



# **Journal**

## **of Sport Pedagogy and Research**

**Volume 1, N°8, 2015**

**ISSN 1647-9696**

### **Diretor Editorial**

Rui Resende (ISMAI)

### **Diretor Editorial Adjunto**

Hugo Sarmiento (ESEV-CI&DETS; IPMAIA-GIDES)

### **Conselho Editorial**

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

### **Edição**

Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto

### **Capa**

Mariana Moreira

**ISSN 1647-9696**

# ÍNDICE

<b>Editorial</b>	<b>3</b>
<b>The case for ‘Physical Activity Education’ through the life-course</b> <i>Kathleen Armour</i>	<b>4</b>
<b>Algumas reflexões em torno da pedagogia do desporto</b> <i>Olimpio Coelho</i>	<b>9</b>
<b>As artes marciais e desportos de combate na educação física escolar – Interpretação curricular</b> <i>Bruno Avelar-Rosa, Abel Figueiredo</i>	<b>14</b>
<b>Revisão do modelo integrado técnico tático de ensino compreensivo do desporto - Uma proposta teórica</b> <i>Víctor López-Ros, Bruno Avelar-Rosa</i>	<b>22</b>
<b>Estilos de Supervisão e Reflexão no Estágio em Educação Física</b> <i>Manuela Machado, Zélia Matos, Inês Monteiro, Paula Batista</i>	<b>30</b>
<b>Jogo e Educação Física Escolar em Quatro Propostas Curriculares Públicas</b> <i>Karina Jesus, Fabrícia Oliveira, Elisabete Freire, Luiz Neto</i>	<b>40</b>
<b>Educação física na perda de peso - Perspetiva dos professores de educação física</b> <i>Ana Carvalhinho, Luísa Aires, Rui Resende</i>	<b>49</b>
<b>Physical Education Teacher Education Students’ Perceptions of the Physiques of Self and Educators in the Profession</b> <i>Timothy Baghurts, Judy Sandlin, Shelley Holden, Anthony Parish</i>	<b>57</b>
<b>Avaliação de espaços naturais para a prática da escalada - Estudo de caso no parque natural das serras de aires e candeeiros (PNSAC)</b> <i>Luís Carvalhinho, Luís Rodrigues, Paulo Rosa</i>	<b>64</b>
<b>A escola na formação para o lazer</b> <i>Paulo Eira, António Azevedo</i>	<b>74</b>
<b>Desporto Escolar – Representações dos coordenadores regionais/locais</b> <i>António Silva, Hugo Sarmento</i>	<b>82</b>
<b>Influência do Estilo Tarefa na Aquisição Motora e Retenção de Habilidades em Voleibol</b> <i>Ricardo Caetano, Francisco Mendes, Hugo Sarmento</i>	<b>94</b>
<b>Controlled autonomy and autonomous control: A model of coach-athlete relationship</b> <i>Rui Lança, Miguel Lopes</i>	<b>102</b>

# A Escola na Formação para o Lazer

Paulo Eira<sup>1,2</sup>, António Azevedo<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu, <sup>2</sup>CI&DETS - Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde

## Palavras-chave

Aprendizagem;  
Crianças e Jovens;  
Escola;  
Lazer;  
Tempo Livre.

## RESUMO

A ocupação dos tempos livres assume grande importância para a vida das crianças e dos jovens pela formação pura e simples dos tempos de lazer, através da prática desportiva, numa estrutura pensada a partir da escola. Estas práticas ajudam-nos a indagar as rotinas dos mais jovens e a valorizar comportamentos associados ao bem-estar geral. Questionamos, assim, o lugar do lazer na escola atual, considerando-o como uma dimensão na formação desportiva. A educação para o lazer é, impreterivelmente, forjada na escola, promotora da formação nos tempos livres, e cabe à escola, na figura dos seus atores, a caracterização do processo de personalização do tempo de lazer. Analisamo-lo a partir de uma visão tripartida: práticas, aspirações/interesses e representações. A partir deste triângulo, revelamos o modo como a formação para o lazer está a ser feita na escola, assim como os fatores que influenciam a consecução dessas atividades e que podem ser importantes para o desenvolvimento de políticas de educação. Os resultados descrevem: a escola como um espaço privilegiado para a formação desportiva ao promover atividades para além das componentes letivas; as práticas de lazer como criadoras de cultura de escola; as práticas de lazer na formação desportiva como alavanca para o sucesso.

## Keywords

Children and  
Youth;  
Learning;  
Leisure;  
School.

## ABSTRACT

The leisure time is very important for the lives of children and young people by pure and simple training of spare time through sports, a structure thought from the school. These practices help us to question the routines of young people and to value behaviors associated with general well-being. We question, therefore, the place of leisure in the current school, considering it as a dimension in sports training. Education for leisure is, undoubtedly, forged at school, promoter of training in spare time, and it is up to the school, in the figure of its actors, the characterization of customizing leisure time process. We looked into it from a tripartite vision: practices, aspirations/interests and representations. From this triangle, we reveal how the training for leisure is being done at school, as well as the factors that influence the achievement of these activities and that may be important for the development of education policies. The results describe: the school as a privileged space for sports training to promote activities beyond semester components; leisure practices in generating school culture; leisure practices in sports training as a lever for success.

## Introdução

### A organização na escola

A emergência da ordem a partir da desordem, isto é, o movimento do indiferenciado para o diferenciado, sustentado na ideia da redução da variabilidade para que as realidades mais complexas possam ser entendidas com base em modelos simples, é uma ideia recorrente em vários mitos relativos à criação humana.

Esta necessidade de atribuir sentido, mesmo antes de estabelecido num contexto científico ou formal, encontra-se já subjacente à vida primitiva, através da associação com a vida comum, como instrumento facilitador do desenvolvimento humano (do grego "*organon*", o termo organização significa instrumento, utensílio).

Agora mais evoluída, a atual sociedade demarca-se pela sua incidência organizacional como fator condicionante do desenvolvimento humano, pois são as organizações que efetivamente assumem a responsabilidade pela execução das principais tarefas necessárias ao funcionamento social, enquanto entidades de desenvolvimento das capacidades humanas e como agentes fundamentais da mudança e da evolução (Azevedo & Figueiredo, 2013), assegurando a produção de bens e a prestação de serviços nos mais diversos setores. Com efeito, a existência humana, desde o nascimento à morte, decorre em organizações (Pires, 2007) de diversas compleições. O nascimento sucede em organizações hospitalares, o crescimento em seios familiares mais ou menos estruturados, o trabalho quotidiano em setores organizados e, antes da degenerescência, potencia-se o processo de desenvolvimento e formação na organização cuja relevância é acentuada no presente estudo, a escola.

Estas organizações são unidades sociais, que proporcionam condições de desenvolvimento e de sucesso não só a si próprias como aos indivíduos que nelas se inserem. Tal significa que as organizações são planeadas, construídas e elaboradas para atingir determinados objetivos e, também, são reconstruídas; isto é, reestruturadas e redefinidas, na medida em que os objetivos são atingidos ou na medida em que se descobrem meios melhores para atingi-los com menor custo e menor esforço. Uma organização nunca constitui uma unidade pronta e acabada, mas um organismo social vivo e sujeito a mudanças, provocada por estímulos de várias intensidades (Chiavenato, 2000; Pires, 2005; Soares, 2011).

### A Escola Como Organização Pensada para os Alunos

A escola, a par de outros tipos de organizações, tem sido alvo de um progressivo acréscimo de dimensão, complexidade e diferenciação, levando os

responsáveis a repensá-la e recriá-la aos mais diversos níveis da sua existência, tanto a nível político, social, organizacional, pedagógico e administrativo.

A educação é hoje unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Inserindo-se num contexto histórico, social e cultural mais amplo, os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta reproduz.

Assim, a escola é, acima de tudo, uma organização educativa em que o aluno é a razão de ser. Considerando a educação um serviço público e o garante do desenvolvimento do país, a qualidade dos serviços prestados pela escola terá, forçosamente, que passar por uma estratégia concertada por toda a sociedade, como prioridade nacional.

O ainda vigente regime de autonomia e gestão das escolas (Decreto Lei nº 115-A/98) foi um passo fundamental para conferir à escola mais capacidade de liderança e autonomia, quer na gestão, avaliação, recrutamento e progressão na carreira dos seus recursos humanos.

Assim, a escola apresenta-se como uma organização com especiais particularidades que a caracterizam, implicando uma gestão diferente de uma outra qualquer empresa.

Nesta perspetiva, Patrício (1996) afirma que um dos maiores escândalos desta reforma educativa é o de pretender reduzir o sucesso educativo ao sucesso administrativo. Desta forma, quando pretendemos colocar conceitos económicos à avaliação das escolas como organizações educativas, tais como *rankings*, produtividade e resultados imediatos, teremos de fazer uma filtragem destes conceitos emanados do contexto empresarial, porque o cerne da escola é o Homem e não uma mercadoria.

Neste sentido, Strecht (2008) refere que na escola não se aprende apenas, também se vive, por isso deve ser um local fascinante onde se aprende a ser, a estar e a partilhar. Um espaço aberto à criatividade e à descoberta (Barros, 2010; Kickbusch, 2012).

O principal bem em educação é imaterial, de valor incomensurável, contribuindo, assim, para a edificação do homem. Do processo educativo depende a continuidade histórica das sociedades. Este não decorre apenas da aprendizagem escolar mas, sobretudo, da interação das gerações heterogêneas de épocas diferentes que coexistem – real ou historicamente – durante determinada conjuntura temporal, num mesmo espaço (Iturra, 1997).

A escola, nesta perspetiva, não pode fechar-se sobre si própria, deve sempre educar para uma permanente renovação, por isso as instituições educativas devem estar preparadas para dar resposta a novas questões e problemas do mundo em constante mudança.

A interação quotidiana e pragmática é uma via fundamental do processo educativo, assim como os

rituais, mitos e símbolos que os grupos sociais conservam para passar a memória social aos vindouros. Contudo, esta memória não é estática, permanente e invariável, pelo contrário mutável, transformável e decorrente das diversas conjunturas históricas que os grupos sociais experimentam. Neste sentido, a troca de saberes é a base principal do processo educativo. O desafio fulcral da educação é justamente articular igualdade e diversidade.

A educação é um princípio da humanidade e um reflexo da cultura, na medida em que conserva e transmite valores, costumes e modos de encarar o quotidiano, participando desta forma na organização e estruturação da vida social. Reconhecer-se a si próprio, criar um local fascinante e desafiante para a aprendizagem e partilha, descobrir o outro, aceitar a diferença, aproximar-se do outro, considerá-lo como um valor, crescer com o outro e ser feliz, é o desafio da educação (Barros, 2010; Santomé, 2008; Simão, 2013).

Assim, a escola terá de criar ambientes de aprendizagem nos quais cada aluno, do ponto de vista afetivo, se sinta presente no espaço escolar e, do ponto de vista da aprendizagem, tenha condições para sistematizar os saberes decorrentes das suas experiências, adquirindo saberes relacionados com as experiências de outros (Leite, 2003).

Nesta perspetiva, podemos considerar que é na institucionalização de um discurso que se defende o direito de todos à educação e à igualdade de oportunidades, que se enraízam as ações educativas de resposta à multiculturalidade. A tradição humanista, de valorização da pessoa humana e a crença de que a educação escolar é um fator importante no desenvolvimento pessoal e social e que é potenciadora da igualdade, justificam muitas das vozes que se têm levantado em defesa de uma educação que responda à diversidade dos sujeitos e das situações, pelo respeito e pela sua dignidade (Rocha, 2000).

Desta forma, é fundamental que a escola seja uma organização flexível, com pedagogias diferenciadas, ritmos diferentes, necessidades educativas distintas que chocam com vivências escolares uniformes e rígidas nas formas de organização. Torna-se necessário, deste modo, refletir sobre o que se pretende fazer da escola e dos seus projetos de formação dando resposta ao desafio que é o de educar crianças e jovens, visando o desenvolvimento de novas competência e capacidades (Eira, 2014).

Assim, a escola deve ser autónoma e caracterizada localmente, com capacidade de resposta para os problemas no seu contexto e construindo sempre uma identidade própria, a partir das suas práticas que a caracterizam.

Dentre as práticas implantadas pela escola, a mais legitimamente ligada à sua razão de ser é, sem dúvida, a que denominamos desenvolvimento do currículo escolar. Muito mais do que um conjunto de

saberes dividido em áreas de conhecimento, disciplinas, atividades, projetos e outras formas e espaços, por sua vez hierarquizados em séries anuais ou semestrais, ciclos, módulos de ensino, eixos e outras formas de escalonar o tempo, o currículo é o coração da escola. É por dentro dele que pulsam e se mostram as mais diversas potencialidades, manifestadas nos seus escritos, desenhos, jogos, brincadeiras, experiências, estratégias de relacionamento entre si e com os educadores.

Neste sentido, o Despacho Normativo Nº 24/2000, de 11 de Maio de 2000, define os parâmetros gerais relativos à organização do ano escolar, os quais serão desenvolvidos por cada escola e por cada agrupamento de escolas, no âmbito dos respetivos projetos educativos e planos anuais de atividades. Com o objetivo estratégico para o desenvolvimento do sistema educativo, assegurando uma maior flexibilidade dos princípios e das normas definidas a nível nacional, de modo a que possam contemplar a diversidade de situações que caracterizam a rede educativa e as dinâmicas próprias de cada escola valorizando a sua própria identidade, bem como os contextos geográficos e sociais em que se inserem.

Especial relevância assume, neste domínio, o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que expressamente assumiu a escola como centro da ação educativa, procurando favorecer práticas de gestão do tempo escolar de modo flexível, em função dos contextos socioeducativos, no sentido de facilitar uma maior harmonização do desenvolvimento das atividades escolares, de promover o sucesso educativo e de criar condições para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Assim, o projeto educativo de uma escola para todos, e com todos implica: (1) repensar a organização escolar e (2) integrar num projeto local de educação (Leite, 2003).

Neste sentido, surgem os novos projetos escolares, com perspetivas mais globais e abrangentes. O termo projeto começou a ser utilizado tendo como referência a atuação educativa da organização escolar através da designação de Projeto Educativo (PE). É interessante pensar que, na construção de uma escola, deve estar tudo previsto num projeto, desde a primeira ideia de como deverá ser uma escola nos dias de hoje, que metas deverá cumprir para alcançar níveis elevados de qualidade, que recursos devem ser utilizados, com que pessoas e organismos pode contar, para quem é feita a escola, o que e como se deve organizar para funcionar em pleno, e o que deve ser considerado para se realizar uma avaliação correta adequada à sua realidade/circunstância (Suárez, 1999).

Desta forma, o PE é um documento de caráter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do

quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa (Barroso, 2009; Costa, 1992).

O PE, enquanto expressão do exercício de autonomia da comunidade educativa, pressupõe a conceção e implantação de um sistema educativo assente nos princípios de participação e de descentralização, criando uma identidade própria em cada escola (Costa, 1992).

### O lazer na Escola

As práticas de lazer, pela sua importância para vida das crianças e jovens ajudam-nos a questionar, a gerir as suas rotinas e a valorizar hábitos e comportamentos associados ao bem-estar pessoal e social. Permite-nos, também, identificar casos de isolamento social ou de hábitos de lazer comprometedores para a vida ou liberdade individual. Assim, as escolas terão que estar atentas às atividades de lazer dos seus alunos, as principais companhias e focos de influência fundamentais para o seu desenvolvimento.

O lazer possibilita o desenvolvimento livre de atitudes e comportamentos adquiridos nos tempos organizados da escola, criando, aqui, novas formas de aprendizagem voluntária e contribui para o surgimento de condutas inovadoras e criadoras. Proporciona comportamentos livremente escolhidos que determinem um completo desenvolvimento da personalidade, dentro de um estilo de vida pessoal, social e cultural (Eira, 2014).

Desta forma, poderemos considerar que o conteúdo das atividades de lazer podem ser altamente formadoras, como estratégias para uma educação mais eficaz, uma vez que o conteúdo lúdico destas atividades poderá proporcionar vivências extremamente enriquecedoras (Marcellino, 2006).

Esta cultura do lazer começa por ser educada dentro da família e deve-se estender às outras estruturas sociais, entre as quais a escola se assume com uma relevância especial, onde crianças e jovens desenvolvem as suas capacidades cognitivas, sem deixar de aprofundar aspetos fundamentais como os da socialização, criatividade e autonomia. Seria benéfico criar na escola espaços abertos que perspetivem o futuro e fomentem vivências enriquecedoras, um lugar de recreação, um lugar que inventa o homem, dando-lhe formas de luminosidade e humanidade num projeto infinito, aberto ao mundo (Azevedo, 2000; Garcia, Marinho, & Sousa, 2012).

Ao apresentarmos o desenvolvimento integral da personalidade dos indivíduos, o desenvolvimento harmónico da identidade pessoal e individual de todas as crianças e jovens, sem qualquer tipo de desigualdade ou exclusão, como finalidade mais

importante da educação, deparamo-nos, irremediavelmente, com a necessidade de aplicar à execução dos sistemas educativos todo um processo de descentralização e de flexibilização que permita conferir às escolas e à comunidade educativa a suficiente autonomia. Tal autonomia seria recheada de novos desafios para poderem adaptar as finalidades educativas e os processos de ensino e aprendizagem às características concretas dos seus alunos, tanto no plano mais íntimo e pessoal, como no que respeita à realidade social em que se insere (Fernandes & Mignot, 2008; Guerra, 2003).

A educação é, hoje, unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual. Inserindo-se num contexto histórico, social e cultural mais amplo, os sistemas educativos acabam por ilustrar os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir. Urge, assim, lançarmos olhares críticos e plurais sobre a escola. A educação e a formação são processos fundamentais do homem, para ajudar a fundar-se como sujeito e como pessoa, para construir a sua autonomia baseada no entendimento de si próprio, dos outros e do mundo (Matos, 2012).

Almeja-se a criação de currículos mais flexíveis e alternativos, contrariando os compartimentos estanques. Para tal, é fundamental a diversificação dos programas, permitindo a igualdade de oportunidades, tratando-se não tanto de ensinar mais, mas sobretudo ensinar de forma diferente, tendo como referência fundamental a aprendizagem (Eira, 2014).

O desafio da educação deve, sobretudo, passar por ajudar cada criança e jovem a desenvolver competências para a gestão do seu tempo, favorecendo a sua autoformação no desenvolvimento em toda a sua plenitude (Patrício, 2001; Pereira & Neto, 1999). A missão atribuída à escola no nosso tempo é atuar de forma integradora, em que os alunos se sintam motivados ou que tenham as melhores condições para a aprendizagem, que se garanta de forma efetiva o sucesso de todos os alunos. Consequentemente, é fundamental intervir de forma a diminuir a distância entre o que está prescrito e o que é esperado pela escola. O trabalho desenvolvido pela escola visa, assim, clarificando a missão e os instrumentos adequados às exigências da formação integral dos jovens.

Neste sentido, na escola não se aprende apenas, também se vive. Por isso, deve ser um local fascinante onde se aprende a ser, a estar e a partilhar. Um espaço criativo de aprendizagens e descobertas, num ambiente de aprendizagem aberto, que utiliza paredes móveis e estruturas flexíveis (Barros, 2010; Kickbusch, 2012; Strecht, 2008).

A educação para o lazer forja-se impreterivelmente na escola, promotora da formação nos tempos livres. Torna-se claro que a sua ocupação dos tempos livres assume duas componentes: a formação pura e

simples dos tempos de ócio e lazer e a formação do espírito de cidadania conseguida, neste caso, com a prática desportiva, numa estrutura pensada a partir da escola, mas que envolva também toda a comunidade local, regional e nacional (Eira, 2014).

### Método

A presente investigação é de índole qualitativa ou interpretativa que se fundamenta nos pressupostos de que os acontecimentos são estudados em situações naturais, isto é, no terreno onde se desenvolvem, e só serão compreensíveis se entendermos a perceção e a interpretação das pessoas que nele participam, dando ênfase aos significados, experiências, práticas e pontos de vista dos que neles estão envolvidos (Cresweel, 1998; Guba, 1990; Mertens, 1998; Tuckman, 2012).

Utilizamos a entrevista semiestruturada ou semidiretiva, no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Permite, assim, um maior grau de respostas a serem obtidas e feitas de forma espontânea, sem que sejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação (Bogdan & Biklen, 1994; Campenhoudt, 2008; Quivy & Ruquoy, 2005; Silverman, 2000;).

Como critérios na definição do grupo estudado, pretendemos identificar e compreender como as relações sociais, culturais e políticas da sociedade estão organizadas. Assim, o grupo estudado é definido com base numa parte representativa da população num contexto muito específico.

O número de entrevistados é reduzido de forma a permitir que o investigador seja capaz de conhecer bem o objeto de estudo, pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca.

No tratamento dos dados, após a recolha, análise e transcrição dos documentos formais e discursos dos entrevistados, procedemos à análise de conteúdo, que se desenvolveu em três fases (Bardin, 2009): (1) pré-análise é a fase de organização. Inicia-se, geralmente, com o primeiro contacto com os documentos, preparando o material para a posterior análise. Antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado, tratando-se, assim, de uma preparação formal. (2) exploração do material - tem como objetivo administrar sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise. Refere-se, fundamentalmente, às tarefas de codificação, envolvendo: o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categorias) (3) tratamento dos dados, inferência e interpretação dos resultados das entrevistas - têm como finalidade torná-los válidos e significativos.

Caracterizamos o processo de personalização do tempo de lazer fixado na visão tripartida: práticas, aspirações/interesses e representações. Considerámos, como vetores determinantes, a opinião dos diretores de duas escolas do ensino secundário do distrito de Viseu: Escola Secundário Alves Martins (Viseu) e a Escola Secundária de Latino Coelho (Lamego). Concebemos um guião de entrevistas semiestruturadas que aplicámos a este grupo de estudo, organizada em função das mesmas categorias, definidas a priori. A partir deste triângulo, construímos o corpus deste estudo, cujas entrevistas, depois de transcritas, foram analisadas com o objetivo de saber a opinião dos atores sobre o modo como a formação para o lazer estava a ser feita pelas escolas do nosso estudo, assim como os fatores que influenciam a consecução dessas mesmas atividades e que podem ser importantes para o desenvolvimento de políticas de educação na promoção de hábitos e práticas que levem ao bem-estar físico, emocional, cultural e social.

### Resultados/Conclusões

De Os resultados encontrados apontam para o seguinte conjunto de principais conclusões:

- (1) As práticas de lazer na escola servem para a criação de uma cultura de escola que requer a contribuição de toda a comunidade educativa. Este procedimento é reconhecido pelos diretores das escolas analisadas como um elemento fundamental para o sucesso, tanto a nível interno como para a promoção da identidade das escolas no exterior. Desta forma, a escola na sua atividade formativa, deve aprender com todos, e promover aprendizagem para todos. Para isso, deve contar com uma ampla base de envolvimento dos pais e comunidade em geral para uma aprendizagem contínua, intencional e dinâmica (Eira, 2014). A criação de uma cultura de escola é um processo exigente, sempre em construção coerente e articulada no quotidiano das atividades propostas, que requerem a contribuição de toda a comunidade educativa (Santos et al., 2009);
- (2) Os diretores das escolas têm a preocupação de proporcionar aos alunos um conjunto de projetos para que a escola e os jovens que a frequentam, se sentam motivados e revelem níveis mais elevados de bem-estar, e consequentemente promover aprendizagens efetivas. Neste sentido, o Despacho Normativo nº 13-A/2012 refere que o alargamento das atividades educativas devem consolidar e, se possível, aprofundar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos. Várias pesquisas demonstraram que as atividades de lazer, no contexto escolar, facultam, entre outros aspetos, o bem-estar psicológico e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos que nelas participam (Beauregard & Ouellet, 1995; Kickbusch, 2012);



(3) As práticas de lazer contribuem para excelência pedagógica e para a aprendizagem como construção pessoal e significativa para o aluno, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, no sentido da obtenção dos melhores resultados acadêmicos. Assim, pretende-se ampliar os espaços e tempos educativos, favorecendo uma construção mais íntegra e identitária, diversificando os agentes, os conteúdos, as metodologias, as experiências e as aprendizagens da educação, por forma a configurar-se como uma verdadeira formação integral (Gómez, Freitas, & Callejas, 2007; Simão, 2013). Esta ideia é corroborada pelo estudo de Silva, Gonçalves, & Cruz (2008) que refere que uma correta organização e orientação das práticas desportivas determinam o efeito pedagógico positivo da participação das crianças e dos jovens;

(4) A criação de vários clubes, inclusive um clube de desporto federado na escola secundária Latino Coelho de Lamego, incidindo prioritariamente na prática desportiva, nas suas variantes de formação e competição, visa uma perspetiva de desenvolvimento integral dos alunos, de forma a corresponder à contínua evolução da realidade e adaptação aos anseios de toda a comunidade onde se integra esta escola. Como é descrito no Despacho Normativo nº 13-A/2012, no seu artigo 17.º do capítulo 5, prevê-se a atribuição de horas para projetos que não se enquadrem nas disposições do crédito horário estabelecido, desde que bem fundamentados e autorizados pelo Ministério da Educação;

(5) À diversidade de interesses e de expectativas dos alunos, as escolas respondem com uma oferta formativa e educativa diversificada e ajustada, sustentada na estratégia de valorização e de inclusão dos seus alunos. No estudo de Gomes et al. (2008) intitulado “mais desporto na escola”, com o objetivo de criar oportunidades de prática desportiva, os jovens evidenciam comportamentos mais ativos, responsáveis e promotores de sucesso académico;

(6) A escola assume um papel dinamizador, principalmente na formação desportiva, estabelecendo uma visão da escola como polo de desenvolvimento mais alargado, promovendo atividades para além das componentes letivas. O desporto na escola poderá, assim, constituir-se uma excelente oportunidade para a aplicação dos conhecimentos aprendidos, constituindo-se como uma forma de educação integral que promove a vários níveis a preparação para a vida (Bom, 2002; Branco, 1994; Coelho, 1989; Constantino, 1988; Gonçalves, 2002; Mota, 1984; Pires, 1996). Não esquecendo o gosto que os jovens nutrem pelo desporto, levando ao divertimento e proporcionando a manutenção e melhoria da condição física (Pereira & Carvalho, 2006);

(7) As escolas têm de se tornar comunidades de aprendizagem bem integradas na comunidade para: dinamizar atividades de enriquecimento e complemento curricular para os alunos do ensino básico e secundário; otimizar a relação dos pais e encarregados de educação com a escola; consolidar as aprendizagens, valorizar e estimular a participação dos alunos nas atividades de âmbito extracurricular, promovendo ações que visem a integração/inclusão de todos os alunos e potenciando ainda as dimensões artística e científica. Esta ideia é reforçada pelo capítulo I, art.º 3.º, alínea f) da Lei de Bases do Sistema Educativo (86), onde se prevê uma contribuição do Sistema Educativo para a formação nos tempos livres, apontando para uma educação que tenha em conta, para além da prática, o estímulo da criatividade.

### Referências

- Azevedo, A., & Figueiredo, A. (2013). Validação de um questionário de análise institucional das organizações desportivas autárquicas do distrito de Viseu. *Revista Intercontinental de Gestão Desportiva*. Obtido de <http://revista.universo.edu.br/index.php?journal=gestaoesportiva&page=article&op=view&path%5B%5D=1086>.
- Azevedo, J. (2000). Desafios de educação para o Século XXI – A crise do modelo moderno de educação escolar e a necessidade de uma reinstitucionalização educativa. *Perspectivas de Educação*, 6, 6-14.
- Barros, N. (2010). *Violência nas escolas. Bullying*. Lisboa: Bertrand.
- Barroso, J. (2009). *A utilização do conhecimento em política: O caso da gestão escolar em Portugal*. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Obtido de <http://www.cedes.unicamp.br>. 987-1007.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (5 ed.) Lisboa: Edições 70.
- Beauregard, M., & Ouellet, G. (1995). Elaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires. *Loisir et Société*, 18, 2.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bom, L. (2002). Desporto escolar - parte I. *Revista Horizonte*, 1, 8.
- Branco, P. (1994). O município e a prática desportiva de crianças e jovens. *Revista Horizonte*, 9(62), 66-77.
- Chiavenato, I. (2000). *Introdução à teoria geral da Administração*. Brasil: Campus.

- Coelho, O. (1989). Desporto escolar e desporto federado, algumas reflexões necessárias. *Revista Horizonte*, 33(6), 83-89.
- Constantino, J. (1988). Desporto escolar: Uma questão do sistema educativo português ou do sistema desportivo nacional? *Revista Horizonte*, 4, 2-5.
- Costa, J. (1992). *Gestão escolar. Participação. Autonomia. Projecto educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Thousand Oaks: Sage.
- Despacho normativo nº 13-A/2012. *Diário da República*, 2.ª série — N.º 109 — 5 de junho de 2012. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Despacho Normativo n.º 24/2000. *Diário da República*, 1.ª série - N.º 109 - 11 de maio de 2000. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio. *Regime Jurídico de Autonomia e Gestão*. *Diário da República*, 1.ª série - n.º 102 - 4 - 5 - 1998. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Eira, P. (2014). *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer*. (Ph. D). Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal.
- Fernandes, R., & Mignot, A. (2008). *O Tempo na escola*. Porto: Profedições.
- Garcia, R., Marinho, T., & Sousa, A. (2012). Pessoa com deficiência: Para além do Rosto. In I. Mesquita & J. Bento (Orgs.). *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 225-280). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Gomes, P., Afonso, B., & Queirós, P. (2008). As raparigas são pouco ativas? Dos dados da investigação à promoção da prática. In B. Pereira & G. Carvalho (Coords.) *Atividade física saúde e lazer. Modelos de análise e intervenção* (pp. 113-124). Lisboa: Lidel.
- Gómez, J., Freitas, O., & Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspetivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Maia: Profedições.
- Gonçalves, C. (2002). Dossier - Desporto escolar - parte I. *Revista Horizonte*, 17, 102.
- Guba, E. (1990): The alternative paradigm dialogue. In E. Guba (Ed.) *The paradigm dialog* (pp. 17-30). Newbury Park: Sage.
- Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano – Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Asa.
- Iturra, R. (1997). A oralidade e a escrita na construção social. *Educação, Sociedade e Culturas*, 8(7), 20.
- Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o bem-estar: Uma prioridade política para as crianças e jovens na Europa. Um processo para a mudança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República nº 237, Série I, de 14.10.1986*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente. O desenvolvimento do currículo e das práticas curriculares. Projecto educativo e projecto curricular; reorganização curricular do ensino básico – do decreto às práticas*. Porto: Asa.
- Marcellino, N. (2006). *Estudos do lazer. Uma introdução*. São Paulo: Autores Associados.
- Matos, Z. (2012). Educação física na escola: Da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. O. Bento (Orgs.). *Professor de educação física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 143-176). Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física.
- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. Michigan: Sage.
- Mota, R. (1984). Desporto escolar. *Revista Horizonte*, 1(8), 10.
- Patrício, M. (1996). *A Escola cultural - Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Patrício, M. (2001). Por uma escola centrada na aprendizagem e ordenada para promover o poder criador do Homem. In M. Patrício (Org.). *Escola, aprendizagem e criatividade* (pp. 235-250). Porto: Porto Editora.
- Pereira, B., & Carvalho, G. (2006). *Educação física, saúde e lazer: A infância e estilos de vida saudáveis*. Lisboa: Lidel.
- Pereira, B., & Neto, C. (1999). *Saberes sobre as crianças. Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Braga: Centro de estudos de criança.
- Pires, G. (1996). *Desporto e política - Paradoxos e realidades*. Madeira: Edição O Desporto.
- Pires, G. (2005). *Gestão do desporto. Desenvolvimento organizacional*. Porto: Apogesd.

- Pires, G. (2007). *Agôn gestão do desporto - O jogo de Zeus*. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5 Ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Rocha, A. (2000). Relativismo cultural versus universalismo ético. *Revista da Universidade dos Açores*, 2, 57-92.
- Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello et al., *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (2 Ed.). Lisboa: Gradiva Publicações.
- Santomé, J. (2008). *Multiculturalismo anti-racista*. Porto: Profedições.
- Santos, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., & Silveiro, T. (2009). *Escola de futuro. 130 boas práticas de escolas Portuguesas. Para directores, professores e pais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M., Gonçalves, C., & Cruz, J. (2008). Valores no desporto de jovens e atitudes face à prática desportiva: Conceitos, sumário de pesquisas e questões para futuros estudos. In B. Pereira & G. Carvalho (Coords.) *Atividade física saúde e lazer. Modelos de análise e intervenção* (pp. 399-412). Lisboa: Lidel.
- Silverman, D. (2000). Analysing talk and text. In N. Denzin & Y. Lincon (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 821-834). Califórnia: Sage.
- Simão, A. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In F. Veiga (Coord.) *Psicologia da educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos da escola* (pp. 495-542). Lisboa: CLIMEPSI.
- Soares, J. (2011). *A empresa como organismo vivo. O corpo como exemplo de boas práticas*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Strech, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamentos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Suárez, J. (1999). *Projecto educativo de escola – Guia para elaboração, desenvolvimento e controlo do PEE*. Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (4º Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.