normal. Desta forma, para verificarmos a correlação entre as duas variáveis cognitivas utilizámos o coeficiente de correlação de *Pearson* quando correlacionamos duas variáveis com valores que apresentavam uma distribuição normal e o coeficiente de correlação de *Spearman* quando correlacionamos variáveis com valores em que pelo menos uma apresentava uma distribuição não-normal. O intervalo de significância foi de $p \leq .05$ e $p \leq .01$.

RESULTADOS

No quadro 1 constam os valores médios e de desvio-padrão relativos às expectativas e auto percepções dos treinadores sobre o objetivo, forma e direção da instrução em competição. No referido quadro estão também registadas as correlações entre expectativas e auto percepções de uma mesma variável ($p \leq .05$ e $p \leq .01$).

Como se pode verificar, os treinadores tinham expectativas de emitirem preferencialmente instrução afetiva positiva (AF+) ($M = 4.38$) e avaliativa positiva (AV+) ($M = 3.62$), verificando-se o mesmo ao nível das auto percepções ($M = 4.00$; $M = 3.88$). Constataram-se também, nas duas variáveis cognitivas, valores similares de instrução com objetivo prescritivo (PRE) ($M = 3.13$; $M = 2.62$) e descritivo (DES) ($M = 3.13$; $M = 2.63$). Adicionalmente, os treinadores esperavam e percebiam que a forma de comunicação preferencial era a auditivo visual (AU-VIS) ($M = 4.13$; $M = 4.00$). Quanto à direção da instrução, encontramos expectativas de emissão de mais instrução à equipa (EQ) ($M = 3.75$), enquanto ao nível das auto percepções os treinadores percebiam terem sido emitidas mais instruções direcionadas ao atleta (ATL) ($M = 3.63$). Adicionalmente, como se pode constatar, existiam correlações significativas entre as expectativas e as auto percepções dos treinadores nas categorias/subcategorias avaliativa positiva (AV+) (0.739; $p \leq .05$), descritiva (DES) (0.708; $p \leq .05$), prescritiva (PRE) (0.905; $p \leq .01$) e afetiva negativa (AF-) (1.000; $p \leq .01$).

QUADRO 1. Expetativas e Auto Percepções sobre o Objetivo, Forma e Direção da Instrução.

DIMENSÕES	CATEGORIAS	EXPETATIVAS		AUTO PERCEÇÃO		
		M	DP	M	DP	
Dimensão Objetivo	Avaliativo Positiva (AV+)	3.62	1.30	3.88	.83	.739*
	Avaliativo Negativa (AV-)	2.00	.75	2.50	.75	
	Descrição (DES)	3.13	.64	2.63	.74	.708*
	Prescrição (PRE)	3.13	1.24	2.62	1.06	.905**
	Interrogação (INT)	2.25	.70	1.63	.51	
	Afetividade Positiva (AF+)	4.38	.91	4.00	.75	
	Afetividade Negativa (AF-)	1.25	.46	1.25	.46	1.000**
Dimensão Forma	Auditiva (AU)	2.88	.99	3.75	.88	
	Visual (VIS)	2.38	.74	3.00	1.06	
	Auditiva-Visual (AU-VIS)	4.13	.99	4.00	.75	
Dimensão Direção	Atleta (ATL)	2.87	.99	3.63	.74	
	Atleta Suplente (AS)	2.38	.74	2.50	.75	
	Grupo (GRU)	2.87	.35	3.38	.51	
	Grupo de Defesas (GD)	2.87	.35	2.75	.46	
	Grupo de Médios (GM)	2.87	.35	3.13	.64	
	Grupo de Avançados (GA)	2.87	.35	3.13	.83	
	Grupo de Suplentes (GS)	2.50	.92	2.25	.46	
	Equipa (EQ)	3.75	.70	3.25	.88	

Nota. M – Média; DP – Desvio Padrão. *. Correlação é significativa para um grau de probabilidade de erro $p \leq .05$; **. Correlação é significativa para um grau de probabilidade de erro $p \leq .01$.

O quadro 2 mostra-nos as correlações registadas entre as expectativas e as auto percepções dos treinadores relativamente às diferentes categorias do objetivo da instrução ($p \leq .05$ e $p \leq .01$). Como se pode verificar, verificamos uma correlação significativa entre as expectativas que os treinadores tinham de questionar (INT) os jogadores em competição e a auto percepção relativa à categoria prescritiva (PRE) (0.710; $p \leq .05$). Paralelamente, foram registados valores baixos para as expectativas na categoria avaliativa negativa (AV-) (2.00) e para a auto percepção na categoria afetividade negativa (AF-) ($M = 1.25$), verificando-se uma correlação significativa entre estas duas variáveis (0.816; $p \leq .05$). Também se verificou que quando os valores das expectativas relativas à afetividade negativa (AF-) se centravam na emissão de pouca instrução, os treinadores percebiam ter emitido entre pouca a média quantidade de instrução avaliativa negativa (AV-) (0.800; $p \leq .05$).

QUADRO 2. Correlações entre as expetativas e as auto percepções sobre o objetivo da instrução em competição.

	AUTO PERCEÇÃO						
	AV+	AV-	DES	PRE	INT	AF+	AF-
EXPETATIVAS							
AV+	.739*						
AV-							.816*
DES			.708*				
PRE				.905**			
INT				.710*			
AF+							
AF-		.800*					1.000**

Nota. *. Correlação significativa para um grau de probabilidade de erro $p \leq .05$; **.

Correlação significativa para um grau de probabilidade de erro $p \leq .01$. Avaliativo Positivo (AV+);

Avaliativo Negativo (AV-); Descritivo (DES); Prescritivo (PRE); Interrogativo (INT);

Afetividade Positiva (AF+) e Afetividade Negativa (AF-).

No quadro 3 podemos visualizar as correlações entre as expectativas e as auto percepções nas categorias e subcategorias da direção da instrução ($p \leq .05$ e $p \leq .01$). As expectativas dos treinadores sobre a emissão da informação direcionada ao atleta (ATL) situavam-se entre a pouca e a média quantidade de instrução ($M = 2.87$). Valores idênticos também se registaram nas auto percepções sobre a instrução emitida ao atleta suplente (AS), existindo uma correlação significativa (0.774 ; $p \leq .05$). Ainda nesta dimensão, registamos uma correlação significativa inversa entre as expectativas dos treinadores emitirem informação ao grupo de suplentes (GS) e as auto percepções relativas à instrução emitida aos atletas (ATL) durante a competição (-0.850 ; $p \leq .01$). Os treinadores esperavam emitir entre pouca e média quantidade (2.50) de informação direcionada ao grupo de suplentes, enquanto percebiam ter emitido muita instrução direcionada ao atleta durante a competição (3.63).

QUADRO 3. Correlação entre as expetativas e as auto percepções sobre a direção da instrução em competição.

	AUTO PERCEÇÃO							
	ATL	AS	GR	GD	GM	GA	GS	EQ
EXPETATIVAS								
ATL		.774*						
AS								
GRU								
GD								
GM								
GA								
GS							-.850**	
EQ								

Nota. *. Correlação significativa para um grau de probabilidade de erro $p \leq .05$; **.

Correlação significativa para um grau de probabilidade de erro $p \leq .01$. Atleta Suplente (AS); Grupo (GRU);

Grupo de Defesas (GD); Grupo de Médios (GM); Grupo de Avançados (GA); Grupo de Suplentes (GS); Equipa (EQ).

DISCUSSÃO

O presente estudo pretendeu estudar as expectativas e percepções dos treinadores relativamente ao seu comportamento de instrução em competição. Na nossa investigação, as expectativas centraram-se nas decisões tomadas antes da competição e as percepções nas decisões/ reflexões após o jogo. De acordo com Moreno e Alvarez⁽²⁵⁾ e Cloes, Bavier e Pieron⁽⁶⁾, as decisões tomadas pelo treinador antes da competição são influenciadoras do seu comportamento na direção da equipa, sendo que as reflexões realizadas no final são importantes nas futuras tomadas de decisão.

No que concerne ao objetivo da instrução, pudemos verificar que, ao nível das expectativas e das auto percepções, a informação de carácter afetivo e avaliativo positivo registou valores altos. Num estudo realizado por Santos e Rodrigues⁽³⁵⁾ com treinadores de atletas seniores também foram registados valores elevados de emissão de instrução com o objetivo de avaliar/ elogiar positivamente. Os referidos resultados vão ao encontro do registado em estudos realizados na observação do treinador em competição^(41, 42, 47). Num estudo desenvolvido por Smith e Cushion⁽⁴²⁾, os treinadores justificaram o rácio elogio/ repreensão (16:1) registado em competição como sendo importante para aumentar a confiança dos atletas. Os comportamentos positivos por parte do treinador são preferidos pelos jogadores dos desportos coletivos⁽³⁾, podendo este estilo de comunicação ser influenciador do rendimento dos atletas⁽³⁴⁾. De acordo com Marques, Nonohay, Koller, Gauer e Cruz⁽²⁰⁾, os comportamentos positivos são promotores de um clima motivacional orientado para a tarefa, importantes para uma experiência desportiva positiva e geradores de níveis ótimos de auto-estima, contribuindo ainda para a permanência dos jovens no desporto.

A relevância de um processo de comunicação centrado em comportamentos positivos reflete-se nas expectativas e percepções baixas dos treinadores da nossa amostra relativamente à instrução de carácter punitivo, tendo ainda sido registada uma correlação significativa entre as expectativas sobre a instrução com um objetivo avaliativo negativo e auto percepção da categoria afetivo negativo. As investigações realizadas no âmbito do estudo do comportamento de instrução do treinador em competição mostram-nos valores baixos para emissão de informação de cariz negativa ou punitiva^(20, 35, 39, 41). A intervenção do treinador deve estar centrada no reforço pelo esforço e pelo bom desempenho e encorajamento após o erro^(44, 45), uma vez que as instruções punitivas e hostis são fortemente desencorajadoras, criam um clima negativo na equipa e promovem nos atletas o medo do fracasso⁽⁴⁵⁾. A agressividade verbal está associada negativamente com o prazer, a capacidade e o esforço dos atletas, levando a um aumento da ansiedade⁽²⁾. Com o intuito de melhorar o estilo de comunicação, Soriano, Ramis, Cruz e Sousa⁽⁴⁷⁾ aplicaram um programa de intervenção individualizado em treinadores de futebol, o que permitiu a redução de condutas punitivas e o incremento de comportamentos positivos. Num estudo qualitativo, o treinador de uma equipa semiprofissional inglesa referiu que as explosões públicas 'emocionalmente carregadas' tiveram um impacto negativo no seu desenvolvimento como jogador, levando-o a adotar estratégias dife-

rentes, escondendo muitas vezes as suas emoções e preferindo apresentar sentimentos que ajudassem a estabelecer um ambiente favorável para o sucesso desportivo ⁽²⁸⁾.

Uma questão relevante que ressalta do nosso estudo, como já referimos, é o facto das expectativas e perceções dos treinadores se centrarem na emissão de informação predominantemente avaliativa e afetiva positiva. Tal facto não tem sido verificado em estudos realizados em competição, uma vez que os treinadores do futebol emitem mais instrução prescritiva ^(29, 35, 39, 41). A informação que o treinador emite é fundamentalmente dedicada a prescrever ações e comportamentos mais eficazes para resolver as diversas situações de jogo e para avaliar/ elogiar positivamente. Esta constatação vai no sentido contrário à correlação verificada entre as expectativas e auto percepção sobre a instrução prescritiva, uma vez que registámos valores médios para a informação com o referido objetivo. De acordo com o referido, uma questão que levantamos respeita à necessidade que os treinadores sentem em emitir informação com um objetivo prescritivo, uma vez que a metodologia de treino tem procurado que os exercícios de treino estejam de acordo com a lógica interna do jogo e a realidade competitiva, a fim de preparar os atletas para a tomada de decisão no jogo ^(12, 30).

No que concerne à forma de emissão de instrução, não foram registadas correlações significativas entre as expectativas e as auto percepções. Não obstante no nosso estudo os treinadores esperarem e considerarem terem emitido mais instrução sob a forma auditiva-visual, estudos de observação do comportamento do treinador de futebol em competição verificaram que a forma de comunicação é preferencialmente auditiva ^(38, 39, 41). Por outro lado, apesar de treinadores de desportos coletivos preferirem utilizar a comunicação verbal durante a competição ⁽¹⁾, treinadores da Superliga Brasileira de Voleibol davam relevância à utilização da forma não-verbal no processo de comunicação em competição ⁽⁵⁰⁾. Segundo Mesquita ⁽²²⁾, a comunicação verbal e gestual podem complementar-se, apresentando-se ao mesmo tempo na interação com os atletas. A existência de congruência entre a comunicação verbal e não-verbal faz com que o impacto da mensagem seja mais forte e melhor rececionado ⁽⁶⁾, contribuindo para que os atletas compreendam melhor os seus treinadores ⁽¹¹⁾.

Na dimensão direção verificamos uma correlação significativa entre expectativas de informação a emitir na competição direcionada ao atleta e a auto percepção da instrução emitida ao atleta suplente. No entanto, esta correlação não tem correspondência com os estudos desenvolvidos no âmbito do futebol, nos quais os treinadores, durante a direção da equipa em competição, emitem informação predominantemente ao atleta ^(29, 31, 35, 39, 41), sendo que têm sido obtidos valores baixos no eu respeita ao atleta suplente. Com efeito, no nosso estudo os treinadores emitiam pontualmente informação aos atletas suplentes durante o decorrer do jogo, designadamente para alertarem para alguns erros técnicos e táticos que não gostariam de ver cometidos e para situações específicas de uma posição do sistema de jogo e correspondente missão tática, para prescrever comportamentos e ações que queriam ver cumpridas quando um determinado jogador estivesse em campo e, por último, para dar instruções no momento em que se realizava

a substituição. Santos, Sarmento, Louro, Lopes e Rodrigues ⁽⁴⁰⁾ registaram *T-patterns* de comportamentos de instrução durante as substituições, verificando-se que os treinadores jovens estudados, após emitirem informação sobre o aquecimento, prescreviam o posicionamento dos jogadores dentro do sistema de jogo da equipa e as respetivas funções missões táticas.

Também verificámos, nesta dimensão, uma correlação significativa inversa entre as expectativas na categoria grupo de suplentes e auto percepções na categoria atleta. Ou seja, os treinadores emitiam pouca instrução ao grupo de suplentes, sendo por vezes utilizada esta estratégia de comunicação com os atletas que se encontravam no banco de suplentes para reforçar ou corrigir situações específicas que aconteciam durante a competição. No que concerne à instrução emitida, tem-se verificado, em diferentes investigações, que a segunda categoria da dimensão direção com mais ocorrências é a informação que é dirigida à equipa ^(14, 29, 35, 39, 41).

A forma de comunicação nos desportos coletivos é uma componente crítica, relevante na relação treinador-atleta e no sucesso da equipa, facto que tem motivado muitas investigações ^(1, 18). Neste sentido, é fundamental os treinadores da atualidade desenvolverem competências no âmbito da comunicação, a fim de estabelecerem uma relação treinador-atleta que favoreça a obtenção dos objetivos definidos. A formação de treinadores é caracterizada maioritariamente por sessões teóricas, sendo que, na questão da comunicação, é relevante desenvolver programas práticos que vão ao encontro das necessidades dos treinadores ^(10, 47). As decisões pré-interativas influenciam a forma como o treinador desenvolve a sua atividade em competição, enquanto as decisões pós interativas se constituem como reflexões importantes para a tomada de futuras decisões e para que os treinadores tornem a sua intervenção mais eficaz ^(8, 25). Segundo Araya, Bennie e O'Connor ⁽²⁾, a prática reflexiva é crucial para os treinadores desenvolverem experiências de aprendizagem. De acordo com o referido, somos da opinião que é importante desenvolver mais estudos com estas características na área do futebol de formação, sénior e feminino, a fim de se ter uma melhor compreensão da preparação e reflexão que é feita pelos treinadores. Acreditamos também ser pertinente desenvolver estudos no futebol, ao longo de um período de tempo, estimulando os treinadores a fazerem a preparação e reflexão da sua atividade em competição, com o objetivo de verificarem a sua evolução na direção da equipa ^(10, 25, 26, 47). Da mesma forma, será relevante verificar quais são as expectativas e perceções dos jogadores sobre as estratégias de comunicação a utilizar pelo treinador durante a competição, a fim de analisar a relação com o que os treinadores esperam e refletem ^(1, 5, 9, 13, 23).

Em conclusão, podemos referir que as correlações registadas demonstram a existência de pouca congruência ao nível do pensamento do treinador, não estando de acordo com os estudos realizados no âmbito da observação do comportamento do treinador em competição. O presente estudo pretende dar um contributo para se conhecer e perceber o pensamento do treinador em situação de competição. Esta questão deve ser objeto de mais investigação, a fim de poder ajudar na formação e preparação de treinadores, com o intuito de melhorar a sua capacidade de intervenção em competição.

1. Bachelard G (2002). A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes.
1. Aly ER (2014). Communication management among athlete and coaches. *Eur Sci J* 3: 1-13.
2. Araya J, Bennie A, O'Connor D (2015). Understanding performance coach development: Perceptions about a postgraduate coach education program. *Int Sport Coach J* 2: 3-14. doi:10.1123/iscj.2013-0036
3. Baker J, Yardley J, Côté J (2003). Coach behaviors and athlete satisfaction in team and individual sports. *Int J Sport Psychol* 34: 226-239.
4. Bekiari A (2014). Verbal aggressiveness and leadership style of sports instructors and their relationship with athletes' intrinsic motivation. *Creative Educ* 5(2): 114-121. doi:10.4236/ce.2014.52018
5. Bennie A, O'Connor D (2011). An effective coaching model: the perceptions and strategies of professional team sport coaches and players in Australia. *Int J Sport Health Sci* 9: 98-104.
6. Capitano AM (2003). Relacionamento não verbal na educação física. *Lecturas: Educación Física e Deportes* 9(64). Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd64/noverb.htm>
7. Cid L, Rosado A, Alves J, Leitão J (2012). Tradução e validação de questionários em psicologia do desporto e do exercício. In: Rosado A, Mesquita I, Colaço C (eds.). *Métodos e técnicas de investigação qualitativa*. Cruz Quebrada: Edições FMH, 29-64.
8. Cloes M, Bavier K, Piéron M (2001). Coaches thinking process: analysis of decisions related to tactics during sport games. In: Chin M, Hensley L, Liu Y (eds.). *Innovation and application of physical education and sports science in the new millennium: An Asia-Pacific perspective*. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education Publisher, 329-341.
9. Côté J, Sedwick W (2003). Effective behaviors of expert rowing coaches: a qualitative investigation of Canadian athletes and coaches. *Int Sports J* 7(1): 62-77.
10. Cruz J, Mora A, Sousa C, Alcaraz S (2016). Effects of an individualized program on coaches observed and perceived behavior. *Rev Psicol Deporte* 25(1): 137-144. doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.231
11. Dobrescu T (2014). The role of non-verbal communication in the coach-athlete relationship. *Procedia - Soc Behav Sci* 149: 286-291.
12. Filgueira FM, Greco PJ (2008). Futebol: um estudo sobre a capacidade tática no processo de ensino-aprendizagem-treinamento. *Rev Bras Fut* 1(2): 53-65.
13. Franco SC, Simões VA, Castañer M, Rodrigues J d, Anguera MT (2013). La conducta de los instructores de Fitness: triangulación entre la percepción de los practicantes, auto-percepción de los instructores y conducta observada. *Rev Psicol Deporte* 22(2): 321-329.
14. Hagemann N, Strauss B, Büsch D (2008). The complex problem-solving competence team coaches. *Psychol Sport Exerc* 9: 301-317.
15. Harriss D, Atkinson G (2009). International Journal of Sport Medicine: ethical standards in sport and exercise science research. *Int J Sport Med* 30(10), 701-702.
16. Hill MM, Hill A (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
17. Launder A, Piltz W (1999). Como dirigir melhor a equipa durante as competições. *Treino Desp* 7: 24-29.
18. Ishak A (2017). Communication in sports team: a review. *Commun Res Trends* 36(4): 4-38.
19. Luján, J, Calpe-Gómez, V, Santamaría C, Burkhard F (2014). Una observación sistemática de las conductas verbales de los entrenadores en función de las acciones de juego competitivas. *Rev Psicol Deporte* 23(2): 301-307.
20. Marques M, Nonohay R, Koller S, Gauer G, Cruz J (2015). El estilo de comunicación del entrenador y la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros. *Cuad Psicol Deporte* 15(2): 47-54.
21. Mesquita I, Isidro S, Rosado A (2010). Portuguese coaches' perceptions of and preferences for knowledge sources related to their professional background. *J Sports Sci Med* 9: 480-489.
22. Mesquita R (1997). Comunicação não-verbal: relevância na atuação profissional. *Rev Paulista Educ Fis* 11(2): 155-163.
23. Moen F (2014). The coach-athlete relationship and expectations. *Int J Humanities Soc Sci* 4(11): 29-40.
24. Moen F, Garland K (2012). Subjective beliefs among sport coaches about communication during practice. *Scandin Sport Stud Forum* 3: 121-142.
25. Moreno P, Alvarez F (2004). El pensamiento del entrenador deportivo. In: Moreno P, Alvarez F. (eds.), *El entrenador deportivo: manual práctico para su desarrollo y formación*. Barcelona: INDE Publicações, 75-95.
26. Moreno P, Moreno A, Iglesias D, Garcia L, Álvarez F (2007). Effect of a mentoring through reflection program on the verbal behavior of beginner volleyball coaches: a case study. *Int J Sport Sci* 3(8): 12-24.
27. Morgan, G., Muir, B., & Abraham, A. (2014). Systematic Observation. In: Nelson L, Groom R, Potrac P (eds.). *Research methods in sports coaching*. New York: Routledge, 126-133.
28. Nelson L, Potrac P, Gilbourne D, Allanson A, Gale L, Marshall P (2013). Thinking, feeling, acting: the case of a semi-professional soccer coach. *Social Sport J* 30: 467-486.
29. Oliva D, Miguel P, Alonso D, Marcos F, Calvo T (2010). Análisis de la conducta verbal del entrenador de fútbol en función de su formación federativa y del periodo del partido en categorías inferiores. *Retos* 18: 24-28.
30. Oliveira R (2013). Futebol de formação: um abismo metodológico ... o "treino da tática" e o "treino tático" ... o "ensinar" e o "ajudar a aprender" o jogo. *Lecturas: Educ Fis Deportes*, 17(176). Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd176/futebol-de-formacao-o-treino-da-tactica.htm>
31. Ramírez JV, Díaz MZ (2004). The educational role and responsibility of the coaches. An investigation of the instructed school soccer competition. *Rev Educ* 335: 163-187.
32. Resende R, Sarmento H, Falcão W, Mesquita I, Fernández J (2014). Coach education in volleyball: a study in five countries. *J Phys Educ Sport*, 14(4): 475-484.
33. Rhind D, Davis L, Jowett S (2014). Questionnaires. In: Nelson L, Groom R, Potrac P (eds.). *Research methods in sports coaching*. New York: Routledge, 115-125.
34. Robert P, Gyöngyvér P, Attila K (2013). Factors of success: attitude differences on Hungarian and one Serbian team's youth handball players. *Appl Stud Agribus Comm* 7(1): 113-116.
35. Santos A, Rodrigues J (2008). Análise da instrução do treinador de futebol: comparação entre a preparação de preparação e a competição. *Fitness Perf J* 7(2): 112-122. doi:10.3900/fpj.7.2.112.p
36. Santos F, Lopes H, Rodrigues J (2013). A instrução dos treinadores e o comportamento dos atletas em competição. Estudo preliminar das expectativas, comportamento e percepção no futebol jovem. *Rev Soc Cient Pedag Desporto* 1(2): 218-235.
37. Santos F, Lopes H, Rodrigues J (2014). O comportamento dos atletas de futebol do setor de formação em competição. *Lecturas: Educ Fis Deportes* 18(188).
38. Santos F, Lopes H, Rodrigues J (2016). Relação entre a percepção dos treinadores de jovens futebolistas e o comportamento de instrução e dos atletas em competição. *Rev Iberoam Psicol Ejerc Deporte* 11(1): 59-68.
39. Santos FJ, Sequeira P, Rodrigues J (2012). A comunicação dos treinadores de futebol de equipes infante-juvenis amadores e profissionais durante a competição. *Motriz* 18(2): 262-272. doi:10.1590/S1980-65742012000200006
40. Santos F, Sarmento H, Louro H, Lopes H, Rodrigues J (2014). Detecção de t-patterns em treinadores de futebol em competição. *Motricidade* 10(4): 64-83. doi:10.6063/motricidade.10(4).3196
41. Santos F, Sequeira P, Lopes H, Rodrigues J (2014). O comportamento de instrução dos treinadores de jovens de futebol em competição. *Rev Iberoam Psicol Ejerc Deporte* 9(2): 451-470.
42. Smith M, Cushion C (2006). An investigation of the in-game behaviours of professional, top-level youth soccer coaches. *J Sports Sci* 24(4): 355-366. doi:10.1080/02640410500131944
43. Smith RE (2010). A positive approach to coaching effectiveness, and performance enhancement. In: Williams JM (ed.). *Applied sport psychology: personal growth to peak performance*. 6th ed. Boston: McGraw-Hill, 42-58.
44. Smith RE, Smoll F (1997). Coaching the coaches: youth sports as scientific and applied behavioral setting. *Cur Direct Psychol Sci* 6(1): 16-21.
45. Smith R, Smoll F (2011). Cognitive-behavioral coach training: a translational approach to theory, research and intervention. In Luiselli JK, Reed DD (eds.). *Behavioral sport psychology*. USA: Springer, 227-247.
46. Sonoo C, Hoshino E, Vieira L (2008). Liderança esportiva: estudo da percepção de atletas e técnicos no contexto competitivo. *Psicol: Teoria Prát* 10: 62-68.
47. Soriano G, Ramis Y, Cruz J, Sousa C (2014). Un programa de intervención individualizado com entrenadores de fútbol. *Cuad Psicol Deporte* 14(3): 99-106.
48. Tuckman B (2002). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Edições Fundação Calouste Gulbenkian.
49. Vallé C, Bloom G (2005). Building a successful university program: key an common elements of experts coaches. *J Appl Sport Psychol* 17(3): 179-196.
50. Vieira AL, Dias C, Corte-Real N, Fonseca AM (2014). O conhecimento e ações do treinador em situações de competição: O estudo da percepção dos treinadores da superliga Brasileira de voleibol. *Rev Iberoam Psicol Ejerc Deporte* 9(2): 423-457. doi:10.1080/10413200591010021
- Vieira AL, Dias C, Corte-Real N, Fonseca AM (2014). O conhecimento e ações do treinador em situações de competição: O estudo da percepção dos treinadores da superliga Brasileira de voleibol. *Rev Iberoam Psicol Ejerc Deporte* 9(2): 423-457.

AUTOR:Rui Proença Garcia ¹

¹ Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção no Desporto, (CIFI²D), Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, Portugal

<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.03.92>

Desporto de alto rendimento ou a busca dos limites humanos

PALAVRAS CHAVE:

Desporto de alto rendimento.

Limites humanos. Treino.

Vitória. Evolução.

SUBMISSÃO: 03 Dezembro 2017

ACEITAÇÃO: 20 de Dezembro de 2017

RESUMO

É objetivo deste ensaio analisar o Desporto de Alto Rendimento enquanto forma de busca dos limites do ser humano. Para tal, o autor apresenta argumentos da Filosofia e da Antropologia que se concretizam em argumentos do Treino Desportivo. A busca da perfeição (Aristóteles) e o treino como característica humana (Michel Serres) são metáforas da evolução da vida presentes no Desporto de Alto Rendimento. Porém, o autor distingue a busca dos limites humanos pelo Desporto da evolução dos seres vivos pela ética. Se na evolução dos seres vivos não há lugar ao bem ou ao mal, mas apenas adaptações, no Desporto essa busca está condicionada por exigências éticas que o eleva a uma atividade radicalmente humana. Conclui, realçando a justiça do Desporto de Alto Rendimento e do superior valor ético do treino.

High Performance Sport or the pursuit of human limits

ABSTRACT

The purpose of this essay is to analyse High Performance Sport as a way of searching the limits of the human being. In this sense, the author presents arguments of Philosophy and Anthropology that are materialized in arguments of Sports Training. The pursuit of perfection (Aristotle) and training as a human trait (Michel Serres) are metaphors of the evolution of life present in High Performance Sport. However, the author distinguishes the search for human limits by sport from the evolution of living being's through ethics. If in the evolution of living beings there is no place for good or evil, but only adaptations, in sport this search is conditioned by ethical demands that elevates it to a radically human activity. It concludes by highlighting the justice of High Performance Sport and the superior ethical value of training.

KEY WORDS:

High performance sports. Human limits.

Training. Victory. Evolution.

PREÂMBULO

O ser humano é fascinante! Pode ter o mais empedernido coração, mas emociona-se quando vê uma criança com fome ou a chorar. Emociona-se com um sorriso de um bebê. Emociona-se com uma canção, com uma bandeira, com uma obra de arte. Emociona-se com uma vitória do seu clube desportivo.

O ser humano emociona-se tanto com aspetos fundamentais da vida como com acontecimentos considerados periféricos para a sua existência. O desporto é o *locus* de muitas emoções, unindo classes sociais muitas vezes desavindas, pessoas com ideologias divergentes, homens e mulheres pertencentes a credos religiosos afastados ou a culturas e tradições longínquas.

Não é fácil ficar indiferente perante o desporto, seja diante da rivalidade clubística, com inúmeros excessos, ou diante a beleza incomensurável de modalidades onde a presença estética se faz sentir a cada momento. O desporto, em especial aquele praticado ao mais elevado nível, permite experiências pessoais distintas, situando-se numa esfera para além da vulgaridade do quotidiano, sendo muitas vezes uma verdadeira âncora existencial num tempo marcado pelo profundo vazio axiológico.

Já entra na trivialidade afirmar que o desporto é a coisa mais importante das coisas pouco importantes das nossas vidas. Porém, talvez tenhamos de redigir de novo esta frase porque não estamos certos que o desporto seja um facto pouco relevante da vida, tal a importância sociocultural que cada vez mais vai tendo.

É difícil mostrar indiferença perante uma tremenda elevação vertical de Cristiano Ronaldo, indo cabecear lá no alto uma bola que parecia estar só ao alcance de quem da lei da gravidade se libertasse. Também causa espanto perceber que Michael Phelps percorre piscina após piscina como se de um tritão tratasse. Mas não, são humanos que quiseram ir sempre mais além nas suas provas, não se contentando com o primeiro lugar, mostrando que há no desporto algo para além da vitória. Há uma incessante busca do *record*, de conseguir aquilo que até então nenhum outro humano ousou atingir, de tornar atingível o inatingível, de conquistar o absoluto que, afinal, já não o é ¹.

Não é só pelo desporto que se buscam os limites do humano, mas o desporto tem o condão de ser uma linguagem acessível a todos, de permitir algumas comparações, de se perceber a evolução dos feitos alcançados.

O desporto, nessa gloriosa busca do máximo humano, convoca muitos conhecimentos científicos, saberes da experiência vivenciada, sentimentos inexplicáveis e valores profundos a fim de tornar possível a sua trilogia paradigmática: *citius, altius, fortius*.

¹ É evidente que esta busca pelos limites deve ser considerada na diversidade humana, nomeadamente no que respeita ao sexo, e tipos e graus de deficiência.

Cabe ao Desporto de Alto Rendimento o crucial papel de evidenciar a importância humana da *performance* de natureza essencialmente física, mostrando o seu inestimável valor, fazendo perceber que é uma atividade nobre, pautada por valores de primeira água que emerge, qual *Nautilus* de Júlio Verne, do oceano de mediocridade que caracteriza muitas dimensões da vida hodierna marcada pelo avanço do niilismo.

O desporto do mais elevado nível competitivo é uma marca radicalmente humana que importa refletir. Reflitamos, então, o ser humano a partir do Desporto de Alto Rendimento.

A RADICALIDADE HUMANA

Hoje em dia, em alguns campos da nossa existência, há como que um menosprezo por algumas condições humanas, havendo quem faça ver que nada mais somos do que animais, comparando muitos dos nossos comportamentos a outras formas de vida. À sacralidade humana propalada durante muito tempo, contrapõe-se uma visão meramente biológica, como se fossemos simples animais como quaisquer outros².

Um dos argumentos vem da intimidade das nossas células, do ADN, que em quase tudo é igual à de alguns animais. Porém, a Torre dos Clérigos foi erigida por um ser humano, assim como foi a mão humana que pintou a Capela Sistina ou compôs a 9ª Sinfonia. Os aproximadamente 98%³ do ADN comum que podemos ter com alguns animais não permitem que estes resolvam problemas estatísticos ou se extasiem perante o cromatismo de uma aurora boreal. Só nós, radical e irremediavelmente humanos, com aqueles míseros 2% de diferença, é que partimos em busca do impossível, pensamos no antes e no depois da vida, contemplamos o desenho das nuvens, assistimos deslumbrados a um pôr-do-sol ou procuramos saber até onde podemos ir, potenciando ao máximo, através do treino, as nossas capacidades, perguntando pelos limites sem nunca ficarmos satisfeitos com a resposta.

A radicalidade humana repousa num fundo de permanente insatisfação, sendo o desporto um *locus* dessa busca eterna. Mais ainda, tem sido através do desporto que muitos limites surgem no nosso horizonte. Cada vez que um atleta se aproxima dessa linha, outra adiante se levanta a colocar um novo desafio à humanidade.

Nem todos os seres humanos têm capacidade para pintar como Pablo Picasso, mas este pintor mostra aquilo de que o ser humano é capaz. Da mesma forma, nem todos conseguem jogar futebol com a excelência de Cristiano Ronaldo, mas este jogador ilustra a capacidade humana de jogar futebol.

² Não cabe neste texto apresentar os argumentos sobre este reducionismo nem a sua crítica. Em Luc Ferry e Jean-Didier Vincent (6) encontramos a visão do «biologismo» e do seu contraponto, de natureza antropológica.

³ Escreveu Goerttler, já nos idos anos de 70, que *sob o microscópio eletrónico, já não há distinção entre as células de uma minhoca e a de uma rã ou do homem* (7: 166).

Escultura, música, poesia, futebol, religião, ciência e tantas outras atividades são manifestações resultantes de uma qualidade humana única, a cultura.

Com este *dom* conseguimos um feito extraordinário que é a imaginação. Em casa, no inverno, posso imaginar uma praia tropical cheia de sol. Numa pista, posso imaginar um animal feroz atrás de mim, ou um futuro risonho por via de uma vitória, o que faz com que corra o mais rapidamente possível. E permite ainda que depois conte essas histórias a outras pessoas que, se assim desejarem, poderão vivê-las com igual fervor e poder imaginativo.

Pela imaginação conseguimos ter sempre mais um objetivo, levando o limite mais para diante, e pelo treino, sim, pelo treino, podemos transformar o imaginado em algo tangível. O treino é o meio que nos abre as portas à concretização do imaginário. Glosando Michel Serres ⁽¹⁵⁾, *imagino, treino, realizo*⁴.

APROXIMAÇÃO A UMA DEFINIÇÃO DE DESPORTO DE ALTO RENDIMENTO

Não é tarefa isenta de escolhos tentar definir Desporto de Alto Rendimento. Há quem considere como sendo o desporto profissional ou próximo desse profissionalismo, quem se escude na legislação em vigor, quem o identifique com o treino diário a fim de se preparar para as competições, quem o identifique com participações em provas nacionais e internacionais e quem o veja como aquele desporto em que se busca a máxima excelência individual.

Seja qual for o ponto de vista, há uma evidência em todas estas perspetivas, a da elevada performance, o que implica uma otimização de inúmeros processos a fim de possibilitar alcançar o limite da capacidade da pessoa.

Porém, entendemos que este critério é amplo em demasia, albergando na sua definição um leque extremamente alargado de situações que podem não se adequar ao campo semântico da expressão “Alto Rendimento”, pelo que é justo formular a questão, retórica ou não, o que o Alto Rendimento Desportivo?

Com facilidade podemos responder: é aquela prática desportiva que pretende atingir os limites do ser humano, não os limites pessoais, de cariz individual, mas os limites da espécie humana. Definição polémica? Sem dúvida que sim, mas passível de uma argumentação em sua defesa.

Essa argumentação assenta em três pressupostos, um tripé que pode esclarecer o sentido último do Desporto de Alto Rendimento.

1º ARGUMENTO: DA FILOSOFIA

Ainda de forma prévia, entrevemos em Aristóteles uma possibilidade para diferenciar aquilo que por vezes surge ao nosso olhar como indistinto, e também para perceber que muitos dos temas atuais já foram discutidos há cerca de 2.500 anos.

Aristóteles, na sua *Política* ⁽³⁾, utiliza a ciência da ginástica como chave hermenêutica da ciência política, envolvendo quatro questões distintas (p. 613, nota de António Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes):

Qual o **melhor** exercício em si (*tis aristen*)?

Qual o exercício que mais **interessa** a cada um (*sympherei*)?

Qual o melhor exercício para os que não pretendem atingir a **perfeição** (*teleia*) mas apenas manter o **hábito** (*dynamis*)? NB: levar o atleta a atingir a perfeição em função das competições gímnicas era tarefa do **mestre de ginástica** (*gymnastikes*); incutir em alguém o hábito de exercício físico apenas em vista da boa forma era função do **treinador físico** (*paidotribes*).

Qual o exercício que melhor convém à **maioria** (*panta*)?

Nestas questões, que guiaram Aristóteles para a sua análise política, notamos de imediato a distinção entre a performance máxima (**perfeição**) e a prática regular do exercício físico sem estar regulado pela ou para a perfeição (**hábito**). Tudo pode ser visto atualmente como sendo desporto, mas há a referência a dois mundos que não sendo diferentes podem ser vistos como diversos. A busca da perfeição é apanágio de uns tantos, estando como que interdita à maioria. Todos podem utilizar o exercício físico, mas só alguns buscarão com ele o primor da excelência humana.

Centremo-nos, a partir de Aristóteles, na busca da perfeição.

Platão, na sua *República* ⁽¹⁴⁾: fragmentos 352d-353c), diz que há uma excelência para cada coisa à qual se prescreve uma determinada função. Qual será a excelência do corpo humano? Como se poderá atingir essa excelência?

Associando Aristóteles a Platão percebemos que nos podemos mover por duas linhas complementares: pela capacidade relativizada a cada um, e pela capacidade absoluta do ser humano. Até onde posso ir? Até onde o ser humano (não propriamente eu) poderá ir? Em ambos os casos buscamos incessantemente a perfeição, que no primeiro caso diz respeito a um ser individual e no outro caso se refere à totalidade humana. “Eu tenho capacidade para correr 100 metros em 11 segundos”; “O ser humano tem capacidade para correr 100 metros em 9,58 segundos”⁵.

⁴ Mais adiante esclarecemos o sentido do pensamento deste autor.

⁵ Quando se diz que a chita consegue correr curtas distâncias entre 110 e 120 km/h não se está a referir a nenhum indivíduo em particular, mas à capacidade desta espécie animal deslocar-se a tal velocidade.

Ambas representam a perfeição, mas há uma clara diferença entre o plano pessoal e o plano do *anthropos*. Nem toda a busca pela perfeição pessoal configura a excelência do ser humano. Por outras palavras, nem todo o treino sério configura o treino de Alto Rendimento. Esta última forma de treino demanda a perfeição global do ser humano, enquanto o primeiro modelo se cinge à perfeição individual, por vezes – na maioria dos casos – afastada, bem afastada da máxima capacidade humana.

É, portanto, legítimo colocar a questão: até onde pode ir o ser humano? Já foi à Lua, poderá ir a Marte ou ainda mais além, pode correr 100 metros em tal tempo ou meter tantos golos numa época desportiva. É o limite da espécie humana, de que indubitavelmente fazemos parte, podendo o desporto mostrar alguns desses limites.

Com toda a certeza que serão muito poucos aqueles que correm 100 metros em menos de 10 segundos, como foram poucos os humanos que conseguiram ir à Lua ou como são muitíssimos poucos os arquitetos e engenheiros que conceberam e construíram arranha-céus com centenas de metros de altura. Mas “esses poucos” mostraram de que o humano é capaz. No que respeita às viagens espaciais, em Neil Armstrong repousa a humanidade. O seu feito ultrapassa a sua pessoa, adentrando no todo humano. O homem já foi à Lua! Não interessa quantos nem quantas vezes, mas sim o facto de um ser humano, representante da humanidade, ter caminhado no solo lunar.

O Desporto de Alto Rendimento tem assim um papel para além do êxito individual, da busca da excelência de cada um – importante, mas não decisivo – mas orientado para a busca das superiores qualidades do ser humano, conferindo-lhe uma apreciável dimensão antropológica. Conhecer o ser humano é também reconhecer as suas performances desportivas. A *9ª Sinfonia* é um êxito admirável. A *Guernica* é um quadro fantástico. A *Capela Sistina* maravilha católicos e não católicos. O *Taj Mahal* comove-nos. As *Pirâmides de Gizé* impressionam. *De que o homem é capaz!* O desporto também é digno de admiração, de nos maravilhar, de impressionar e de mostrar de que somos capazes.

Nem todos conseguem ser geniais como Beethoven, Picasso ou Miguel Ângelo, como nem todos conseguem elevar a condição humana através do desporto. Só alguns, mas esses representam a humanidade, e ao fazê-lo, como é convocado pela ideia de representação, tornam presente o todo humano. É por isso que *já fomos à Lua e corremos 100 metros em tão pouco tempo*. O pronome *nós* [de *nós todos*] está presente naquela única pessoa.

O Desporto de Alto Rendimento é, então, aquele desporto que busca o limite da capacidade da espécie humana, mostrando muito mais do que uma aptidão individual.

Como podemos descortinar em Aristóteles, há o exercício conveniente à maioria, que é ministrado pelo **treinador físico**, e há o exercício que busca a perfeição, sendo ministrado pelo **mestre de ginástica**. É evidente que temos de relativizar estas palavras ao conhecimento de há 2.500 anos, podendo, nos tempos atuais, encontrar as mesmas situações embora identificadas com outras designações. Porém, no essencial estamos perante as mesmas realidades.

Se há uma nítida especialização em áreas do desporto **hábito**, desde o treino com crianças, passando pela área do exercício e saúde inclusive com Pessoas idosas ou com deficiência, até às academias/ginásios da moda também voltadas para o importante campo da estética, é justo considerarmos a possibilidade que no desporto orientado para a **perfeição** tenhamos especialistas em treino de rendimento e especialistas em treino de **Alto Rendimento**, ou seja, pessoas que dominam uma importante panóplia de meios em busca do máximo humano. Enquanto os primeiros exercem o seu ofício no seio de uma população tendencialmente maioritária, os segundos intervêm com singularidades, ou seja, com um escasso número de atletas e afins que com os seus desempenhos elevam bem alto a performance físico-desportiva. Estamos no verdadeiro mundo da Alta Competição!

O treino, como tantas outras realidades da vida, possui uma pluralidade de formas e de sentidos, não deixando nunca de ser treino. Porém, as situações não são todas compagináveis. Há aspetos comuns e outros divergentes. No treino de Alto Rendimento temos de levar em devida consideração o conceito de absoluto. Aliás, na terminologia desportiva utiliza-se em algumas modalidades a expressão “Campeonatos Nacionais Absolutos”. Nesta forma de competição o relativismo pouco conta. O absoluto impõe-se.

Em suma, Desporto de Alto Rendimento é aquele que se orienta na busca do absoluto humano. Não interessa quantas pessoas já correram 100 metros em 9,58 segundos, mas apenas saber que já se correu esta distância nesse tempo.

É óbvio que não se reduz o conceito de Desporto de Alto Rendimento apenas àqueles que atingem o grau absoluto da performance, mas também a todos aqueles que participam diretamente nessa busca⁶.

Reconhecemos que é uma perspetiva tendencialmente elitista ou, pelo menos, demasiado redutora daquilo que vai sendo corrente, mas como em outras áreas da vida humana não podemos tomar como iguais situações diversas. O Desporto de Alto Rendimento é, efetivamente, para um número reduzido de pessoas e não orientado para todas aquelas que o pretendam atingir. Podemos dizer que estamos perante exceções humanas, tal como o podemos afirmar em relação à música, pintura, escultura, literatura entre tantas e tantas outras possibilidades da expressão humana.

Desta forma, às dimensões vontade, treino e recursos materiais variados, associamos uma outra importante dimensão, a capacidade intrínseca, de matriz natural ou, se preferirmos, biológica, que nos leva ao entendimento da justaposição entre fatores internos externos para se atingir a excelência do ser humano.

⁶Há que esclarecer que, por exemplo, o 50º classificado do ranking ATP participa nessa busca, enquanto o 50º classificado de um eventual ranking da Federação Internacional de Râguebi está muito afastado dessa participação.

2º ARGUMENTO: DA ANTROPOLOGIA

Muitas vezes o conceito de *desporto para todos* enferma de um paradoxo, que tem sido difícil de ultrapassar, que é o de desconsiderar o Desporto de Alto Rendimento nas suas preocupações. Ou seja, os melhores são excluídos pelo facto de serem os melhores.

Reconhecemos que após a democratização do país, surgiu um movimento para possibilitar a prática desportiva a toda a população, o denominado *desporto de massas*, que produziu dois discursos paradoxais em algumas ocasiões.

Dizia Pedro Almeida, no já longínquo ano de 1974, que *não há duas espécies de desporto: um para a massa, outra para a elite* (1, p. 37). Salienta ainda que a *prática de massa e prática de alto nível, são, pois, dois aspectos ESPECÍFICOS, mas INSEPARÁVEIS* numa mesma totalidade. Porém, para outros autores o desporto de alto-rendimento é uma expressão do capitalismo, o ópio do povo⁷, pelo que as políticas deveriam incidir no *desporto de massa*.

Faz lembrar um pouco as palavras de Aristóteles sobre Hércules que foi abandonado pelos Argonautas porque era superior aos demais tripulantes, ao que levou Periandro, respondendo indiretamente a uma questão de Trasíbulo, a cortar as espigas que ultrapassavam em altura as outras, nivelando todos por baixo (3, p. 241).

Ora, a história da evolução humana não é feita “por baixo”, mas, ao invés, por aqueles que em determinado momento se situaram num patamar superior de adaptação. A nossa grande história é, nesse caso, um produto dos *melhores*, daqueles que puderam e conseguiram ultrapassar os desafios que numa dada circunstância se colocaram aos seres então existentes.⁸ É uma história, passe a metáfora, de Alto Rendimento, onde apenas os melhores tiveram êxito. Nós, todos nós, somos herdeiros e continuadores de quem teve êxito, e só deles.

Torna-se óbvio que comparar o Desporto de Alto Rendimento a uma perspectiva de evolução encerra alguns perigos, dos quais assumimos os riscos. O tempo do desporto não é o tempo da evolução. São escalas bem diferentes. Por outro lado, o não êxito evolutivo – que para nós *nunca* aconteceu – teria como consequência o desaparecimento ou não aparecimento da espécie humana, enquanto o insucesso desportivo não é, felizmente, tão punitivo. Porém, podemos questionar se a busca dos limites através do treino já não contribuiu para a própria evolução da espécie humana, participando de alguma forma na grande aventura da seleção natural. Não temos quaisquer dados que possam validar esta possibilidade, até porque as eventuais consequências do treino na evolução só poderão ser avistadas no futuro.

⁷ Esta forma de pensar, exatamente com estas palavras, ainda subsiste como o autor teve a oportunidade de verificar num congresso internacional, onde se defendeu que o tema do desporto de alto-rendimento deveria ser banido dos cursos universitários, devendo estes abordar apenas os denominados desportos educacional e de participação.

⁸ É muito vasta a bibliografia que aborda a evolução das espécies que conduziu à existência humana. Aqui referimos apenas uma, um livro de Marvin Harris (10).

Percebe-se que o conceito de vitória na evolução dos seres vivos constitui-se numa antropomorfização da natureza. O conceito de vitória desportiva não é análogo à evolução da natureza dado que se funda numa axiologia e a natureza não possui essa capacidade. Assim, a nossa argumentação é de natureza metafórica, o que não invalida uma certa aproximação conceptual.

Por tal, adiante retomaremos este assunto referindo a dimensão ética que a busca do limite possui, que se plasma na vitória desportiva, o que é uma condição humana, radicalmente humana.

A evolução que se processa ou processou na natureza não é regida por princípios morais, de escolha entre o bem e o mal, que já de si poderão ser construções culturais e historicamente datadas (6).

É conhecida a posição de Charles Darwin sobre o sentido da evolução. Para ele, tal como se encontra assente na sua obra de referência, *como a seleção natural atua unicamente pelo bem e para o proveito de cada ser, todos os dotes corporais e mentais tenderão a progredir para alcançar a perfeição* (5, p. 364). Esta última palavra, perfeição, encerra em si um juízo de valor, humano, que dificilmente será equacionado pela natureza⁹.

Porém, desta metáfora resulta a ideia de uma similitude entre a evolução da vida e o desporto na sua busca dos limites, ou seja, nem todos – diríamos mesmo, só alguns – é que possuem capacidades para ultrapassarem os desafios impostos. Correndo o enorme risco de atribuir um sentido axiológico à natureza, desporto e evolução encontram aqui um denominador comum.

3º ARGUMENTO: DO TREINO

Este terceiro argumento deve ser entendido como uma síntese dos anteriores, ou seja, uma justa reunião do pensamento filosófico com um entendimento evolutivo de cariz antropológico. É por esta junção de saberes que queremos tentar responder à pergunta “quais os limites do ser humano?” Duvidamos que possa existir uma resposta clara e inequívoca para esta questão. Em cada momento se julga que se atingiu o limite das capacidades humanas. Há discursos nesse sentido desde o século XIX, enfatizado com algumas declarações aquando da obtenção de alguns recordes mundiais, especialmente no Atletismo, que posteriormente são ultrapassados e mais uma vez se declara ter alcançado os limites¹⁰. Obviamente que o homem terá limites. Haverá um metafórico *zero absoluto* humano, inultrapassável por defi-

⁹ É justo reconhecer que num passo anterior desta sua obra, Darwin é mais prudente neste enunciado.

¹⁰ Apenas para documentar esta ideia, podemos relembrar o fantástico nadador norte-americano que nos Jogos Olímpicos de 1972 disputados em Munique venceu 7 medalhas de ouro, Mark Spitz, feito só ultrapassado recentemente por Michael Phelps. Pois bem, a marca que valeu o ouro em 1972 na prova de 100 metros livres, 51,22 segundos, à época recorde do mundo, situar-se-ia nos Jogos Olímpicos do Rio de Janeiro no 51º lugar das eliminatórias. O atual recorde de Portugal é de 49,50 segundos, bem superior ao alcançado em Munique.

nição. Mas, no ser humano, ao contrário da Física, não é possível determiná-lo em laboratório, só sendo possível encontrá-lo pela ação. E essa ação chama-se treino. Ora, o ser humano só sabe qual é o seu limite se treinar e competir, ou seja, se agir.

Por esta perspetiva, só pelo treino é que conseguiremos, de facto, conhecer os limites reais do homem, seja individualmente ou da própria espécie. Podemos simular através da tecnologia existente as condições ideais que nos levarão ao limite, mas isso não significa que depois o atinjamos ou que essas simulações não possam ser afinadas no futuro. Provavelmente, com a tecnologia dos anos 50 inferíamos determinados limites que, posteriormente, a realidade veio desmentir. Os métodos e meios de treino alteram-se rapidamente, e com eles alcançam-se novas *performances*, quer dizer, novos limites. O treino é assim a condição para conhecermos a excelência humana, a *areté* grega, possuindo um valor muito para além de um simples adestramento técnico. O treino abre-nos as portas da existência humana, perguntando e buscando os seus limites.

Michel Serres ⁽¹⁵⁾, reputado filósofo francês contemporâneo, defende como ninguém os elevados valores cultural e ético do treino. Para este ilustre pensador, o treino não é um assunto menor. Bem pelo contrário, defende desassombadamente a ideia de treino, não o remetendo para o universo das coisas periféricas, mas construindo uma ideia de pessoa humana através dessa atividade, criando uma verdadeira mundividência a partir da ação de treinar.

No seu livro *Hominescência* o autor é claro sobre o que pensa acerca do treino. Escreve a certa altura: *nunca nos teríamos tornado nos homens que somos sem o treino. É ele que abre o segredo da cultura* ^(15, p. 48). Ao treino associa a capacidade criadora, uma vez que cultura é, acima de tudo, um ato de criação humana, um acrescento à natureza, como nos ensina A. Kröeber ⁽¹²⁾. A referida visão dialética entre cultura e treino revela-se claramente nesta sentença de Michel Serres. Sem dúvida que o treino emerge da cultura que, por sua vez, emerge do próprio ato de treinar.

Os animais *não se esforçam conscientemente por desenvolver [determinadas] estruturas (...), o cérebro humano atribui-nos intencionalidade e uma causa final no sentido original, mas nós somos exceção na natureza* ^(8, p. 21). Ou seja, o treino, no seu sentido mais amplo, é a chave da hominização e da humanização.

Diz ainda Michel Serres, verdadeiro manancial cristalino na defesa axiológica da exercitação, que *não posso; estou a treinar; acabo por poder. Não sei; estou a treinar; sei. Não compreendo; estou a treinar; compreendo* ^(15, p. 44).

Através do treino somos obreiros do nosso ser. O corpo é como uma escultura e ao mesmo tempo é o próprio escultor, sendo ainda o suporte material dessa obra. Treinar é mobilizar o ser que somos, quer na dimensão corporal como nas outras enunciadas por São Paulo, espiritual e anímica (de *anima*, da alma)¹¹.

Treino não é uma palavra exclusiva da linguagem desportiva. Treino é um conceito que traduz a ideia de uma repetição sistemática, racionalmente construída embora por vezes possa desenvolver-se fruto de um acaso inicial.

Imaginemos um tempo passado quando o homem se situava nos primórdios da agricultura. Deve ter experimentado o cultivo de várias plantas e/ou de técnicas agrícolas. À medida que experimentava, por repetição daquilo que porventura dava certo, ia melhorando a produção, expondo assim o segredo do êxito. Com essa repetição, essência do treino, melhorava as suas capacidades e assegurava a possibilidade de êxito, neste caso de produção agrícola, permitindo súbitos avanços qualitativos ⁽¹¹⁾ no desenvolvimento humano, ligando desta maneira o treino à própria evolução.

Sem a vivência do treino, nunca aquele homem teria atingido a excelência no cultivo de plantas. O segredo esteve naquilo que o treino permitiu alcançar. Foi pela repetição que se conseguiu aperfeiçoar o desempenho numa dada atividade. Sem ela, a execução da tarefa estaria comprometida.

O filósofo anteriormente referido alude a um pianista abstrato que confessa: *se faltou um dia às minhas escalas o meu desempenho enfraquece (...); se faltou três dias, há algumas notas que ferem os ouvidos treinados; além de uma semana, o público abandona os meus concertos* ^(15, p. 43-44). Ensaiar nada mais é do que um eufemismo de treinar. Sabemos que a palavra ensaio é mais sumptuosa do que a palavra treino. Remete-nos para o mundo da arte, da beleza da dança ou da musicalidade cénica da ópera, mas no fundo o valor lá encerrado está presente, e bem presente, no conceito de treino. Sem desvirtuar o sentido da atividade, o jogador pode ensaiar assim como o bailarino pode treinar. São duas palavras com o mesmo sentido último, que nos remetem para o superior valor do trabalho árduo. São palavras que invocam o conceito de exercício (exercício físico, exercício de responsabilidade e, quem não se lembra, dos exercícios para casa), de exercitação ou de repetição. De outro modo, é costume ouvir-se no futebol a frase “foi uma jogada ensaiada”. No futebol também se ensaia!

O Padre Romano Guardini ⁽⁹⁾, homem da teologia e da filosofia, numa obra de grande vulto escrita em língua alemã, quando aborda o tema da *areté*, não tem dúvidas em empregar as palavras treino e superação, para ilustrar este princípio tão querido à cultura grega e magnificamente teorizado no âmbito do pensamento sobre o desporto.

António Caeiro ⁽⁴⁾, filósofo português, num livro admirável acerca do pensamento grego, utiliza metáforas desportivas para ilustrar a ideia suprema da *areté*. Alude à excelência do corpo próprio relacionando-o com a sua espantosa capacidade, e à possibilidade que um corpo pleno de saúde demonstra para evidenciar determinada excelência. Tudo isto se deve ao treino. De igual modo, Eduardo Lourenço ⁽¹³⁾, talvez o mais notável pensador português da atualidade, também utiliza metáforas desportivas para ilustrar o seu superior pensamento, quando escreve que um sujeito que é campeão de uma coisa fica campeão para o resto da vida. Ser campeão não é apenas um momento, mas uma condição conquistada para toda a

¹¹ A edição da Bíblia Sagrada utilizada para compreender o pensamento de São Paulo encontra-se no ponto II das Referências Bibliográficas.

vida e mesmo para a eternidade. Ayrton Senna é um campeão, apesar de já não se encontrar entre nós. Pelé e Eusébio, um presente e o outro presente apenas pela memória, são e serão campeões e modelos míticos eternos por aquilo que realizaram nas suas vidas desportivas.

Todos aqueles que falam acerca do desporto – não confundir com muitos que falam sobre o desporto, e por isso afastados dele, vendo-o de cima e não no seu meio como invoca a palavra ‘acerca’ – sabem que quanto mais treinado está um atleta mais naturalmente executa determinada atividade ou gesto. Isso é *areté*. É excelência, é eficácia. É uma forma de superação por incorporação, ou seja, de tornar corpo uma conduta motora. Aqueles movimentos tão complexos parecem naturais para aquele corpo, fazendo parte dele.

Imaginemos uma ginasta a efetuar determinado movimento de ginástica artística. A facilidade e a naturalidade com que executa movimentos ou figuras tão complexas é uma verdadeira superação, pois a atleta intervém com segurança em cada situação. Aquele virtuosismo já está incorporado nela. Já se transcendeu, isto é, já está para além do seu património motor inicial, parecendo que os intrincados movimentos gímnicos são, afinal, parte integrante da pessoa.

Regressemos ao Padre Guardini e atentemos nas palavras do supracitado livro. Lembrem-se que o autor está a falar teológica e filosoficamente de ética e não de desporto: *esta naturalidade adquirida à força de práticas é uma característica essencial do que entendemos por autêntica virtude: a correspondente conduta ética se faz coisa natural* (9, p. 245). Continuemos com este autor. Mais adiante diz a respeito desta conduta incorporada: *para isso há que superar dificuldades, que se dão em nós mesmos e em nosso meio: por exemplo, o medo a um dano, a um perigo ou a uma oposição social* (9, p. 245).

Quem, como nós, anda no desporto sabe o alcance que estas palavras poderão ter. Sabemos que este apelo à superação, traduzível talvez incorretamente por apelo à transcendência, é um grito em busca da excelência da pessoa, pois mais do que uma aptidão motora requer a mobilização da vontade e/ou do espírito. Tudo isto porque se treina! O treino leva à virtude! Mais ainda, só pelo treino é que atingimos a virtude! É através da repetição sistemática que conseguimos imaginar e executar algo de novo. Como nos sugere Michel Serres, qual paradoxo, a repetição é criadora! Quase que nos atrevemos afirmar que só pela repetição é que conseguimos criar algo de novo no desporto. Quantas vezes Michael Jordan repetiu os gestos básicos do basquetebol até que conseguiu criar novos movimentos e ações vitoriosas? O mesmo se passa com o pianista aludido por Michel Serres e as suas triviais escalas. Sem a repetição do básico não se alcançam padrões de elevada complexidade. O treino é o caminho, talvez o único para se exercitar a criação.

Com o treino possibilitamos uma segunda criação do ser humano. Esta não é “apenas” divina. É também fruto da mobilização da vontade e do conhecimento. As leis do treino são normativas para buscar a excelência do ser, para possibilitar a sua evolução, no fim de contas para reci(e)ar, ou seja, para voltar a criar, recreando-se. Recriação e recreação, palavras com uma etimologia comum (do latim, *recreare*) que de certa forma divergem no sentido, convergem no treino, seja ele desportivo ou não.

Creiam que aquilo que é alcançado com esforço possui um valor muito maior do que aquilo que se consegue por acaso. No desporto, sem treino, não há acasos. Há tão-somente derrotas, e as piores são aquelas que aconteceram porque não houve esforço de nossa parte. Como aventa Michel Serres, *não há nada mais perigoso que o repouso*¹² (15, p. 44), seja físico, cognitivo, sensorial ou qualquer outro.

Por seu turno Aristóteles, em *Ética a Nicómaco* (2, p. 44), alvitra que *é mais difícil lutar contra o prazer do que contra o sofrimento, para usar uma frase de Heráclito, mas a virtude como a arte se preocupam sempre com o mais difícil, pois as coisas boas se tornam até melhores quando difíceis*. O treino é, então, uma chave hermenêutica para se compreender a raiz do ser humano.

A VITÓRIA DESPORTIVA

Já insinuámos que a vitória desportiva, seja uma vitória em relação a todos ou em relação a si próprio, se constitui como metáfora da vida.

A atual vida, humana ou não, é uma sequência interminável de vitórias. Quando uma espécie viva, ou de vida, perde – a evolução regista inúmeros casos – então fica sujeita ao desaparecimento. Só através de consecutivas vitórias¹³ é que essa forma viva, ou de vida, supera o tempo.

O *homo sapiens, sapiens*¹⁴ existe, resistindo a múltiplas adversidades, sendo o resultado das vitórias sobre todos os desafios que os milhões de anos foram colocando aos seus antecessores e que direcionaram a sua, nossa, evolução. Acreditamos que um dia sairá derrotado de um desafio que irá surgir. Poderá ser de ordem natural, um qualquer cataclismo, ou, ao invés, fruto de si mesmo, uma guerra generalizada ou da evolução tecnológica exacerbada. Aí sujeitar-se-á ao desígnio dos outros seres vivos: desaparecerá, pelo menos da forma como agora vamos sendo.

O treino, desportivo ou não, habilita o homem para enfrentar da melhor forma possível os desafios da existência. Se os vencer – temos vencido – continuaremos neste mundo. Se formos derrotados sairemos do cenário da vida.

A vitória desportiva acaba por ser uma metáfora da evolução da vida, obviamente com algumas diferenças, em especial no que tange à sua dimensão ética, que adiante estabeleceremos.

A noção de vitória não se reduz, portanto, ao mundo do desporto, abrindo-se à totalidade da vida humana. O treino abre-nos as portas da e à evolução, uma vez que não ficamos unicamente à mercê de mecanismos naturais. Podemos, com o treino, contribuir autonomamente para a nossa evolução. Sem o treino dificilmente atingiríamos os limites dos me-

¹² Obviamente que o autor se refere ao repouso enquanto sinónimo de preguiça, e não ao conceito de repouso utilizado no treino desportivo.

¹³ Vitória enquanto metáfora de adaptação.

¹⁴ Homem sábio, sapiente, ou seja, o homem sábio que sabe que o é, ou, por outras palavras, o homem que sabe o que sabe, e assim referenciado à sua principal qualidade, o pensamento (10).

canismos biológicos que nos são próprios, ou seja, nunca saberíamos até onde podemos ir. É com o treino, nas suas múltiplas configurações e objetivos, que atingimos um patamar de existência proporcionado pela herança biológica.

Um recorde mundial constitui-se num avanço antropológico. De que o homem é capaz! O recorde permite ir conhecendo os limites da espécie humana. Só pelo treino é que saberemos de que somos capazes.

Mas a vitória desportiva, metáfora da evolução, comporta uma dimensão que a simples vida não possui: a ética, antevista como a colocação de limites à atividade humana.

Na busca da vitória nem tudo vale. Nesta perspetiva poderá haver um decisivo afastamento da existência humana, que é metafísica, do simples viver, que é de ordem biológica. Na vida admitimos que tudo possa valer para se assegurar a vitória, a continuidade. Na existência humana não podemos pensar dessa forma. Há limites na busca dos limites. Há a ética!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o Desporto de Alto Rendimento é aquele que se orienta pela incessante busca dos limites do ser humano, não propriamente enquanto indivíduo, mas enquanto espécie. *Até onde o ser humano pode ir*, independentemente de ser um só ou um enorme número de pessoas, constitui-se na finalidade desta forma de desporto.

Encontrámos na Filosofia, especialmente em três autores, Platão, Aristóteles e em Michel Serres, argumentos para corroborar a nossa perspetiva, como vemos em noções da Antropologia, em especial na discussão da evolução do homem, subsídios que atestam o elevado valor humano da busca dos limites.

Para a consecução do desejo desta busca, defendemos o superior sentido e valor do ato de treinar, conscientes que só através do treino é que as portas dos limites se entreabrem. Todavia, e aqui realçamos a distinção entre evolução desportiva e evolução da vida em geral, o ser humano colocou limites à própria busca dos limites, impondo regras, conferindo uma dimensão ética que a natureza não possui, pelo que a analogia entre desporto e evolução da vida é de carácter metafórico.

O ato de treinar já por si é uma conduta ética neste mundo balizado pelo prazer indolor. O homem pelo treino ultrapassou a sua inegável condição de ser vivo, do viver, para abeirar-se de uma condição sublime, de existir, radicalmente humana, que coloca limites à sua própria ação.

Este pensamento faz do desporto, que é fruto do génio humano, uma das atividades mais justas, apesar dos desvios que vamos conhecendo repetidamente, que mesmo assim não ofuscam o cintilante brilho do fogo sagrado de Olímpia.

REFERÊNCIAS

I – AUTORES

- Almeida P (1974). Um desporto para todos. *Livre: Portugal (desportivo) e o futuro*, 36-37 (núm esp).
- Aristóteles (ed. 2002). *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Editora Martin Claret.
- Aristóteles (ed. 1998). *Política* [edição bilingue]. Lisboa: Veja.
- Caeiro A (2002). *A areté como possibilidade extrema humana*. Lisboa: Imprensa-Nacional Casa da Moeda.
- Darwin C. (ed. 2005). A origem das espécies. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Ferry L, Vincent J-D (2003). *O que é o Homem? Sobre os fundamentos da Biologia e da Filosofia*. Porto: Edições ASA.
- Goerttler K (1977). A posição morfológica peculiar do homem no reino animal. In Gadamer H.-G., Vogler P. (orgs.). *Nova Antropologia, Vol. II. Antropologia Biológica II*. São Paulo: EDUSP, 165-198.
- Gould SJ (2000). A transmutação da Lei de Boyle para a revolução de Darwin. In Fabian AC (org.) *A evolução: a sociedade, a ciência e o universo*. Lisboa: Terramar, 11-37.
- Guardini R (1999). *Ética: lecciones en la Universidad de Múnich*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Harris M (1993). Introducción a la antropología general. Madrid: Alianza Editorial.
- Klima B (2000). *O período do Homo Sapiens Sapiens aos primórdios da produção de alimentos. História da Humanidade, Vol. 1. A pré-história e o início da civilização*. Lisboa: Verbo Editora, 186-195.
- Kröeber A (1993). *A natureza da cultura*. Lisboa: Edições 70.
- Lourenço E (2014). Infante D. Henrique. In Santos J. C. (coord.). *21 personalidades dos séculos XX-XXI escolhem as 21 personalidades portuguesas do milénio*. Porto: Modos de Ler, 62-65.
- Platão (ed. 1990). *República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Serres M (2004). *Hominescência*. Lisboa: Instituto Piaget.

II – OUTROS DOCUMENTOS

- Bíblia Sagrada (ed. 2001). Petrópolis: Editora Vozes (autorizada pelo Arcebispo de São Salvador, Primaz do Brasil e Presidente do CNBB).
- Machado JP (2003). Dicionário etimológico da língua portuguesa. Lisboa: Livros Horizonte.

REVISTA
PORTUGUESA
DE CIÊNCIAS
DO DESPORTO

