

Journal
of Sport Pedagogy and Research

VOLUME 8, N°2, 2022

ISSN 2183-7783



Diretor Editorial - Rui Resende (UMaia)

Diretor Editorial Adjunto - Adilson Marques (FMH-UL)

- Paula Batista (FADE-UP)

Diretor Editorial Assistente - Miguel Jacinto (ESECS)

Secretária Direção – Liliana Fontes

Conselho Editorial

Ágata Aranha (UTAD-Portugal), Alcides Scaglia (UNICAMP-Brasil), Antonino Pereira (ESEV-IPV-Portugal), Carlos Zuluaga (Universidad de Caldas-Colômbia), Cecília Borges (Universidad Montreal-Canadá), Gelcemar Farias (UDESC-Brasil), Hélder Lopes (UMA-Portugal), José Rodrigues (ESDRM-IPSantarém-Portugal), Juarez Nascimento (UFSC-Brasil), Larissa Benites (UDESC-Brasil), Larissa Galati (UNICAMP-Brasil), Miguel Saavedra (UDC-Espanha), Nuno Pimenta (IPMAIA-Brasil), Pedro Sarmiento (FMH-UL-Portugal), Ricardo Lima (IPVC-Portugal), Roberto Hernández (Universidad Autónoma-Chile), Rui Gomes (UMinho-Portugal), Samuel Neto (UNESP-Brasil), Sérgio Ibanez (UNEX-Portugal), Susana Franco (ESDRM-IPSantarém-Portugal), Susana Alves (ESDRM-IPSantarém-Portugal), Vitor Ferreira (FMH-UL-Portugal), Teresa Fonseca (IPG-Portugal).

Edição

Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto (SCPD)

Capa – Mariana Moreira

ISSN 1647-9696

Assim se conclui mais um ano de edição da revista JSPR, com a publicação de quatro artigos que refletem a investigação realizada por alguns dos investigadores da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, da Universidade da Maia e da Escola Superior de Educação de Viseu. Os estudos traduzem a preocupação da Pedagogia do Desporto pela intervenção dos professores de educação física, nas suas aulas e nas atividades do desporto escolar. Também, existe uma reflexão segura e intensa sobre os valores éticos no exercício do ensino da educação física. Numa vertente diferente aparece a investigação no contexto do alto rendimento no Ténis, sobre as competências desportivas e psicológicas dos desportistas. Este número ilustra a diversidade de contextos em que a pesquisa sobre a Pedagogia do Desporto se materializa, desde o ensino e formação até ao rendimento e especialização. Este ano de 2023 é ano de congresso, o 10º Congresso da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto, que se realiza, nos dias 27 e 28 de Abril, na Escola Superior de Educação do Porto, com a temática da intervenção em desporto, após as dificuldades causadas pela pandemia de Covid 19. Esperamos que os investigadores apresentem comunicações interessantes e estudos inovadores. O Journal of Sport Pedagogy Research será a revista de apoio ao congresso, e publicará uma edição especial com os resumos das comunicações, conferências e mesas redondas do congresso. Será também efetuado uma abordagem às comunicações mais interessantes para que submetam os seus textos como artigos para as próximas edições do JSPR. Desejamos boas leituras e um bom ano 2023.

This issue concludes another year of the JSPR, with the publication of four articles that reflect the research carried out by some of the researchers of the Faculty of Sport of the University of Porto, the University of Maia and the Higher School of Education of Viseu. The studies reflect the concern of the Sport Pedagogy in the physical education teacher's intervention, in their classes and in the activities of school sports. Also, there is a safe and intense reflection on ethical values in the exercise of physical education teaching. In a different aspect appears research in the context of high performance in tennis, on the sports and psychological skills of sportsmen. This issue illustrates the diversity of contexts in which research on the Pedagogy of Sport materializes, from education and training to income and specialization. This year 2023 is a congress year, the 10th Congress of the Scientific Society of Sports Pedagogy, which takes place, on 27 and 28 April, at the Higher School of Education of Porto, with the theme of intervention in sport, after the difficulties caused by the pandemic of Covid 19. We expect researchers to present interesting communications and innovative studies. The Journal of Sport Pedagogy Research will be the magazine supporting the congress and will publish a special edition with summaries of the communications, conferences and round tables of the congress. An approach to the most interesting communications will also be made to submit their texts as articles for the next editions of JSPR. Good readings and a good year 2023.

Otro año se concluye con esta edición de la revista JSPR e la publicación de cuatro artículos que reflejan la investigación llevada a cabo por algunos de los investigadores de la Facultad de Deportes de la Universidad de Oporto, la Universidad de Maia y la Escuela Superior de Educación de Viseu. Los estudios reflejan la preocupación de la Pedagogía del Deporte por la intervención de los profesores de educación física, en sus clases y en las actividades del deporte escolar. Además, hay una reflexión segura e intensa sobre los valores éticos en el ejercicio de la enseñanza de la educación física. En un aspecto diferente aparece la investigación en el contexto del alto rendimiento en el tenis, sobre las habilidades deportivas y psicológicas de los deportistas. Este número ilustra la diversidad de contextos en los que se materializa la investigación sobre la Pedagogía del Deporte, desde la educación y la formación hasta los ingresos y la especialización. Este año 2023 es un año de congreso, el 10º Congreso de la Sociedad Científica de Pedagogía del Deporte, que tiene lugar, los días 27 y 28 de abril, en la Escuela Superior de Educación de Oporto, con el tema de la intervención en el deporte, después de las dificultades causadas por la pandemia de Covid 19. Esperamos que los investigadores presenten comunicaciones interesantes y estudios innovadores. O Journal of Sport Pedagogy Research será la revista de apoyo al congreso, y publicará una edición especial con resúmenes de las comunicaciones, conferencias y mesas redondas del congreso. También se hará una aproximación a las comunicaciones más interesantes para presentar sus textos como artículos para las próximas ediciones de JSPR. Buenas lecturas y un buen año 2023.

Ansiedad competitiva y autoeficacia en tenistas de alto rendimiento del Ecuador. Estudio comparativo antes y durante el curso de competencias deportivas

Álvaro Jaramillo-Tapia¹, Edgar Mesquita², Teresa Silva Dias³

¹ Faculdade de Desporto, Universidade do Porto;

² Departamento de Matemática, Universidade de Minho;

³ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, CIIE, Universidade do Porto.

Palabras-Chave

Ansiedad competitiva, autoeficacia, atletas de elite, tenis, alto rendimiento.

RESUMEM

El objetivo de la presente investigación es identificar diferencias existentes entre la Ansiedad Competitiva (AC) y la Autoeficacia (AE) en tenistas de alto rendimiento del Ecuador antes y durante el curso de una competencia deportiva. Se realizó una investigación de tipo descriptivo e inferencial. La investigación contó con 60 tenistas de alta rendimiento del país, perteneciendo a las categorías superiores del ranking nacional de la Federación Ecuatoriana de Tenis (FET). Se han utilizado cuatro baterías psicológicas: Cuestionario de Autoevaluación de Illinois 2 (CSAI-2), Escala de Autoeficacia General (EAG), Escala de Autoeficacia Motriz (EAM) e Inventario Psicológico de Ejecución Deportiva (IPED). Se realizó un análisis estadístico de los datos obtenidos, siendo analizado a través de la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov y prueba t para muestras emparejadas durante dos momentos específicos de la competición. Los resultados alcanzados revelan diferencias significativas entre ansiedad competitiva y autoeficacia antes y durante las competencias tenísticas, donde se encontraron niveles significativos de ansiedad somática, ansiedad cognitiva y autoconfianza, los cuales pueden afectar positiva y negativamente en el rendimiento deportivo. Finalmente, a través del estudio realizado se espera desarrollar programas psicológicos que ayuden a controlar de mejor manera la ansiedad competitiva y la autoeficacia en los atletas.

Keywords

Competitive anxiety, self-efficacy, elite athletes, tennis, top performance.

Competitive anxiety and self-efficacy on elite tennis players of Equator. Comparative study before and during sports competitions.

ABSTRACT:

The main aim of this study is to identify the differences between competitive anxiety (CA) and self-efficacy (SE) in elite tennis players of Ecuador before and during sports competitions. A descriptive and inferential study was carried out. The study featured 60 elite tennis players from the country, belonging to the FET's senior national ranking. Four psychological batteries were used including the Illinois Competitive State Anxiety Inventory 2 (CSAI-2), the General Self-Efficacy Scale (GSS), the Self-Efficacy Motor Scale (SMS) and the Psychological Inventory of Sports Performance (PISP). Statistical analysis of the data obtained was performed, being analyzed through the Kolmogorov-Smirnov normality test and t-test for related samples during two specific moments in competition. The results obtained where significant differences between competitive anxiety and self-efficacy before and after tennis competitions, where significant levels of somatic anxiety, cognitive anxiety and self-confidence were found, which can positively and negatively affect sports performance. Finally, through the study carried out, it is expected to develop psychological programs that help to better control better the competitive anxiety and self-efficacy in athletes.

Ansiedad competitiva y autoeficacia en tenistas de alto rendimiento del Ecuador. Estudio comparativo antes y durante el curso de competencias deportivas

En la sociedad deportiva en general la palabra competencia se entiende cómo medir y comparar el rendimiento tanto individual como grupal frente a otras personas, como también en participar en eventos deportivos que premien y califiquen su desempeño. Sin embargo, estas premisas no siempre son ciertas, puesto que atletas que compiten lo hacen para buscar superarse a sí mismo y mejorar cada día. Siendo, percibida de distinta manera por las atletas, debido a su creencia individual y sus capacidades (Delgado-Giralt et al., 2018).

Ahora bien, durante los distintos momentos de las competencias los atletas viven situaciones agradables (placenteros) y displacenteras (estresantes), los cuales en ocasiones dificultan el rendimiento físico y mental del atleta (Hagan Jr. et al., 2017). Así, al experimentar situaciones estresantes, los deportistas desarrollan niveles elevados de ansiedad, alterando su bienestar físico y mental (Knight et al., 2017).

Según Olefir et al. (2018) la ansiedad competitiva es un estado emocional de amenaza, desafío y tensión, que altera el funcionamiento fisiológico y cognitivo del individuo, provocando disminución en el rendimiento y limitando su óptimo desempeño. Adicionalmente Filho et al. (2019), conceptualizan a la ansiedad competitiva como una respuesta emocional que tiene el individuo durante una situación estresante, que provoca fatiga muscular, bloqueo cognitivo y un aumento considerable en la activación del organismo.

Pues bien, al definir a la ansiedad e identificar sus principales características es necesario clasificar a la ansiedad, debido a sus componentes cognitivos y fisiológicos, clasificándose en ansiedad cognitiva y ansiedad somática. Según Otten et al. (2017), la ansiedad cognitiva se caracteriza por tener evaluaciones, preocupaciones, creencias negativas sobre sus habilidades y sus resultados, que generan inseguridad y poca expectativa de alcanzar buenos resultados. Mientras, Mendoza et al. (2018) describen a la ansiedad somática como el aumento de actividad del sistema nervioso autónomo y alteración en el funcionamiento fisiológico causando incremento de sudoración, aceleración cardíaca, malestar corporal, entre otros síntomas somáticos.

Ahora bien, esta emoción al tener cargas elevadas de tensión y presión, causa cambios emocionales, comportamentales y físicos (Olefir et al., 2018), que dependiendo de la situación, el estado de ánimo y grado de motivación que se encuentre el atleta puede afectar en su rendimiento (Lavallee & Pummell, 2019).

De esta manera, la ansiedad al generar tensión muscular y bloqueo en el pensamiento, modifica el rendimiento y en ocasiones altera la autoeficacia del

atleta. De acuerdo Sivrikaya (2019), la autoeficacia son juicios o percepciones que tiene el atleta acerca de sus habilidades al ejecutar determinadas tareas, esperando que los resultados sean positivos. Además, Alfermann et al. (2019), definen a la autoeficacia como la creencia y estrategia que posee cada individuo al realizar una tarea, que a través de sus capacidades va alcanzar un resultado exitoso.

Así, la autoeficacia al caracterizarse por ser percepciones propias sobre las capacidades de realizar exitosamente la acción, Anstiss et al. (2018), argumentan que cada sujeto afronta de distinta manera la tarea presentada (Knight et al., 2017), que a través de sus experiencias, estado de ánimo y confianza en sus capacidades durante la ejecución (Hagan Jr. et al., 2017), se espera obtener un óptimo resultado. Además, Hernández-Mendo et al. (2020), mencionan que personas que creen en sus habilidades de ejecución frente a cualquier tarea (Beckmann et al., 2019), colocan mayores niveles de esfuerzos y desafíos (Delgado-Giralt et al., 2018), confiando que van a lograr un resultado exitoso.

Por ello, al sentirse capaz de realizar la tarea, el atleta se esfuerza y se exige por lograr alcanzar el objetivo (Knight et al., 2017), sintiendo cambios emocionales y físicos (Olefir, 2018), que en ocasiones ayudan y mejoran el rendimiento (Beckmann et al., 2019). No obstante, al colocarse niveles elevados de exigencia por alcanzar la meta anhelada, aumenta la presión y ansiedad (Osório & Rocha, 2018), afectando el dialogo interior, la autoconfianza, y movimientos motores, siendo más tenso (Anstiss et al., 2018).

Finalmente, el objetivo del presente estudio es identificar las diferencias existentes de la ansiedad competitiva y la autoeficacia en tenistas de alto rendimiento del Ecuador antes y durante el curso de competencias deportivas. Además, se hipotetiza que los tenistas antes y durante las competiciones experimentan diferentes niveles de ansiedad competitiva y autoeficacia, los cuales actúan de distinta manera en el desempeño deportivo. Por ello, los psicólogos deportivos cumplen un papel fundamental en la percepción de este fenómeno, donde preparan y ayudan emocionalmente al atleta que, a través de un adecuado entrenamiento en las habilidades y competencias psicológicas, se espera que el deportista controle de la mejor forma estas emociones durante eventos competitivos.

Método

El estudio de la presente investigación es de tipo cuasi-cuantitativo (Martínez-Carazo, 2006), ya que recolecta, almacena y analiza información cuantificable sobre variables definidas anteriormente. Por otra parte, el estudio tiene un alcance descriptivo (Zapata-Ros, 2011), teniendo el objetivo de identificar, describir y analizar fenómenos que son parte del estudio. Adicionalmente, es de desarrollo histórico (Maya, 2014), siendo aplicando en dos

momentos específicos de las competencias tenísticas los cuales zona antes y durante. Por último, la investigación consta de un diseño no experimental (Gómez & Roquet, 2012), donde las variables independientes no son controladas.

Participantes

En el estudio realizado participaron 60 tenistas ecuatorianos de ambos sexos (45 hombres y 15 mujeres), con un rango de edad que oscilaba entre los 16 y 26 años de edad, obteniendo una media de ($M:18.08 \pm 3.24$ años), entre los participantes. Según Morales (2012) este número es el ideal para este tipo de investigaciones. Así, siendo la muestra aceptable, se consideró a las categorías más avanzadas y más maduras en lo que representa al ranking nacional de la FET, siendo jóvenes jugadores masculinos (Sub-16 y Sub-18), jóvenes jugadoras femeninas (Sub-16 y Sub-18), adultos masculinos y adultas femeninas, las cuales fueron parte del proceso. Según lo obtenido los participantes mostraron una media de 8.5 años compitiendo en torneos nacionales e internacionales ($s=4.51$), comenzando desde edades tempranas su participación y un promedio de 5.75 horas que dedican todos los días para entrenar ($s=1.83$).

Instrumentos

Cuestionario de Autoevaluación de Illinois (CSAI-2)

La ansiedad competitiva en los atletas fue medida a través del CSAI-2 (Arribas et al., 2012). Pertenece a la versión española de la batería psicológica original Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2) creado por Burton et al. (1990) validado por Cox et al. (2003). Esta evaluación busca identificar el nivel de ansiedad que tiene el deportista durante competencias, teniendo 27 preguntas, las cuales se califican bajo una escala Likert de 4 puntos, siendo 1.- Muy en desacuerdo; 2.- En desacuerdo; 3.- Indiferente y 4.- En acuerdo.

El instrumento está dividido por tres subescalas que son: Ansiedad Cognitiva (conformada por los ítems 1,4,7,10,13,16,19,22 y 25; ej., “Me preocupa no rendir en esta competición tan bien como podría hacerlo”), Ansiedad Somática (conformada por los ítems 2,5,8,11,14,17,20,23,26; ej., “Siento tensión en mi estómago”) y por último Autoconfianza (conformada por los ítems 3,6,9,12,15,18,21,24,27; ej., “Estoy seguro de mí mismo”). Así, esta batería se califica sumando los ítems que pertenecen a cada subescala y se divide para el número de ítems en cada dimensión. El análisis factorial del instrumento, indica que la fiabilidad medida a través del alfa de Cronbach oscila entre 0,79 y 0,90, lo que ubica a la fiabilidad entre aceptable y excelente.

Escala de Autoeficacia General (EAG)

Por otro lado, se aplicó la EAG (Barriga et al., 2010), creada por Sherer et al. (1982), validada al español por Sanjuán et al. (2000). Este reactivo psicológico tiene 10 preguntas (ej., “Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente”) y se califican bajo una escala Likert de 4 puntos, siendo 1.- Desacuerdo; 2.- Ni de acuerdo ni desacuerdo; 3.- De acuerdo y 4.- Totalmente de acuerdo. El instrumento se califica sumando todos los puntos de los 10 ítems, siendo 10 bajo y 40 alto. Las mediciones del alfa de Cronbach, muestran una fiabilidad de 0,84 considerado bueno.

Escala de Autoeficacia Motriz (EAM)

Adicionalmente, se utilizó la EAM (Hernández Álvarez et al., 2011) desarrollada y adaptada al deporte por Baessler y Schwarzer (1996) y validada a la lengua española por Hernández Álvarez et al. (2011), teniendo el mismo objetivo y calificación que la escala original, nombrada anteriormente (ej., “Durante un juego deportivo puedo conseguir resolver un problema, aunque alguien se me oponga”). El instrumento se califica sumando todos los puntos de los 10 ítems, siendo 10 bajo y 40 alto. En esta batería psicológica el análisis factorial del test demuestra una fiabilidad de 0,82 equivalente a bueno.

Inventario Psicológico De Ejecución Deportiva (IPED)

Finalmente, se empleó el IPED (Hernández-Mendo et al., 2014) fue creado por Hernández-Mendo en 2006, teniendo como objetivo identificar las fortalezas y debilidades de los atletas. Este test psicológico consta de 42 preguntas, en donde se califican a través de una escala Likert de 5 puntos, siendo 1.- Casi siempre; 2.- Muchas veces; 3.- A veces sí, a veces no; 4.- Pocas veces y 5.- Casi nunca. El reactivo se califica por medio de siete subescalas las cuáles son: Autoconfianza (conformada por los ítems 1, 8,15,22,29 y 36; ej., “Creo en mí mismo/a como deportista”), Control de Afrontamiento Negativo (conformada por los ítems 2,9,16,23,30,37; ej., “Me enoja o me frustró durante las competencias o partidos”), Control Atencional (conformada por los ítems 3,10,17,24,31,38; ej., “Tengo momentos de desconcentración durante las competencias o partidos”).

Adicionalmente, se encuentra la subescala Control Viso-imaginativo (conformada por los ítems 4,11,18,25,32,39; ej., “Durante las competencias utilizo imágenes que me ayudan a rendir mejor”), Nivel Motivacional (conformada por los ítems 5,12, 19,26,33,40; ej., “Trabajo y entreno duro gracias a los objetivos que yo me he fijado como deportista”), Control de Afrontamiento Positivo (conformada por los ítems 6,13,20,27,34,41; ej., “Puedo mantener emociones positivas durante las competencias”) y por último Control Actitudinal (conformada por los ítems 7,14,21,28,35 y 42; ej., “Yo puedo convertir una

crisis en una oportunidad”). De esta forma, este cuestionario se califica sumando los ítems que pertenecen a cada dimensión y se divide para el número de ítems en cada subescala. La fiabilidad del instrumento psicológico revela un alfa de Cronbach de 0.90 correspondiente a excelente.

Procedimiento

Ahora bien, la población fue comprendida por tenistas de alta competencia que se encontraban en las categorías superiores del ranking nacional de la FET, es decir con atletas que se encontraban en competencias constantemente y su rendimiento deportivo era significativo. Así, este estudio al ser aprobado por el comité de ética de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ambato y de la Federación Ecuatoriana de Tenis, se procedió a la recolección de datos. Siendo, realizado durante dos momentos específicos los cuales fueron dos días antes a la competencia y durante la una competencia deportiva, teniendo datos importantes y confidenciales, cuyo fin fue netamente científico. Los tenistas colaboraron con la aplicación de manera libre y opcional, pudiendo desistir en cualquier momento donde se sientan invadidos e incómodos, contestando rápidamente lo que se les presento.

Primeramente, se les pidió que completen la carta de consentimiento informado, para identificar que su participación es voluntaria y que los resultados encontrados tienen fines investigativos. Seguido, completaron la ficha sociodemográfica, buscando obtener datos importantes sobre la carrera tenística de los atletas, que servirá como apoyo en el análisis de los datos. Luego, se les presento los reactivos psicológicos seleccionados y nombrados anteriormente, para ser analizados. Por último, los

datos conseguidos en las aplicaciones se introdujeron, tabularon y analizaron estadísticamente, que fueron socializados con los participantes lo obtenido.

Análisis de los datos

Los datos conseguidos en las aplicaciones se introdujeron, tabularon y analizaron por medio del programa de análisis estadístico SPSS versión 21, siendo aplicado el test de normalidad Kolmogorov-Smirnov y analizado a través de la prueba estadística T- Student para muestras emparejadas con un nivel de significancia de $p < 0.05$. Pues bien, con el análisis estadístico se pudo identificar los distintos aspectos que influyen la ansiedad competitiva y la autoeficacia en los tenistas. Por último, se utilizó el análisis de coeficiente de Pearson (ρ) para medir el grado de correlación y la dirección de las dos variables estudiadas.

Resultados

Descriptivos y comparativos para muestras relacionadas

El nivel de ansiedad que tiene cada atleta a través del CSAI-2 se especifica por los puntajes obtenidos en cada subescala, siendo ansiedad cognitiva, ansiedad somática y autoconfianza, donde puntajes más altos indican un mayor nivel de ansiedad. Así, en la Tabla 1 se puede evidenciar un incremento de ansiedad cognitiva y ansiedad somática durante las competencias, no obstante, se observa un aumento considerable de autoconfianza en la segunda aplicación, siendo favorable para el deportista. Los resultados obtenidos en las tres variables muestran diferencias estadísticamente significativas.

Tabla. 1

Análisis comparativo de ansiedad competitiva antes y durante competencias deportivas

<i>Subescalas</i>	<i>Antes</i>	<i>Durante</i>	<i>K-S</i>	<i>Wilconxon</i>	
	<i>M±s</i>	<i>M±s</i>	<i>Sig.</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>
Ansiedad Cognitiva	23.85±5.47	26.30±4.71	.092	-6.71	<.001
Ansiedad Somática	19.68±4.58	24.20±3.59	.033	-6.22	<.001
Autoconfianza	30.00±4.27	30.85±3.74	.005	-3.85	<.001

*N=60; Test de normalidad Kolgomorov-Smirnov; T - Student para muestras emparejadas (Wilconxon); *p<0.05*

En la Tabla 2 se muestra que los resultados alcanzados por los tenistas en la escala de autoeficacia general y escala de autoeficacia motriz son estadísticamente significativos entre la primera y la segunda aplicación, donde se consiguió puntajes más altos en la segunda aplicación que en la primera, no obstante, los puntajes de la primera aplicación son sobresalientes, indicando un alto nivel de autoeficacia en ambos momentos.

Tabla. 2

Análisis comparativo de autoeficacia antes y durante competencias deportivas

<i>Escalas</i>		<i>Antes</i>	<i>Durante</i>	<i>K-S</i>	<i>Wilconxon</i>	
		<i>M±s</i>	<i>M±s</i>	<i>Sig.</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>
Escala de Autoeficacia General		33.48±4.44	34.45±3.72	.200	-3.54	<.001
Escala de Autoeficacia Motriz		32.55±4.92	33.40±4.07	.174	-3.46	<.001

*N=60; Test de normalidad Kolgomorov-Smirnov; T - Student para muestras emparejadas (Wilconxon); *p<0.05*

Por otro lado, en la Tabla 3 se revela que la mayoría de las subescalas obtuvieron puntajes más altos en la primera aplicación que en la segunda aplicación, teniendo diferencias estadísticamente significativas, sin embargo, en la subescala de autoconfianza no existen diferencias estadísticamente significativas entre las dos aplicaciones. Debido a que las personas mantienen la confianza sobre sí mismo durante los dos momentos, lo cual se desarrolla y se presenta de diferente manera en cada atleta.

Tabla 3

Análisis comparativo de ejecución deportiva antes y durante competencias deportivas

<i>Subescalas</i>	<i>Antes</i>	<i>Durante</i>	<i>K-S</i>	<i>Wilconxon</i>	
	<i>M±s</i>	<i>M±s</i>	<i>Sig.</i>	<i>Z</i>	<i>Sig.</i>
Autoconfianza	16.63±3.63	16.63±2.83	.018	-1.28	.197
Control de Afrontamiento Negativo	19.26±3.55	17.48±2.98	.200	-5.16	<.001
Control Atencional	18.33±3.44	17.73±3.12	.200	-2.40	.008
Control Viso-imaginativo	14.93±5.51	14.60±5.28	.014	-2.02	.043
Nivel Motivacional	14.50±3.84	13.91±3.04	<.001	-3.27	.001
Control de Afrontamiento Positivo	14.25±4.23	13.06±3.54	<.001	-4.01	<.001
Control Actitudinal	13.91±4.67	13.31±4.01	.020	-2.01	.037

*N=60; Test de normalidad Kolgomorov-Smirnov; T - Student para muestras emparejadas (Wilconxon); *p<0.05*

Finalmente, en la Tabla 4 se demuestra que en el CSAI-2 la subescala de ansiedad cognitiva se correlacionó positivamente con la subescala de ansiedad somática. Por otro lado, en la escala de autoeficacia general se observa que se relacionó positivamente con la escala de autoeficacia motriz.

Tabla. 4

Análisis correlacional entre Ansiedad competitiva y Autoeficacia antes y durante competiciones

	1	2	3	4	5
Ansiedad Cognitiva	1	.712**	.055	-.220	-.141
Ansiedad Somática		1	.065	-.034	.135
Autoconfianza			1	.171	-.158
Autoeficacia General				1	.399**
Autoeficacia Motriz					1

*N= 60; Correlacion de Perason (ρ); $p < 0.05$; ** $p < 0.01$*

Discusion

El objetivo principal de la investigación fue reconocer si existen diferentes niveles de ansiedad competitiva y autoeficacia en tenistas de elite, en diferentes momentos de certámenes deportivos. Así, a través de los resultados conseguidos se justificó a la hipótesis establecida inicialmente, indicando que las variables mencionadas anteriormente varían en los atletas antes y durante los campeonatos, produciendo distintas manifestaciones que fortalecen o limitan su rendimiento físico y mental. Adicionalmente, a través de otros estudios realizados se puede observar que al experimentar distintos niveles de ansiedad en la competición (Delgado-Giralt et al., 2018), provoca distintas sensaciones sobre la creencia y el juicio que tiene atleta sobre su forma de ejecutar la acción, la cual puede beneficiar o condicionar en su rendimiento (Otten et al., 2017).

Ahora bien, los resultados obtenidos en el Cuestionario de autoevaluación de Illinois (CSAI-2; Arribas et al., 2012) mostró que las subescalas de ansiedad cognitiva y ansiedad somática aumentaron en los atletas durante los campeonatos, esto quiere decir que al encontrarse en un ambiente de competición (evaluación) los movimientos corporales se tensan y el estrés psicológico se eleva, dificultando un adecuado funcionamiento (Olefir, 2018). Por otra parte, al aumentar el estrés en la competición el cuerpo se torna mucha más rígido y el miedo de fallar incrementa, disminuyendo la confianza sobre sus habilidades como se evidencia en estudios ejecutados anteriormente (Filho et al., 2019). Mientras que la autoconfianza se mantuvo estable en los dos momentos, siendo un indicador positivo en los evaluados ya que, al tener momentos de mucha presión y tensión, los deportistas confían en sus habilidades físicas y mentales, sabiendo que pueden superar cualquier situación y conseguir alcanzar los resultados esperados. Además, Hagan Jr. et al. (2017), por medio de una investigación realizada argumentan que atletas con niveles elevados de autoconfianza, presentan actitudes más positivas (Osório & Rocha, 2018) y creyentes que pueden superar cualquier prueba, utilizando como herramienta experiencias previas que les ayudaron a ganar (Knight et al., 2017).

Seguido, fue analizada la escala de autoeficacia general (EAG; Barriga et al., 2010), donde se

alcanzaron resultados estadísticamente significativos entre las dos aplicaciones, siendo en la segunda aplicación donde se consiguió puntajes más altos. No obstante, los resultados conseguidos en la primera aplicación también muestran niveles altos de autoeficacia en los tenistas, lo que indica que los atletas a pesar del momento en el que se encuentran, mantienen una creencia positiva sobre sus habilidades de ejecución y saben que por medio de sus capacidades lograran un resultado exitoso. Igualmente, Sivrikaya (2019), mencionan que atletas no solo confían y tienen juicios positivos sobre sí mismo (Mendoza et al., 2018), sino también que saben que las estrategias utilizadas son las adecuadas y las que les ayudaran a optimizar su actuación (Lavallee, & Pummell, 2019). Pero esta capacidad puede verse limitada y disminuida por la presencia de factores negativos, en este caso la ansiedad cognitiva que mostró resultados elevados.

Del mismo modo que la escala examinada anteriormente, la escala de autoeficacia motriz (EAM; Hernández Álvarez et al., 2011), mostró diferencias estadísticamente significativas entre las dos aplicaciones, revelando niveles elevados de autoeficacia motriz en los evaluado.

Así, los tenistas antes y durante eventos deportivos mantienen creencias y percepciones positivas sobre su ejecución atlética. Las cuales van a ayudar y equilibrar la actuación del deportista frente a cualquier situación que se les presente, siendo consolidadas a través de entrenamientos persistentes y específicos en la fuerza mental (Hernández-Mendo et al., 2020). Del mismo modo, Sivrikaya (2019), comenta que atletas que valoran positivamente sus habilidades de realización (Anstiss et al., 2018), practican y se esfuerzan más por alcanzar el resultado esperado dedicando y entregando más tiempo para superarse (Filho et al., 2019).

De esta forma, se puede observar que los atletas antes y durante los eventos deportivos, permanecen con la misma percepción positiva sobre sus capacidades y confían que su forma de participar es la adecuada para conseguir las metas establecidas (Beckmann et al., 2019). Siendo, estas creencias consolidadas y relacionadas con la personalidad de cada sujeto, ya que depende de cómo asimile y actúe cada individuo, la meta será alcanzada o no (Alfermann et al., 2019). No obstante, los deportistas al experimentar situaciones estresantes y al aumentar la ansiedad

durante las competiciones como observó en los resultados, pueden generar desconfianza y comenzar a tener una percepción negativa sobre sí mismo. Por ello, el inventario psicológico de ejecución deportiva (IPED, Hernández-Mendo et al., 2014), que fue utilizado en el estudio tiene como objetivo identificar las principales características de los atletas durante las competiciones. Así pues, los resultados obtenidos en las dos aplicaciones demostraron diferencias estadísticamente significativas, excepto en la subescala de autoconfianza donde los puntajes conseguidos se mantuvieron iguales, mostrando que los atletas con mayor experiencia en el deporte presentan niveles más elevados de autoconfianza (Otten et al., 2017). Puesto que confían en sus capacidades como atleta, teniendo un mejor control y afrontamiento de las distintas circunstancias que viven en los torneos (Delgado-Giralt et al., 2018). Adicionalmente, Hernández-Mendo et al. (2020), argumentan que deportistas sin importar la situación confían completamente en sus habilidades y se sienten capaces de alcanzar cualquier meta que se les establezca. Por otra parte, se evidencia que, en las subescalas de control de afrontamiento positivo, control de afrontamiento negativo y control visio-imaginativo tuvieron puntajes más altos en la primera evaluación que en la segunda, mostrando diferencias significativas. De esta manera, los atletas antes y durante los campeonatos al experimentar diferentes situaciones (favorables o desfavorables) y emociones (placenteras o displacenteras), el rendimiento atlético aumentará o disminuirá dependiendo de la forma que afronte y perciban la circunstancia, el resultado será positivo o negativo. Además, el estilo de afrontamiento que tenga el deportista (Limone & Toto, 2018), dependerá del nivel de autocontrol y resiliencia que posea sobre los distintos agradables o desagradables durante competiciones (Mendoza et al., 2018).

De la misma forma, de lo analizado previamente, las subescalas de control atencional, nivel motivacional y control actitudinal, revelaron diferencias significativas antes y durante eventos deportivos, alcanzando mejores resultados en la primera aplicación que en la segunda aplicación. Por ello, se observa que atletas más motivados, enfocados en el progreso personal y que mantienen conductas positivas en los entrenamientos, son quienes alcanzan rendimientos más estables y sobresalientes en los torneos tenísticos (Guerrero & Munroe-Chandler, 2017). Sin embargo, deportistas que no logran mantener su foco atencional y controlar su conducta frente momentos adversos del juego (Sivrikaya, 2019), se desmotivan y sienten insatisfacción personal por lo desarrollado (Knight et al., 2017). Finalmente, de acuerdo con lo analizado se demuestra que existe una correlación positiva entre la ansiedad cognitiva y la ansiedad somática, lo que significa que los atletas durante situaciones desafiantes generan mayor estrés y tensión en el organismo (Sivrikaya,

2019). Así, los deportistas al experimentar situaciones adversas producen percepciones de amenaza y de miedo, las cuales provocan alteraciones en el funcionamiento somático (ej., sudoración) y cognitivo (e.j., frustración) (Osório & Rocha, 2018). De igual forma, se observa que hay una correlación positiva entre la autoeficacia general y autoeficacia motriz, indicando que los atletas a pesar de las adversidades se mantienen motivados y estables (Lavallee, & Pummell, 2019), debido a que confían en sus competencias y saben que por medio de ellas irán ultrapasarse cualquier situación (Anstiss et al., 2018).

Conclusiones

En conclusión, a través de la investigación realizada se demuestra que los tenistas durante el transcurso de eventos deportivos experimentan diferentes niveles de ansiedad competitiva y autoeficacia, provocando distintas manifestaciones, emociones y sentimientos en los individuos, las cuales se desarrollan y actúan diversa manera en su rendimiento. De esta forma, a través de este estudio que se presenta como innovador y necesario en la realidad del tenis en Ecuador, podemos concluir que los tenistas ecuatorianos durante de la competición experimentan mayor nivel de ansiedad que momentos antes de la prueba, debido a las expectativas, emociones y desarrollo del partido. No obstante, esta variable psicológica en gran parte de las situaciones es afrontada eficazmente, puesto que los atletas se muestran seguros y preparados para enfrentar las adversidades/desafíos que se les son colocadas en los partidos.

Por otro lado, podemos concluir que los deportistas que participaron en este estudio durante la competición mantienen niveles elevados de autoconfianza y autoeficacia, que a pesar del estrés durante los partidos permanecen estables y capaces de superar cualquier obstáculo. Así, es importante destacar que los tenistas en este estudio sin importar los desafíos y dificultades expuestas, se mantienen motivados y creen en sí mismo, pues saben que a través de sus competencias individuales irán pasar las adversidades y conseguirán tener resultados esperados.

Finalmente, este estudio ayuda a destacar el papel y la necesidad del trabajo psicológico se puede mejorar las habilidades mentales, y entregar herramientas prácticas que preparen y regulen al deportista frente cualquier contexto.

Limitaciones

Esta investigación tiene limitaciones con lo que respecta a la muestra, ya que en la actualidad el número de tenistas femeninas, y profesionales en Ecuador es reducido en comparación de los tenistas masculinos, debido a que en categorías más avanzadas requiere mayor dedicación, sacrificio y un fuerte aporte financiero que en ocasiones deportistas

no poseen. No obstante, el número de los participantes alcanzados fue el ideal para este tipo de estudio y se pudo cumplir con la hipótesis establecida inicialmente. Por otro lado, al ser un estudio cuantitativo, no se pudo describir como sienten y opinan los tenistas sobre el rol e intervención del psicólogo en el deporte, siendo importante conocer como evalúan y califican este tipo de intervención en su vida deportiva.

Referências

- Alfermann, D., Nikoleizig, L., & Walter, N. (2019). Effects of self-talk training on competitive anxiety, self-efficacy, volitional skills, and performance: An intervention study with junior sub-elite athletes. *Sports*, 7(6), 148.
- Anstiss, P., Marcora, S., & Meijen, C. (2018). The sources of self-efficacy in experienced and competitive endurance athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-17.
- Arribas, S., Arruza, J. A., Cecchini, J. A. González, O., & Palacios, M. (2012). Validación del competitivo state anxiety inventory 2 reducido (csai-2 re) mediante una aplicación web [Validation of the competitive state anxiety inventory 2 (csai-2 re) through a web application]. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 12(47).
- Baessler, J., & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General [Measuring optimistic self-beliefs: A Spanish adaptation of the General Self-Efficacy Scale]. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
- Barriga, O., Cid, P., & Orellana, A. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile [General self-efficacy scale validation in Chile]. *Revista Médica de Chile*, 138(5), 551-557.
- Beckmann, J., Mallett, C. J., Mesagno, C., Wergin, V. V., & Zimanyi, Z. (2019). When you watch your team fall apart—coaches' and sport psychologists' perceptions on causes of collective sport team collapse. *Frontiers in psychology*, 10, 1331.
- Burton, D., Martens, R., & Vealey, R. S. (1990). Development and validation of the competitive state anxiety inventory-2. *Competitive anxiety in sport*, 117-190.
- Cox, R. H., Martens, M. P., & Russell, W. D. (2003). Measuring anxiety in athletics: The revised competitive state anxiety inventory-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4), 519-533.
- Delgado-Giralt, J., Hernández-Mendo, A., López-Cazorla, R., & Reigal-Garrido, R. (2018). Psychological sport profile and competitive state anxiety in triathletes. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(2), 125-132.
- Filho, M. G., Lourenço, L., & Nogueira, F. (2019). Application of izof model for anxiety and self-efficacy in volleyball athletes: A case study. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 25(4), 338-343.
- Guerrero, M. D., & Munroe-Chandler, K. J. (2017). Psychological imagery in sport and performance. In *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.
- Hagan Jr, J. E., Pollmann, D., & Schack, T. (2017). Elite athletes' in-event competitive anxiety responses and psychological skills usage under differing conditions. *Frontiers in Psychology*, 8, 2280.
- Hernández Álvarez, J. L., Garoz Puerta, I., Martínez Gorroño, M., Tejero-González, C., & Velázquez Buendía, R. (2011). Escala de Autoeficacia Motriz: Propiedades psicométricas y resultados de su aplicación a la población escolar española [Self-efficacy motor scale: Psychometric properties and the results of its application to the Spanish school population]. *Revista de Psicología del deporte*, 20(1), 0013-028.
- Hernández-Mendo, A. (2006). Un cuestionario para la evaluación psicológica de la ejecución deportiva: Estudio complementario entre TCT y TRI [A questionnaire for the psychological assessment of sports performance: A complementary study between the tct and irt]. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 71-93.
- Hernández-Mendo, A., Morales-Sánchez, V., Morillo-Baro, J. P., Reigal, R. E., & Vázquez-Diz, J. A. (2020). Psychological profile, competitive anxiety, moods and self-efficacy in beach handball players. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 241.
- Hernández-Mendo, A., Morales-Sánchez, V., & Peñalver, I. (2014). Replicación de las propiedades psicométricas del Inventario Psicológico de Ejecución Deportiva [A replication of the psychometric properties of the sports performance psychological inventory]. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2), 311-324.
- Knight, C., Harwood, C., & Gould, D. (2017). The role of sport psychology for young athletes. In *Sport psychology for young athletes* (pp. 9-20). Routledge.
- Lavallee, D., & Pummell, E. K. (2019). Preparing UK tennis academy players for the junior-to-senior transition: Development, implementation, and evaluation of an intervention program. *Psychology of Sport and Exercise*, 40, 156-164.

- Limone, P., & Toto, A. (2018). The psychological constructs and dimensions applied to sports performance: A change of theoretical paradigms. *Journal of Physical Education and Sport*, 18, 2034.
- Mendoza, M. C., Molina, V. M., & Oriol, X. (2018). Emotional regulation and physical recovery in young athletes of individual and collective sport modalities. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. <https://doi.org/10.5232/ricyde>
- Morales, P. (2012). Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? [Required sample size: How many participants do we need?] *Estadística aplicada a las ciencias sociales*, 24(1), 22-39.
- Olefir, V. (2018). Personality resources as a mediator of the relationship between antecedents of stress and pre-competitive anxiety. *Journal of Physical Education and Sport*, 18(6), 2230-2234.
- Osório, F., & Rocha, V. (2018). Associations between competitive anxiety, athlete characteristics and sport context: evidence from a systematic review and meta-analysis. *Archives of Clinical Psychiatry (São Paulo)*, 45(3), 67-74.
- Otten, M., Machida, M., Magyar, T. M., Vealey, R. S., & Ward, R. M. (2017). Examining multidimensional sport-confidence in athletes and non-athlete sport performers. *Journal of Sports Sciences*, 35(5), 410-418.
- Sanjuán, P., Pérez, A., & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española [General self-efficacy scale: Psychometric data of adaptation for the Spanish population. *Psicothema*, 12(Suplemento), 509-513.
- Sivrikaya, M. (2019). The role of self-efficacy on performance of sports skills of football players. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12a), 75-79.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs., & Rogers, R. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.

Aplicação de um programa de Aptidão Física em Educação Física: Estudo em alunos do ensino secundário

Ana Mafalda Silva¹, Daniel Vieira¹, Rita Costa¹, Paula Batista^{1,2}

¹ Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

² Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto; Centre de Investigação e Intervenção Educativas

Palavras-Chave

Condição Física;
Destreino; Treino
Funcional;
Conhecimento.

RESUMO

O propósito deste estudo foi analisar as alterações ao nível da aptidão física e do conhecimento dos alunos, através da implementação de um programa de treino funcional nas aulas de Educação Física. Adicionalmente, procurou-se averiguar se os níveis de aptidão física eram distintos em função do género e se houve destreino após uma interrupção letiva de 15 dias. Participaram 56 alunos, com idades entre os 15 e os 18 anos, de três turmas do ensino secundário. O programa de treino foi implementado no segundo período e avaliado recorrendo à Bateria de Testes Fittestool em quatro momentos, constituída por seis testes que incorporam os padrões de movimento básicos do ser humano: saltar, agachar, lançar, puxar, elevar uma carga e equilibrar. O conhecimento foi avaliado em dois momentos recorrendo a uma ficha de avaliação formativa. Foi realizada uma análise dos dados recorrendo a parâmetros estatísticos descritivos e inferenciais, tendo-se verificado uma diminuição dos valores médios do tempo de execução do circuito ao longo dos momentos de avaliação, não havendo evidências de destreino após a interrupção. O género masculino obteve resultados superiores em todos os momentos. Os alunos adquiriram conhecimentos acerca dos processos de desenvolvimento e de manutenção da condição física.

Keywords

Physical Condition;
Detraining;
Functional Training;
Knowledge.

The application of a Physical Fitness program in Physical Education: A study with secondary school students

ABSTRACT:

The purpose of this study was to analyze changes in the physical fitness level and knowledge of students, through the implementation of a functional training program in Physical Education. Additionally, it aimed to examine the physical condition levels according to gender and whether there was detraining after a school break of 15 days. 56 students, aged between 15 and 18 years, from three classes of secondary education participated in this study. The fitness program was implemented in the second period and evaluated using the Fittestool Test Battery in four different times, composed by six tests that embrace the movement patterns of the human being: jumping, squatting, launch, pull, lift a load and balance. Knowledge was assessed in two moments, using a formative evaluation form. Data was analyzed using descriptive and inferential statistics and showed a decrease in the average values of the circuit's execution time over the various evaluation moments, not showing detraining effects after the school interruption. The male gender obtained better results at all tests along all the moments. The pupils acquired knowledge about the processes of development and maintenance of the physical fitness.

A aplicação de um programa de Aptidão Física em Educação Física: Um estudo em alunos do ensino secundário

A aula de Educação Física (EF) deve ser pensada em função de um vasto conjunto de condicionalismos, designadamente as instalações, o espaço de aula e os materiais (Becerra-Fernández et al., 2016). Os distintos contextos escolares remetem para a necessidade de o professor ser capaz de adaptar o processo de ensino e aprendizagem não apenas às características e necessidades dos alunos, mas também aos restantes condicionalismos.

No contexto escolar real, os futuros professores deparam-se com múltiplos obstáculos e desafios, nomeadamente, o de ser capaz de proporcionar as melhores situações de aprendizagem e, desta forma, tornar o seu ensino mais eficaz e atrativo. As adversidades requerem do professor uma constante capacidade de adaptação. No entanto, as finalidades das aulas de EF não podem ser esquecidas. Uma delas destina-se ao reforço do gosto pela prática regular de atividade física, bem como da sua importância para a saúde e bem-estar (Klein & Vogt, 2019), sendo fulcral contribuir para o elevar dos níveis de aptidão física de todos os estudantes (Peralta et al., 2020).

Analisando as Aprendizagens Essenciais de EF, fica clara a responsabilidade de o professor desenvolver a aptidão física dos seus alunos, promovendo junto destes o gosto pela prática e o conhecimento sobre a sua importância para a saúde e bem-estar. Acrescente-se ainda a referência de que além de se procurar desenvolver as capacidades motoras condicionais e coordenativas (resistência, força, velocidade, flexibilidade e destreza geral), também é necessário contribuir para a aquisição de conhecimentos e de competências práticas que permitam aos alunos, de forma autónoma, manter ou elevar essas capacidades. Todavia, de acordo com Onofre (2017), nada tem sido feito neste sentido e, sendo os professores atores importantes para a promoção do gosto pela prática desportiva, é fulcral considerar o seu papel para mudar os comportamentos e também as mentalidades dos jovens. Acrescente-se que um dos grandes desafios atuais na área da aptidão física centra-se não apenas na melhoria do nível de condição física, mas também numa perspetiva de conhecimento integrado para a vida, para que o aluno compreenda o porquê da sua atuação e se torne cada vez mais autónomo (Allal, 2020; Hernán et al., 2022).

De acordo com Reis et al. (2018), a aptidão física consiste na capacidade de concretizar um conjunto de atividades físicas com energia e vigor sem excesso de fadiga, sendo dependente das características inatas e/ou adquiridas por um dado indivíduo. Reis et al. (2018) acrescentam que aptidão física possui duas vertentes: uma relacionada com o rendimento desportivo e outra associada à saúde. Com efeito,

educar para uma melhor saúde pública é uma das preocupações centrais de qualquer sociedade, sendo a escola o local ideal para que tal suceda, uma vez que por ela passam quase a totalidade das crianças e jovens (Houston & Kulinna, 2014; Klein & Vogt, 2019).

Segundo Robinson et al. (2015), a aptidão física está relacionada com capacidades como velocidade, equilíbrio, coordenação, agilidade e tempo de reação. Neste sentido, importa compreender que as capacidades motoras podem ser influenciadas por características intrínsecas a cada indivíduo, permitindo ou não a realização de determinados movimentos, como é o caso do peso e da altura (Robinson et al., 2015). Apesar de, atualmente, alguns autores não concordarem com a divisão de capacidades motoras entre condicionais e coordenativas (Garganta & Santos, 2015), a mesma está patente nas Aprendizagens Essenciais e, deste modo, será a utilizada ao longo do documento.

A área da aptidão física é parte integrante das Aprendizagens Essenciais e a bateria de testes utilizada, atualmente, para avaliar a aptidão física dos alunos, no contexto escolar, é o FITescola. Esta tem como objetivo avaliar a aptidão física de crianças e jovens e permite, igualmente, avaliar três áreas: aptidão aeróbia, composição corporal e aptidão neuromuscular. A bateria de testes Fitschool surgiu como alternativa à bateria referida anteriormente, tendo sido desenvolvida por Garganta e Santos (2015). É constituída por seis testes capazes de avaliar diferentes movimentos, uma vez que não se pretende avaliar capacidades abstratas, mas contemplar os vários padrões de movimento básicos do ser humano como saltar, agachar, lançar, puxar, elevar uma carga e equilibrar.

A verdade é que o treino funcional (TF) pode ser entendido como um conjunto de exercícios que promovem a condição física com base em padrões de movimento, capazes de suportar a realização de um conjunto de tarefas do dia-a-dia ou técnicas desportivas (Garganta & Santos, 2015). Paralelamente, Weiss et al. (2010) referem que se trata de uma forma de treino simples, que promove a melhoria do movimento, utilizando exercícios semelhantes às atividades diárias dos praticantes e obtendo-se melhorias nos níveis de condição física e na correta execução das tarefas.

De acordo com Garganta e Santos (2015), o TF, enquanto estratégia de melhoria de condição física, é um método recente. Contudo, tem vindo a surgir uma versão do âmbito da reabilitação física, posteriormente, “adotado” no treino desportivo e, por fim, associado no âmbito do exercício para a saúde. Segundo os mesmos autores, a grande diferença do “treino funcional” relativamente ao “treino convencional”, é que o corpo é visto como um todo, não existindo um foco no isolamento muscular ou nos músculos solicitados, mas no movimento como um todo.

Considerando a realidade da escola, esta metodologia de treino pode ser encarada como uma estratégia de mudança, tendo em consideração que é uma atividade acessível a qualquer aluno e professor e simples de implementar. Contudo, é importante ter consciência de que, para muitos alunos, a EF é o único local e momento que praticam uma atividade física orientada. Deste modo, os circuitos desenvolvidos devem ser variados e desafiadores, equilibrando a intensidade e a duração de cada circuito/estação (Garganta & Santos, 2015). De destacar ainda que, face ao facto de o calendário escolar ser marcado por três pausas letivas, o padrão de atividade física tende a alterar-se, e, em alguns casos, a reduzir drasticamente. Segundo Kenny et al. (2021), estes períodos de interrupção ou diminuição do treino leva a perda de um nível adquirido de condição física: o destreino, sendo comuns nos alunos sem hábitos de exercício físico e nos atletas federados. Para alguns, este período pode ser utilizado como uma estratégia de recuperação, após grandes períodos de stress ao qual o corpo foi submetido. No entanto, planeado ou não, podem levar à perda dos ganhos obtidos pelo treino e, conseqüentemente, comprometer a futura recuperação (Becerra-Fernández et al., 2016).

Face ao quadro apresentado, o propósito deste estudo foi analisar as alterações ao nível da aptidão física e do conhecimento dos alunos, através da implementação de um programa de treino funcional nas aulas de Educação Física. Adicionalmente, procurou-se ainda averiguar se os níveis de aptidão física eram distintos em função do género e se houve destreino resultante da interrupção letiva.

Método

Participantes

As turmas alvo do presente estudo foram duas turmas do décimo primeiro ano de escolaridade e uma do décimo ano, escolhidas por conveniência, pertencentes a um agrupamento de escolas da região do grande Porto, Portugal.

Dos 71 alunos (33 do género feminino e 38 do masculino), participaram no estudo 56 (26 do género feminino e 30 do masculino), com idades dos 15 aos 18 anos, pelo facto de alguns alunos não terem realizado todos os momentos de avaliação. Em termos de prática desportiva extraescolar, oito alunos eram praticantes (quatro do género feminino: um de futebol, dois de basquetebol e um de ginástica; e quatro do masculino: dois de futebol, um de basquetebol e um de karaté).

Os participantes e encarregados de educação foram informados do estudo e assinaram um termo de consentimento livre e informado.

Instrumentos

Avaliação da Aptidão Física. Com o objetivo de analisar a implementação de um programa de TF na aptidão física dos alunos, foi utilizada a bateria de Testes Fittestschool, construída e validada por Garganta e Santos (2015). A mesma é constituída por seis exercícios (Tabela 1), baseados no TF, que podem ser avaliados de duas formas distintas: (1) Circuito: em que se pretende a realização dos seis exercícios em circuito pré-definido e delimitado, no mínimo de tempo, concretizando um número concreto de repetições em cada um; (2) Exercícios isolados: cada exercício é realizado de forma isolada e o objetivo é realizar o maior número de repetições num determinado tempo.

Tabela 1.

Exercícios da Bateria de Teste Fittestool

Exercícios	Crítérios de Êxito (aspectos a cumprir para o sucesso na tarefa, que vão além da execução)	Crítérios de Execução (aspectos biomecânicos da tarefa a realizar)	Material
Agachamento com torção no TRX	- Nº de vezes que toca com a mão no chão, com os MI em flexão e agarrado com uma mão no TRX	- Não fletir completamente os MI; - Não estender completamente os MI.	TRX
Passe de peito com bola medicinal no plano sagital	- Conta o nº de vezes que a bola toca acima dos 2m e é agarrada ao nível do peito; - Fletir os MI para lançar.	- Deixar a bola cair ao chão.	Bola medicinal - 3kg (feminino) - 4kg (masculino)
Equilíbrio em plataforma instável trocando os cones de sítio	- Posição bípede com os dois pés na plataforma; - Conta o nº de vezes que bate palma acima da cabeça após trocar os cones.	- Não deixar a plataforma tocar no solo; - Manter o equilíbrio; - Manter os dois pés na plataforma.	- Plataforma de instabilidade - Dois mecos (20 a 25 cm)
Desenvolvimento com o kettlebell	Conta o nº de vezes que o Ktb toca no chão.	- Não estender os MS acima da cabeça; - Não bater com o KT no chão;	Kettlebell - 8kg (feminino) - 12kg (masculino)
Saltar à corda	- Conta o nº de saltos; - Passagem simples.	- Saltar sem tocar na corda.	Corda de saltar
Burpees	Conta o nº de saltos após a colocação das mãos no chão e extensão dos MI em prancha.	- Não colocar o tronco em prancha facial; - Não saltar para terminar o movimento.	

Para este estudo utilizou-se a avaliação em circuito. Nesta avaliação, o aluno realiza dez repetições em todas as estações (no TRX realiza cinco para cada lado), à exceção da estação de saltar à corda em que deve realizar 20 repetições, no menor tempo possível. Esta decisão foi tomada em função do nível inicial dos alunos e da projeção dos resultados possíveis a serem alcançados pelos alunos da turma.

Os alunos realizaram o teste de forma individual, só iniciando o aluno seguinte quando o anterior se encontrasse na terceira estação. Duas observadoras desempenhavam a função de juiz de contagem em cada um dos exercícios e dois alunos filmavam o teste. A observação foi efetuada por duas professoras, com formação prévia referente à execução de cada um dos movimentos e que se mantiveram, cada uma delas, com os mesmos três exercícios durante os quatro momentos de avaliação. A filmagem foi elaborada por alunos aleatórios, tendo alterado em cada momento. Sempre que o executante não cumpria com os critérios de execução pretendidos, a repetição não era contabilizada, devendo o executante continuar a realizar o exercício.

Conhecimento. Com o objetivo de identificar o ponto de partida ao nível dos conhecimentos dos alunos acerca dos processos de desenvolvimento e manutenção da condição física, foi aplicado um teste diagnóstico antes do início do programa, em forma de ficha de avaliação formativa. A mesma era constituída por cinco questões, quatro abertas e uma fechada.

Face aos resultados obtidos, optou-se por incidir a intervenção na temática das capacidades motoras. Ao longo das aulas, no circuito de condição física, foi incluída uma estação dedicada ao conhecimento onde se abordaram as diferentes capacidades motoras. Na primeira série do circuito, os alunos observavam um vídeo informativo e, nas seguintes séries, respondiam a pequenas questões acerca do mesmo, não contabilizada na avaliação final. Na aula seguinte, era realizado um diálogo com os alunos, com o intuito de retirar eventuais dúvidas e entregar a respetiva correção das questões efetuadas.

No final do segundo período, foi realizada nova ficha de avaliação formativa, cujo conteúdo incidia nas capacidades motoras abordadas ao longo das várias

sessões, com o intuito de analisar os conhecimentos adquiridos, tendo por base o seu nível inicial. Esta ficha foi distinta da inicialmente fornecida aos alunos, aquando da avaliação diagnóstica de conhecimentos, contendo apenas duas questões: uma aberta e uma fechada.

Procedimentos

Os alunos das três turmas envolvidas no presente estudo foram sujeitos a quatro momentos de avaliação da aptidão física. O primeiro momento teve lugar no início do segundo período para analisar o nível inicial dos alunos. O segundo foi realizado após oito sessões de treino, seguindo-se o terceiro após nove sessões. O quarto e último foi efetuado no início do terceiro período, após a interrupção letiva de quinze dias para investigar o destreino. Para além da avaliação prática, os alunos foram também sujeitos a dois momentos de avaliação dos conhecimentos (diagnóstica e final), através de uma ficha de avaliação formativa distinta em cada um dos momentos.

A aplicação do primeiro programa de TF teve a duração de oito aulas de 90' para todas as turmas,

enquanto o segundo teve a duração de nove aulas de 90', contabilizando um total de dezassete aulas, correspondente às aulas de EF.

Circuitos de treino funcional. Considerando as dimensões das turmas, optou-se por dividi-las em dois grupos que realizavam, alternadamente, o circuito de TF. Enquanto um grupo realizava o circuito, o outro envolvia-se em tarefas relacionadas com a restante matéria de ensino correspondente às Unidades Didáticas. Ao longo do estudo foram realizados dois circuitos distintos, constituídos por oito estações, realizados na parte fundamental. As estações eram realizadas a pares ou individualmente, dependendo do número de alunos. No trabalho de pares, os discentes realizavam, em simultâneo, o mesmo exercício.

Os alunos executavam os exercícios em períodos entre 30'' a 1', conforme apresentado nas Tabelas 2 e 3, repetindo o circuito três vezes. Para controlar o tempo de execução e de descanso foi utilizado um cronómetro.

Tabela 2.

Circuito de treino n.º1

Exercícios	Descrição	Tempo
Movimento alternado dos MS com corda naval	O aluno deve manter a posição de Agachamento e realizar movimentos alternados dos MS o mais rápido possível.	30''
Equilíbrio em plataforma instável trocando os cones de sítio	O aluno deve manter o equilíbrio sem apoiar a plataforma no chão e trocar os cones de um lado para o outro passando sempre por cima da cabeça.	1'
Saltar à corda	O aluno deve saltar à corda com os pés juntos	1'
Rastejar sobre um banco sueco com rolamento à frente no final	O aluno deve rastejar sobre o banco sueco utilizando apenas a força dos MS. No final deve realizar rolamento à frente num colchão.	1'
Passe de peito com bola medicinal	O aluno deve realizar passe de peito com a bola medicinal e agarrar sem que esta caia ao chão.	1'
Jumping Jacks	O aluno deve elevar os MS coordenando com o afastamento dos MI, seguido de uma ação inversa.	1'
Percurso com deslocamento de pneus	O aluno deve realizar um agachamento e levantar o pneu com as duas mãos, em simultâneo. Deve efetuar o movimento ao longo de um percurso pré-definido.	1'
Skiping em cima de um trampolim	O aluno deve realizar skiping baixo no trampolim o mais rápido possível, coordenando a ação dos MS e MI.	1'

Tabela 3.

Circuito de treino n^o2

Exercícios	Descrição	Tempo
Equilíbrio em cima de plataforma de instabilidade com drible	O aluno deve manter o equilíbrio sem apoiar a plataforma no chão e driblar uma bola de basquetebol de uma mão para a outra.	1'
Agachamento com kettlebell e elevação dos MS	O aluno deve realizar agachamento com kettlebell seguido de elevação dos MS junto ao corpo.	1'
Percurso com barreiras	O aluno de uma forma alternada deve saltar e rastejar por entre as barreiras.	1'
Burpee com rotação	O aluno deve realizar um burpee. Partindo da posição final de prancha deve realizar uma rotação do corpo em torno do eixo longitudinal.	1'
Equilíbrio na fitball	O aluno deve manter o equilíbrio na fitball, partindo de diferentes posições.	1'
Saltar à corda	O aluno deve saltar à corda com os pés juntos.	1'
Estação do conhecimento	O aluno deve realizar a tarefa proposta para cada aula.	1'

Dentro do circuito de condição física, foi inserida uma estação do conhecimento onde foram abordadas as diferentes capacidades motoras. As estratégias utilizadas foram variando nas aulas, entre a visualização de vídeos e resposta a pequenas questões, tal como apresentado na Tabela 4.

Tabela 4.

Estação relativa ao conhecimento

Capacidades	Descrição	Sessão
Condicionais e coordenativas	Na primeira série, na estação do conhecimento, os alunos visualizaram um vídeo sobre as capacidades motoras condicionais e coordenativas. Na segunda e terceira, responderam a um pequeno teste, onde tinham de associar exercícios das aulas às diferentes capacidades abordadas.	1 e 2
Condicionais	Na primeira série, na estação do conhecimento, os alunos visualizaram um vídeo sobre as capacidades motoras condicionais. Na segunda e terceira série responderam a um pequeno teste onde tinham de visualizar imagens e associar a capacidade motora presente.	3 e 4
Coordenativas	Na primeira série, na estação do conhecimento, os alunos visualizaram um pequeno vídeo sobre as capacidades motoras coordenativas. Na segunda e terceira série responderam a um pequeno teste onde tinham de visualizar imagens e associar a capacidade motora presente.	5 e 6
Coordenativas	Durante as três series, os alunos visualizaram diferentes imagens indicando em cada uma delas a capacidade motora inerente.	7 e 8
Condicionais e coordenativas	Nas três series, na estação do conhecimento, os alunos responderam a um pequeno teste, constituído por 3 páginas.	9 e 10
Condicionais e coordenativas	Teste final para aferir o conhecimento em relação às capacidades motoras abordadas. Este teste seguiu a estrutura dos anteriores.	11 e 12

Análise estatística

Na análise geral, recorreu-se à estatística descritiva, medidas de tendência central (média) e de dispersão

(desvio padrão). No que diz respeito à estatística inferencial, utilizou-se o teste t de medidas repetidas, para comparar os resultados obtidos nos diferentes momentos da amostra total e o teste t de amostras

independentes para comparar os resultados obtidos nos diferentes momentos em função do gênero. O valor de p foi fixado em $p \leq 0.05$, com um intervalo de confiança de 95%. O programa utilizado foi o *Statistical Package for the Social Sciences – Versão 25*.

Resultados

Aptidão Física

Os dados presentes na tabela 5 ilustram que a

Tabela 5.

Apresentação dos dados da bateria de Testes Fittestschool nos quatro momentos de avaliação

Momento	Momento	Média ± sd	p
M1 165.73 ± 35.72	M2	129.64 ± 22.12	0.000*
	M3	125.01 ± 19.11	0.000*
	M4	122.65 ± 20.22	0.000*
M2 129.65 ± 22.12	M3	125.01 ± 19.11	0.033*
	M4	122.65 ± 20.22	0.003*
M3 125.01 ± 19.11	M4	122.65 ± 20.22	0.140

*Diferenças com significado estatístico ($p \leq 0.05$)

Começando por analisar os três primeiros momentos, verifica-se que os valores médios apresentados foram diminuindo. Dos três momentos efetuados, é possível verificar que o M1 quando comparado com o M2 e M3, apresenta diferenças significativas ($p=0.000$), bem como do M2 com o M3 ($p=0.033$). Relativamente aos valores obtidos do desvio de padrão, podemos observar que a maior discrepância surgiu no M1 ($sd=35.72$), seguido do M2 e M3 ($sd=22.12$ e $sd=19.11$, respetivamente). Estas aparentes melhorias ao longo dos três momentos, podem ser explicadas pela adaptação e consequente melhoria da realização do determinado movimento.

comparação dos resultados obtidos nos quatro momentos (M1, M2, M3 e M4) de avaliação da aptidão física, tendo por base o tempo de execução do circuito, evidência a existência de diferenças significativas entre os três primeiros momentos, indicando melhorias. Paralelamente, tendo referência a existência da interrupção de 15 dias do terceiro para o quarto momento, pode afirmar-se que não houve um impacto negativo na prestação dos alunos, ou seja, não houve destreino, dado que as diferenças não são significativas.

Relativamente aos dados relativos ao momento quatro, a análise revela que do M3 para o M4 os valores médios baixaram. Contudo, não revelaram valores com significado estatístico ($p \leq 0.05$), indicando que, na globalidade, não existiram efeitos negativos do destreino após a interrupção letiva.

Aptidão física em função do gênero

Os dados da aptidão física em função gênero, patentes na tabela 6, revelam a existência de diferenças significativas entre os mesmos.

Tabela 6.

Apresentação dos dados da bateria de Teste Fitschool nos quatro momentos de avaliação, em função do género

Momento	Média ± sd		P
	F	M	
1º	183.19'' ± 39.38''	150.59'' ± 23.94''	0.000*
2º	139.68'' ± 22.78''	120.94'' ± 17.66''	0.001*
3º	132.58'' ± 17.24''	118.45'' ± 18.45''	0.005*
4º	130.15'' ± 22.34''	116.15'' ± 15.83''	0.008*

*Diferenças com significado estatístico ($p \leq 0.05$)

Começando por analisar os três primeiros momentos, verifica-se que os valores médios foram diminuindo em ambos os géneros. M1 e M2 apresentam diferenças significativas ($p=0.000$ e $p=0.001$, respetivamente), bem como no terceiro momento ($p=0.05$).

Comparando os valores médios obtidos pelos dois géneros ao longo dos três momentos, é possível verificar que o género feminino parece ter conseguido mais melhorias (diferença do M1 para o M2 = 43.51 e diferença do M2 para o M3 = 7.1), enquanto o masculino obteve do M1 para o M2 (=29.64) e do M2 para o M3 (= 2.49) melhorias menos acentuadas. Estes resultados podem ser explicados pelo género feminino, no primeiro momento, ter tempo de execução superiores ao masculino, possuindo uma margem de evolução maior. Paralelamente, é ainda possível verificar que o género masculino obteve melhores resultados ao longo dos três momentos, quando comparado ao feminino, podendo dever-se ao facto de os rapazes serem, habitualmente, mais ativos fora do contexto escolar.

Relativamente aos valores obtidos do desvio de padrão no género feminino, podemos observar que a maior discrepância surgiu no M1 ($sd=39.38$), seguindo do M2 e M3 ($sd=22.78$ e $sd=17.24$, respetivamente). Ao nível do género masculino, é possível verificar que, tal como no feminino, houve maior discrepância no M1 ($sd= 23.94$), seguido do M2 ($sd=17.66$). Contrariamente, ao que pudemos observar no género feminino, no M3 a discrepância aumentou ($sd=18.45$), quando comparada com o M2. Analisando os dados relativos ao momento quatro, presentes na tabela 6, é possível verificar que do M3 para o M4 os valores médios baixaram em ambos os géneros, revelando valores com significado estatístico ($p \leq 0.008$). Relativamente aos valores do desvio de padrão é possível verificar que no M4, ao nível do género, a discrepância ($sd=22.34$) aumentou, contrariamente, ao género masculino ($sd=15.83$), quando comparado com o M3. Deste modo, não existiram efeitos negativos do destreino após o período de interrupção de aulas, podendo ser explicado por um período de recuperação.

Conhecimento

Os resultados da ficha de avaliação formativa realizada pelos alunos no final do programa de treino (tabela 7) revelam que mais de 80% dos alunos obteve classificação positiva.

Tabela 7.

Número e percentagem dos alunos por escala classificativa

Classificação	Nº de alunos	Percentagem (%)
Mau (<7)	4	7%
Insuficiente (7 a 9)	4	7%
Suficiente (10 a 13)	7	12.5%
Bom (14 a 16)	12	22%
Muito Bom (17 a 18)	18	32%
Excelente (19 a 20)	11	19.5%

Discussão

Relativamente à aptidão física, os resultados evidenciaram uma diminuição dos valores médios do tempo de execução do circuito ao longo dos três primeiros momentos. Segundo Chiviacowsky e Godinho (2017), é com base nas informações recolhidas durante ou após a execução do movimento, que o executante avalia o seu movimento e deteta as principais diferenças entre o seu desempenho e o que é esperado. É através deste processo que o executante decide quais as mudanças a realizar e elabora um novo plano motor, que é executado e avaliado até atingir o movimento esperado, sendo este momento de avaliação crucial para fornecer feedback relevante e esclarecedor ao aluno (Graça et al., 2019).

Paralelamente, e considerando que os circuitos desenvolvidos tinham como base os exercícios que constituem a bateria de Testes Fitschool, esta melhoria pode ser igualmente explicada pela estratégia de “aprender fazendo”. De acordo com Pellegrini (2000), o executante, ao longo do período

da aprendizagem, passa por três estágios: inexperiente (nas primeiras tentativas, descobrindo qual é a tarefa e o que deve fazer para realizá-la); intermédio (vai eliminando movimentos desnecessários para economizar energia e tempo); e avançado (está certo de como alcançar o movimento pretendido com o mínimo de gasto de energia e/ou tempo).

Apesar do desenvolvimento da condição física do aluno poder depender de fatores como idade, condições genéticas, prática de atividades desportivas e de os alunos apenas terem duas aulas de 90' por semana, as melhorias podem estar relacionadas com uma adaptação à carga de treino (circuito desenvolvido nas aulas) e consequente melhoria da condição física.

Relativamente aos dados do quarto momento de avaliação, a análise revela que, nos últimos dois momentos, os valores médios baixaram. Estes dados vão ao encontro ao expectável, pois são vários os estudos (e.g., Fontoura et al., 2004; Marques et al., 2011) que identificam efeitos de destreino após interrupção dos treinos. Ainda que as interrupções letivas possam ser uma limitação no desenvolvimento da aptidão física (Becerra-Fernández et al., 2016; Kenny et al., 2021) pelo potencial destreino, também se podem traduzir em períodos de recuperação de stress ao qual o organismo foi submetido, tal como se sucedeu com a amostra do estudo.

Na análise dos dados da bateria de Teste *Fitschool*, nos quatro momentos de avaliação, em função do género, verificou-se uma tendência de melhoria dos valores médios ao longo dos três primeiros momentos. Os resultados revelaram ainda que o género masculino obteve melhores resultados ao longo dos três momentos, quando comparado com o feminino. Segundo Barreiros e Neto (2005), este facto deve-se a fatores fisiológicos e biológicos, como morfologia, índice de maturação, composição corporal e muscular. Ainda segundo estes autores, as diferenças de género na prestação motora são detetáveis desde os três anos de idade, geralmente, favoráveis ao género masculino, à exceção de atividades ao nível do equilíbrio, flexibilidade e tarefas que implicam coordenação fina. Num estudo realizado por Reis et al. (2018), o género masculino apresenta melhores resultados em provas de velocidade, resistência e força, enquanto, o feminino apresenta melhores resultados em provas de flexibilidade e equilíbrio. Partindo do referido anteriormente, e tendo como base a composição do circuito (força, resistências e velocidade), esta pode ser uma das justificações para o género masculino apresentar uma tendência de melhoria nos resultados obtidos.

Continuando a analisar as características funcionais de ambos os géneros, podemos veicular que as diferenças no desempenho motor ou respostas neuromusculares, metabólicas e morfológicas podem estar relacionadas com as características hormonais

distintas de cada um dos géneros. O masculino sofre ação da testosterona, enquanto o feminino sofre ação do estrogénio. Segundo Fortes et al. (2015), a ação de qualquer uma das substâncias apresentadas tem direta influência na composição celular. A testosterona produz aumento na deposição de proteína nos músculos, ossos e pele, enquanto, o estrogénio é capaz de aumentar a deposição de gordura nas mamas, na anca e no tecido subcutâneo (Reis et al., 2018). Os autores destacam ainda que, a nível morfológico, além da maior quantidade de gordura, o género feminino apresenta ainda menor massa corporal magra, menos glândulas sudoríparas, coração menor, menor volume sanguíneo e menor concentração de hemoglobina e hematócrito. Fatores estes que podem influenciar o seu desempenho físico. No que diz respeito ao conhecimento dos alunos, os resultados obtidos indicam que os alunos parecem ter adquirido conhecimento com o programa de intervenção, porquanto 86% obteve uma classificação positiva na ficha de avaliação formativa. Este é um bom indicador, uma vez que os estudantes devem saber não só como fazer, mas também o porquê de cada ação, contribuindo para que se tornem mais autónomos nas decisões tomadas e aptos para as efetuarem de forma independente no futuro (Allal, 2020). Tal como enuncia Hernán et al. (2022), através deste tipo de feedback ao nível de conhecimento, o aluno compreende o porquê da sua atuação e é capaz de, a pouco e pouco, progredir para patamares superiores de autonomia, procurando alcançar um estilo de vida ativo para a vida (Eastham, 2018).

Conclusões

Este estudo visou analisar as alterações da implementação de um programa de TF nas aulas de EF, tendo revelado uma diminuição dos valores médios do tempo de execução do circuito ao longo dos momentos de avaliação, indicando uma tendência de melhoria dos alunos ao nível da aptidão física, mesmo com uma interrupção letiva entre o terceiro e o quarto momento, revelando, por isso, que não se verificaram efeitos do destreino. Foi ainda possível verificar que o género masculino obteve melhores resultados em todos os momentos, quando comparado ao feminino, ao nível da aptidão física.

No que diz respeito aos conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e manutenção da condição física, os resultados obtidos parece indicar aquisição de conhecimento.

Os dados apresentados apontam para a aplicação de um programa de condição física nas aulas de EF, uma vez que o mesmo parece contribuir para a melhoria da aptidão física e para o aperfeiçoamento do leque de conhecimento dos alunos a este nível.

De apontar a não existência de um grupo de controlo e o número reduzido de participantes como limitações. No futuro, importa analisar o efeito do destreino num período de interrupção superior.

Estudo inserido no Projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), com a referência: 2022.09013.PTDC.

Referências

- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Barreiros, J., & Neto, C. (2005). O desenvolvimento motor e o género [Motor development and gender]. *Faculdade de Motricidade Humana*.
- Becerra-Fernández, C., Merino-Marban, R., & Mayorga-Vega, D. (2016). Effect of a physical education-based dynamic stretching program on hamstring extensibility in female high-school students. *Kinesiology*, 48(2), 258-266.
- Chiviawosky, S., & Godinho, M. (2017). Aprendizagem de habilidades motoras em crianças: Algumas diferenças na capacidade de processar informações [Motor skill learning in children: Some differences in the ability to process information]. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 15-16, 39-47.
- Eastham, S. (2018). Physical fitness test administration practices and students' cognitive understanding of physical fitness. *The Physical Educator*, 75(3), 374-393. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I3-7933>
- Fontoura, A., Schneider, P., & Meyer, F. (2004). O efeito do destreinamento de força muscular em meninos pré-púberes [The effect of muscle strength de-training in prepubertal boys]. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 10(4), 281-284. <https://doi.org/10.1590/S1517-86922004000400005>
- Fortes, M., Marson, R., & Martinez, E. (2015). Comparação de desempenho físico entre homens e mulheres: Revisão de literatura [Physical performance comparison between men and woman: Literature review]. *Revista Mineira de Educação Física*, 23(3), 54-69.
- Garganta, R., & Santos, C. (2015). Proposta de um sistema de promoção da atividade física / exercício físico, com base nas "novas" perspetivas do treino funcional [Proposal of a system to promote physical activity / exercise, based on the "new" perspectives of functional training]. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios renovados para a aprendizagem em educação física* (pp. 127-157). Editora FADEUP.
- Graça, A., Batista, P., & Moura, A. (2019). Ponderar a avaliação em educação física orientada para a aprendizagem [Considering learning-oriented assessment in physical education]. In *Avaliação em educação física: perspetivas e desenvolvimento* (pp. 55-68). Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- Hernán, E. B., López-Pastor, V. M., Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2022). Challenges with using formative and authentic assessment in physical education teaching from experienced teachers' perspectives. *Curriculum studies in health and physical education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2060118>
- Houston, J., & Kulinna, P. (2014). Health-related fitness models in physical education. *Strategies: A journal for physical and sports educators*, 27(2), 20-26. <https://doi.org/10.1080/08924562.2014.879026>
- Kenny, L., Wilmore, J., & Costill, D. (2021). *Physiology of sport and exercise*. Human Kinetics.
- Klein, D., & Vogt, T. (2019). A salutogenic approach to Physical Education in schools. *Advances in Physical Education*, 9(3), 188-196. <https://doi.org/10.4236/ape.2019.93013>
- Marques, M., Casimiro, F., Marinho, D., & Costa, A. (2011). Efeitos do treino e do destreino sobre indicadores de força em jovens voleibolistas: Implicações da distribuição do volume [Effects of training and de-training on strength indicators in young volleyball players: Implications of volume distribution]. *Motriz: Revista de Educação Física*, 17(2), 235-243. <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2011v17n2p235>
- Onofre, M. S. (2017). A qualidade da educação física como essência da promoção de uma cidadania ativa e saudável [The quality of physical education as the essence of promoting active and healthy citizenship]. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 31, 328-333.
- Pellegrini, A. M. (2000). A aprendizagem de habilidades motoras I: O que muda com a prática [The learning of motor skills I: What changes with practice]. *Revista Paulista de Educação Física*, 3, 29-34.
- Peralta, M., Henriques-Neto, D., Gouveia, É. R., Sardinha, L., & Marques, A. (2020). Promoting health-related cardiorespiratory fitness in physical education: A systematic review. *PloS one*, 15(8), e0237019. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237019>
- Reis, M., Amud, G., Soares, S., Silva, C., & Corrêa, L. (2018). Indicadores de saúde em escolares: Uma análise do estado nutricional e aptidão física relacionada à saúde [Health indicators in

schoolchildren: An analysis of nutritional status and health-related physical fitness]. *Saúde (Santa Maria)*, 44(1).

- Robinson, L., Stodden, D., Barnett, L., Lopes, V., Logan, S., Rodrigues, L., & D'Hondt, E. (2015). Motor competence and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sports Medicine*, 45(9), 1273-1284. <https://doi.org/10.1007/s40279-015-0351-6>
- Weiss, T., Kreitinger, J., Wilde, H., Wiora, C., Steege, M., Dalleck, L., & Janot, J. (2010). Effect of functional resistance training on muscular fitness outcomes in young adults. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 8(2), 113-122.

Perspetivas éticas de professores portugueses do ensino básico e secundário perante a inclusão em Educação Física

Tadeu Celestino^{1,3}, Antonino Pereira², Esperança Ribeiro²

¹ Agrupamento de Escolas de Nelas; Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) Instituto Politécnico de Viseu.

² Escola Superior de Educação de Viseu – Instituto Politécnico de Viseu; Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI) Instituto Politécnico de Viseu.

³Invictus - Viseu

Palavras-Chave

Ética inclusiva; educação física inclusiva; educação inclusiva; ética desportiva.

RESUMO

O atual paradigma da escola inclusiva exige dos profissionais de ensino, e particularmente dos professores de educação física, para além do domínio de um quadro conceitual teórico, um conjunto de competências específicas de intervenção. Concomitantemente requer igualmente a adoção de uma intencionalidade reflexiva fundamentada em valores éticos. Face ao exposto, o objetivo deste estudo é identificar e compreender quais os princípios éticos que orientam os professores de educação física portugueses aquando do desenvolvimento de processos inclusivos. Participaram neste estudo, 151 docentes de educação física de diferentes regiões de Portugal. Os participantes responderam a um questionário *online*, na plataforma *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas, sobre a importância dos valores e ética no desenvolvimento de processos inclusivos. Dada a natureza mista do estudo, o tratamento dos dados foi efetuado através da análise estatística descritiva e análise de conteúdo. A análise dos resultados permitiu identificar que os princípios que determinam a orientação ética dos professores de educação física face à inclusão caracterizam-se pelas seguintes premissas: i) o cuidado pelo outro; ii) o respeito pelo outro; iii) a procura de um bem comum, e iv) a virtude pessoal e profissional como axioma da práxis. Em suma, a vinculação a um referencial ético axiológico face à inclusão, por parte dos docentes de educação física, parece constituir-se um pilar central na efetivação e sucesso da inclusão em educação física.

Keywords

Inclusive ethics; inclusive physical education; inclusive education; sports ethics.

Ethical perspectives of Portuguese teachers towards inclusion in Physical Education

ABSTRACT:

The current paradigm of the inclusive school demands from teaching professionals, particularly physical education teachers, in addition to mastering a theoretical and conceptual framework and specific intervention skills. At the same time, it also requires the adoption of a reflective intentionality based on ethical values. Given the above, this study aims to identify and understand the ethical principles that guide Portuguese physical education teachers when developing inclusive processes. 151 physical education teachers from different regions of Portugal participated in this study. The participants answered an online questionnaire, on the Google Forms platform, with open and closed questions, about the importance of values and ethics in the development of inclusive processes. Given the mixed nature of the study, data processing was carried out through descriptive statistical analysis and content analysis. The analysis of the results allowed us to identify that the principles, that describe the ethical orientation of physical education teachers regarding inclusion, are characterized by the following premises: i) care for the other; ii) respect for the other; iii) the search for a common good, and iv) personal and professional virtue as an axiom of praxis. In short, the link to an axiological ethical reference regarding inclusion from the physical education teachers seems to constitute a central pillar in the effectiveness and success of inclusion in physical education

Perspetivas éticas de professores portugueses perante a inclusão em Educação Física

A inclusão, embora seja um conceito subjetivo, pela diversidade de contextos onde se desenvolve, apresenta um denominador comum materializado pelos sentimentos de pertença e intencionalidade que devem ser percecionados pelo indivíduo. Estes, por sua vez, concretizam-se na sua participação ativa em todas as dimensões do seu desenvolvimento em contexto social, como seja na família, na escola, numa comunidade ou país.

No contexto educativo, a operacionalização destes princípios, traduz-se naquilo que é a escola inclusiva. Este paradigma, por sua vez, desafia os docentes, e particularmente os professores de educação física, à necessidade de atuar em novos e diferentes âmbitos e, conseqüentemente, a exigência de desenvolver novas competências e *skills* de intervenção (Abegglen & Hessels, 2018; Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial - AEDEE, 2009, 2011; Leite & Fernandes, 2011; Rodrigues & Rodrigues, 2017; Van Mieghem et al., 2020).

Assim, particularmente, no âmbito educativo, o processo de inclusão exige dos profissionais de ensino, para além do domínio de um quadro concetual teórico, um conjunto de competências específicas associadas à sua implementação. Para além disso exige, igualmente, a adoção de uma intencionalidade reflexiva.

Dito de outro modo, o ato de ensinar carece da necessidade de se desenvolverem juízos morais e de tomada de decisão face à multiplicidade e complexidade das situações que os professores têm de lidar nas suas práticas quotidianas (Flores, 2015). Portanto, o professor deve revestir-se de uma intencionalidade humana, cuja objetividade deve transcender a matriz científica pedagógica (Ramos, 2018) e a um só tempo, aglutinar também, as dimensões da ética, (Castilho, 2018; Ramos, 2018) deontologia e axiologia da profissão docente materializadas naquilo que é o ser, estar e o agir perante os outros em busca de um bem comum.

Efetivamente, a bibliografia no contexto da educação física sugere que no processo de inclusão em educação física e desporto escolar, a dimensão ética de ser professor configura-se um importante mediador e catalisador da sua efetiva concretização (Cale, 2010; European Physical Education Association, 2003; Nobre & Silva, 2016).

Assim, emerge o apelo à necessidade do professor de educação física, no atual paradigma da escola inclusiva, se vincular a um código moral e ético cuja concretização se repercute em duas dimensões essenciais de realização: i) na sua intencionalidade de fazer cumprir os valores humanos universais, e, deste modo, proporcionar, a todos os alunos sem exceção (diversidade), o acesso a uma educação de qualidade (aprendizagem), um tratamento digno e

oportunidades de participação (Costa, 1996; European Physical Education Association (EUPEA), 2003); e ii) de constituir-se como um guia para a necessidade do professor manter uma postura vigilante, reflexiva e crítica das práticas (Caetano, 2017), do seu modo de ser estar e agir, consubstanciando-se naquilo que se designa por uma mentalidade inclusiva, ou seja, o querer fazer acontecer a inclusão.

Por conseguinte, é nesta dialética entre a reflexão e o querer fazer acontecer a inclusão que se dá a ligação entre a ética e a educação inclusiva. Isto é, uma prática reflexiva e consciente com o propósito de proporcionar o acesso educativo por um lado, e por outro, o sucesso educativo de todos os alunos independentemente do seu estado ou condição. Efetivamente, materializa-se em ser num processo dialético que objetiva a materialização intencional da presença, da participação e o sucesso de todos os alunos sem exceção (Rodrigues, 2018).

Face ao exposto, e considerando a importância da ética para o sucesso da inclusão, quando procuramos aprofundar o conhecimento sobre esta temática deparamo-nos com escassa literatura empírica no contexto da educação de um modo geral (Estrela, 2003; Estrela & Caetano, 2010; Gajewski, 2017; Seiça, 2011) e, muito particularmente, no concerne a inclusão em educação física e desporto escolar.

Não obstante, estudos desenvolvidos neste âmbito com professores portugueses do ensino básico e secundário, reconhecem que os docentes, na sua ação profissional, procuram, essencialmente, situar-se numa linha de atuação em prol daquilo que é o bem do aluno e dos valores da justiça, como seja a igualdade ou a equidade. Isto é, pretendem desenvolver nos alunos o civismo, a moral e a ética objetivando a sua posterior integração e participação na vida em sociedade (Estrela & Caetano, 2010; Seiça, 2003).

Numa outra investigação, Seiça (2003), ao estudar as representações de professores sobre a sua praxis, objetivando identificar a conceptualização ética subjacente aos professores e, deste modo, fundamentar uma deontologia profissional docente, reconhece que as referências aos deveres profissionais identificados sugerem a existência de uma ética de inspiração aristotélica. Isto é, uma ética fundamentada nos valores da virtude, uma vez que se elencam um conjunto de virtudes pessoais e profissionais a desenvolver pelos professores e que sugerem a necessidade de “formar os alunos mediante a transmissão de valores” (Seiça, 2003, pp. 235-236). Mais recentemente, Estrela e Caetano (2012), com o propósito de identificar alguns aspetos do pensamento ético-deontológico dos professores, reconhecem que as conceções éticas subjacentes aos professores em estudo, assumem um cariz de uma ética baseada no respeito. Concomitantemente, nos discursos dos professores entrevistados, também identificam algumas características que os fazem

situar-se numa posição ética de pendor universalista e racionalista, que se alicerça num conjunto de princípios e valores universais materializados no cumprimento de regras e deveres (Estrela & Caetano, 2012).

Do mesmo modo, os autores reconhecem um conjunto de preocupações que fazem, igualmente, situar o pensamento dos professores numa ética de pendor contextualista e particularista, e que se caracteriza pela adoção de atitudes e comportamentos conectados com o materializar da equidade e do cuidado. Em suma, reconhece-se a existência de um quadro axiológico constituído por valores como o respeito, a solidariedade, a liberdade, a autonomia, assim como, os valores da justiça, da imparcialidade e igualdade, ou a honestidade e a verdade, a responsabilidade e dignidade humana e o rigor e a competência (Estrela & Caetano, 2012).

Ainda neste sentido, importa realçar que, no caso particular da educação física, Costa (1996) alerta-nos que subsistem ainda muitas práticas deseducativas, onde se assiste à exclusão ao invés de inclusão. Efetivamente, mais recentemente, diversos estudos empíricos contradizem, de facto, a percepção positiva generalizada face à inclusão de alunos com incapacidade nas aulas de educação física e desporto escolar, elencando-se a existência de percepções, sentimentos e atitudes negativas face à diferença, à incapacidade, à deficiência, bem como, um real descrédito relativamente aos processos de inclusão de alunos com incapacidade nestas atividades letivas e desportivas (Haegele et al., 2018; Pocock & Miyahara, 2018; Rekaa, et al., 2019).

Face ao exposto, no caso particular da disciplina de educação física, observamos a existência de um hiato na compreensão da posição ética destes docentes, assim como particularmente, do impacto que a dimensão ética subjacente à inclusão tem no sucesso dos processos inclusivos em educação física e no desporto escolar.

Neste sentido, este estudo de caráter exploratório tem como objetivo identificar e compreender quais os princípios éticos que orientam os professores de educação física aquando do desenvolvimento de processos inclusivos de alunos com necessidades de saúde específicas (NSE).

Método

A técnica utilizada na recolha de dados foi a técnica de inquérito por questionário. Um questionário inclui um conjunto estandardizado de questões iguais para todos os participantes e permite recolher dados sem a participação direta do investigador (Hill & Hill, 2008).

Participantes

Responderam ao questionário 151 professores de educação física de várias regiões e distritos de Portugal (Algarve, Aveiro, Castelo Branco, Lisboa,

Porto e Viseu), os quais apresentavam uma média de tempo de serviço de 23.6 ± 8.1 anos que se encontravam assim caracterizados: 7% (n= 11), apresentavam entre 0 a 5 anos de serviço; 1% (n= 2), entre 6 a 10 anos de serviço; 4% (n= 6), entre 11 e 15 anos de serviço; 30% (n= 45), entre 16 e os 20 anos de serviço; 35% (n= 52), entre 21 e os 25 anos de serviço; 8% (n= 12), entre os 26 e os 30 anos de serviço; 14% (n= 21), entre os 31 e os 35 anos de serviço; e 1% (n= 2), entre os 36 e os 40 anos de serviço.

Destes docentes, 42% (n= 64) lecionavam no 2º ciclo e 58% (n= 87) no 3º ciclo e secundário. No que diz respeito à formação académica destes professores, 59% (n= 89) eram licenciados, 37% (56), mestres e 4% (n= 6) são doutores. Já no que se refere à experiência da lecionação com alunos com necessidades de saúde específicas (NSE), 96,6% (n= 146) já trabalhou com alunos com NSE sendo que os restantes 3,3% (n= 5) nunca lecionou educação física com estes alunos.

Instrumentos

A elaboração do questionário teve por base a literatura de referência neste campo de estudo, os objetivos do estudo e seguindo os procedimentos metodológicos de elaboração de questionários, proposto do Glihlione e Matalon (2001). Este foi submetido a um processo de validação, que passou por várias etapas nomeadamente: i) revisão da literatura e elaboração das questões, a submeter a quatro especialistas (dois doutorados; dois mestres em educação física adaptada); ii) pré-teste, aplicado a nove professores de EF, que não participaram no estudo final; iii) resubmissão aos especialistas para validação final; e iv) disponibilização na plataforma online *Google Forms* que gerou um link que possibilitou posteriormente a sua partilha por email. Em termos de estrutura, o questionário encontra-se dividido em sete partes: i) enquadramento do estudo, confidencialidade e instruções de preenchimento; ii) dados biográficos; iii) educação inclusiva – conceptualização; iv) perfil profissional - professor inclusivo; v) valores e ética para a inclusão; vi) formação; e vii) intervenção didática – metodológica.

Procedimentos

Após a obtenção da hiperligação de acesso ao questionário foram enviadas, via correio eletrónico, solicitações de colaboração aos presidentes das Associações de Professores de Educação Física (APEF) de várias regiões e distritos de Portugal, Algarve, Aveiro, Castelo Branco, Lisboa, Porto, Viseu, pedindo a partilha do mesmo pelos professores de educação física seus associados. De igual modo, o mesmo link foi partilhado pelas redes sociais dos autores e respetiva de contatos, pessoais e profissionais, de correio eletrónico. Os professores puderam responder ao questionário entre os meses de março e dezembro de 2020. A resposta ao

questionário foi livre e informada. Neste sentido, os docentes, antes de responderem ao questionário, expressaram o seu consentimento informado, por forma a cumprir-se os princípios da Declaração de Helsínquia.

Tratamento dos dados

Após a recolha dos dados, procedeu-se ao tratamento dos mesmos. Tendo em consideração a natureza do estudo (estudo de carácter misto), o tratamento dos dados recolhidos foi realizado seguindo duas abordagens distintas, mas complementares: i) análise estatística; ii) análise de conteúdo para as questões abertas. No que refere à primeira foram utilizadas técnicas de estatística descritiva, apresentando-se os valores em forma de percentagem. Relativamente à segunda, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2008), tendo as categorias sido definidas a *posteriori*, as quais foram sujeitas a procedimentos que atestaram a sua fidelidade. Assim, emergiu a categoria “Valores Significativos”, a qual se configura como um quadro axiológico de referência que se encontra subjacente à inclusão de alunos com NSE no contexto da educação física.

Resultados

No que diz respeito à atitude dos professores face à diversidade e à inclusão e relativamente à afirmação “Considero que face à diversidade e à inclusão os professores de educação física têm uma atitude positiva.”, a tabela 1 mostra-nos que, em termos globais, a grande maioria dos docentes, 77% (n=116) tem uma perceção positiva das atitudes dos seus pares (de educação física), face à diversidade e inclusão. Não obstante, 21% (n= 32) considera que, face à diversidade e inclusão, ainda se denotam atitudes menos positivas por parte de alguns professores de educação física.

Tabela 1.
Perceção das atitudes dos professores de educação física face à diversidade e inclusão.

Não responde	Sem opinião	Em desacordo	De acordo
0 (n= 0)	2% (n= 3)	21% (n= 32)	77% (n= 116)

No que respeita à responsabilidade ética do professor face aos alunos com NSE, relativa à afirmação “O meu trabalho implica uma responsabilidade ética particular face aos alunos com NSE.”, na tabela 2 podemos constatar ser consensuais, para uma larga maioria dos professores, 89% (n= 134), a necessidade de uma responsabilidade ética perante estes alunos. Porém, cerca de 10% (n= 15) dos professores inquiridos manifesta uma opinião contrária, não assumindo a necessidade acrescida de um compromisso ético face aos alunos com NSE.

Tabela 2.
Perceção da necessidade de uma responsabilidade ética face aos alunos com necessidades especiais.

Não responde	Sem opinião	Em desacordo	De acordo
0% (n= 0)	1% (n= 2)	10% (n= 15)	89% (n= 134)

Já no que concerne à intencionalidade da intervenção, tendo como base o bem do outro, referente à afirmação “O meu trabalho deve ter como preocupação o bem do outro.”, observando a tabela 3, podemos verificar que a larga maioria dos docentes, 89% (n= 134) assume o propósito da intervenção do professor de educação física tendo como preocupação o bem do outro. Não obstante, 10% (n= 15) têm uma opinião contrária.

Tabela 3.
Perceção da importância do trabalho do professor de EF tendo como preocupação o bem do outro.

Não responde	Sem opinião	Em desacordo	De acordo
0% 0%	1% (n= 2)	10% (n= 15)	89% (n= 134)

No que toca à observação “Reflico sobre os aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, à avaliação os seus efeitos nas decisões tomadas e o seu impacto na aprendizagem dos alunos com NSE.”, a tabela 4 mostra-nos que a quase totalidade dos docentes em estudo, 94% (n= 142), desenvolve esta ponderação.

Tabela 4.
Reflexão acerca dos aspetos éticos e deontológicos e avaliação do seu impacto nas aprendizagens dos alunos com NSE.

Não responde	Sem opinião	Em desacordo	De acordo
0% (n= 0)	0% (n= 0)	6% (n= 9)	94% (n= 142)

Relativamente à perceção dos professores sobre o impacto da sua influência no processo de inclusão, alusiva à afirmação “A minha atitude, os meus valores e conduta pessoal têm uma influência significativa no sucesso e na inclusão de alunos com necessidades especiais nas minhas aulas.”, como se observa na tabela 5, a quase totalidade dos docentes, 99% (n= 150) assume que tem consciência do impacto e influência das suas atitudes, valores e conduta pessoal no sucesso e insucesso dos alunos com NSE, bem como, no processo de inclusão destes no contexto da educação física.

Tabela 5.

Perceção dos professores sobre a sua influência no processo de inclusão.

Não responde	Sem opinião	Em desacordo	De acordo
0% (n= 0)	0% (n= 0)	0,6% (n= 1)	99% (n= 150)

Por último e, no que concerne aos resultados da análise de conteúdo, como podemos observar na tabela 6, identifica-se a categoria Valores Significativos.

Tabela 6.

Categorias alusivas aos valores mais significativos subjacentes à inclusão de alunos com NSE

Valores Significativos	Frequência
Valor da participação	148
Valores humanos	147
Valores da aprendizagem	147
Valores da integração	146
Valores da equidade	145
Valor da autodeterminação	143
Valor da igualdade	139

Desta, emerge um quadro axiológico (conjunto de subcategorias) que segundo este grupo de professores, configuram os valores que se encontram subjacentes aos processos de inclusão de alunos com NSE no contexto da educação física. Assim, com base nos seus discursos podemos constatar que os valores mais relevantes do ponto de vista deste grupo de docentes são:

O valor da participação (n= 148)

“Promover a participação das crianças e jovens com NEE, em todos os aspetos da escola, não só apenas nas aulas de EF. Permitir a diversidade, o aprender a viver com a diferença e o valorizar práticas onde todos os alunos estejam envolvidos rejeitando a exclusão.” (Professor 78)

Os valores humanos (N=147)

“...os direitos humanos, dos alunos com necessidades especiais à educação e a prática de uma atividade física em contexto escolar.” (Professor 98)

Os valores da aprendizagem (N=147)

“... inclusão nas aulas de educação física, passa por se dar as mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, em função das suas capacidades e de forma integrada.” (Professor 84)

Os valores da integração (N=146)

“Os alunos com necessidades estarem integrados e realizarem as aulas em conjunto com os colegas dentro das suas capacidades.” (Professor 8)

Discussão

A interpretação dos resultados, de um modo geral, permite-nos identificar que muitos destes docentes têm subjacente a existência de uma intencionalidade inclusiva. Uma “bússola” moral orientadora e catalisadora do pensar, do saber estar e do saber agir face à incapacidade e a inclusão, na disciplina de educação física.

Com efeito, infere-se a existência de necessidade da vinculação aos valores éticos e deontológicos do professor como requisitos essenciais à operacionalização e sucesso da inclusão tendo como fim último a realização do bem. Efetivamente, esta perspetiva encontra-se, também, em sintonia com o veiculado por autores como Castilho, (2018) e Ramos, (2018) os quais realçam, precisamente, a dimensão ética como parte integrante da profissão docente, de um modo geral, e o professor, de forma mais particular.

Decerto, mais do que práticas e conceptualizações teóricas da inclusão, infere-se na tomada de posição destes docentes que, a sua intervenção se caracteriza, também, por uma reflexão crítica intencional dessas mesmas práticas e conceções. Por outras palavras, sobressai a existência de uma ponderação ética e deontológica do seu modo de atuar face à inclusão. De facto, um dos princípios do Código de Ética para a Educação Física exorta os profissionais de educação física a adotarem uma postura informada, reflexiva, cuidada, esclarecida do seu trabalho compatível com um quadro assumido de ética e de boa prática (EUPEA, 2003).

Efetivamente, tal como nos elucida Flores (2015), a tarefa de ensinar, independentemente da disciplina, exige a necessidade de juízos morais que alicercem as tomadas de decisão face à multiplicidade e complexidade das situações que envolvem o ato docente. Na realidade, ao professor é-lhe exigido, para além das competências técnicas didáticas e pedagógicas, a capacidade de flexibilidade e a sensibilidade constituintes ímpares da ética (Seiça, 2011).

Como constatamos, parece ser também esta a posição adotada pela maioria dos nossos professores em estudo, na sua prática docente, e que tem subjacente, não só a consciência ética do impacto e influência das suas atitudes, valores e conduta pessoal no desenvolvimento multidimensional dos alunos, como também a sua preocupação face ao nível de sucesso e insucesso dos processos inclusivos no contexto na educação física.

Efetivamente, apuramos que a maioria dos professores em estudo, na sua ação docente, demonstram querer situar-se e agir, intencionalmente, naquilo que é a preocupação e atenção pelo outro.

Com efeito, esta evidência, aqui apurada, encontra-se em sintonia com o estudado por Caetano e Silva (2009) que identificam, precisamente que os docentes, na sua generalidade, se guiam por uma

conduta ética contextualista e consequencialista, onde se distingue um modo de atuar centrado na responsabilidade e cuidado com o outro.

Efetivamente, esta postura vem determinar a materialização de uma conduta axiológica que os docentes deverão evidenciar e que se caracteriza por valores como o respeito, a solidariedade, a liberdade, a justiça, assim como, por princípios de imparcialidade, igualdade, honestidade, verdade, responsabilidade e dignidade humana, para além, do rigor e a competência profissional.

De facto, as concepções apuradas do saber ser, estar e agir destes professores, face à inclusão e à incapacidade, materializam-se no que habitualmente se designa por ética do cuidado (Noddings, 2001).

Neste sentido, estes professores entendem a ética como um referencial axiológico que orienta o indivíduo para o bem comum, e particularmente no contexto onde se encontram inseridos para o bem dos alunos. Com efeito, e como apurado também por Caetano e Silva (2009), infere-se a existência de uma noção de ética que orbita em torno de princípios e valores que conduzem a ação para realizar o bem. Situam-se, pois, numa posição ética pós-modernista, pelo carácter ético consequencialista orientado para os resultados da ação em busca do cuidado com o outro (Estrela et al., 2008).

Resultados idênticos foram também encontrados por Wrench e Garrett (2015), que ao estudarem um grupo de futuros professores de educação física, aquando da sua intervenção na prática pedagógica, identificaram nos seus discursos, um posicionamento ético característico daquilo que é a ética do cuidado.

A ética do cuidado sugere uma preocupação com as necessidades dos alunos sob uma perspetiva prática condizente com o que “eu devo fazer algo” ao invés do “é necessário fazer alguma coisa” (Li & Li, 2020). Esta é uma postura que procura centrar o foco na resolução do “problema” em vez de se considerar meras opiniões sobre as necessidades dos alunos.

De facto, esta evidência aqui apurada encontra-se, igualmente, em sintonia com a literatura que tem vindo a ser desenvolvida nesta temática, a qual destaca a importante necessidade dos professores de educação física criarem um clima de aula alicerçado na perspetiva do cuidado e deste modo fortalecerem as inter-relações com impactos positivos a nível cognitivo, emocional e motivacional dos alunos (Li & Li, 2020).

Por sua vez, e numa outra dimensão esta concepção e posicionamento do professor vem esclarecer a necessidade sentida, por este grupo de professores em estudo, da imprescindibilidade do assumir uma responsabilidade ética acrescida face aos alunos com necessidades de saúde específicas, de forma mais particular, e à diversidade e consequente processo inclusivo de uma forma geral.

Constata-se que a essência ética enaltecida por estes professores, vai ao encontro da perspetiva de Caetano (2017), quando procura realçar a necessidade do

professor pautar-se por postura vigilante, reflexiva e crítica das suas práticas, bem como, do seu modo de ser estar e agir e que se consubstanciam aquilo que se considera por mentalidade inclusiva. Isto é, a necessidade de o professor de educação física que objetiva a inclusão, por um lado, pautar a sua intervenção com base na ética sobre o ensino (Cale, 2010; Costa, 1996) e por outro sobre a ética inclusiva de forma mais particular.

Em suma, parece ficar patente que, mais do que práticas e conceptualização teóricas sobre a inclusão, assume vital importância, a necessidade de uma reflexão crítica intencional dessas mesmas concepções e práticas. Uma ponderação de raiz aristotélica de “como devemos viver” para atingir uma “vida boa” (Aristóteles, 2015). Ou seja, uma postura ética alicerçada nos valores da virtude pessoal e profissional (Aristóteles, 2015; Seiça, 2003) como axioma da praxis e que se materializa naquilo que é a pedagogia do exemplo para a transmissão de valores. Assim, o assumir deste compromisso vincula os professores à responsabilidade de ser, estar e agir dentro de um quadro axiológico caracterizado por valores humanos, da aprendizagem, da participação e da integração. Valores fundamentados numa concepção de querer fazer aquilo que é o correto, justo, por forma a concretizar o bem.

Por outro lado, identificamos igualmente de forma generalizada, uma perceção positiva das atitudes dos professores face à diversidade e à inclusão, que do ponto de vista ético se traduz numa representação de respeito face ao aluno e à sua condição.

Com base em Estrela e Caetano (2012), esta perceção por nós apurada evidencia, similarmente, uma concepção da ética alicerçada naquilo que é a ética do respeito. Os autores, num estudo com diferentes docentes dos vários ciclos de ensino, identificam que a concepção ética dominante entre os professores é precisamente aquela que é baseada no respeito (Estrela & Caetano, 2012).

Conclusões/Reflexões Finais

Este estudo procura conhecer e compreender os princípios éticos que orientam os profissionais de educação física face ao desenvolvimento de processos inclusivos. Pese embora os resultados alcançados, e sendo este estudo de caráter não probabilístico, os dados não poderão ser extrapolados. Não obstante, a apreciação realizada afigura-se relevante face às escassas reflexões que se têm desenvolvido neste campo de estudo nos últimos anos em Portugal.

Tendo em conta os resultados apurados, parece existir um amplo consenso sobre a importância da dimensão ética, como um modelador essencial no desenvolvimento e sucesso de processos inclusivos, nos contextos da educação física. Sob este ponto de vista, reconhece-se a necessidade prévia de uma autorreflexão do professor sobre o seu desempenho,

por forma a ser capaz de analisar o seu ensino e os seus resultados, objetivando as eventuais alterações que se afigurem necessárias para o desenvolvimento de boas práticas inclusivas, no contexto da educação física.

Face aos constantes dilemas com que os professores são confrontados na sua ação docente, e particularmente no atual contexto da escola inclusiva, infere-se a necessidade da adoção de uma conduta que estimule o permanente desenvolvimento de competências reflexivas e críticas das suas práticas. Por outro lado, esta conduta deverá refletir a dimensão ética do saber ser, estar e agir, na consecução do desiderato de dar resposta a todos os alunos sem exceção.

Concludentemente, neste grupo de professores, os princípios que caracterizam a sua postura ética, face à inclusão, situam-se naquilo que se pode considerar o cuidado pelo outro, e que se traduz numa representação de consideração para com o aluno. De igual forma, transparece uma vinculação a um referencial axiológico de procura do bem comum, de uma forma geral, e o bem dos alunos com necessidades de saúde específicas, de forma mais particular. Identifica-se também uma referência aos deveres profissionais que nos remete para a existência de uma ética baseada na virtude materializada no valor do exemplo como praxis.

Em suma, esta consciencialização e posição ética e deontológica dos docentes de educação física, parece traduzir-se como um pilar central para a efetivação e sucesso da inclusão em educação física. Conclui-se, assim, que o “Ser Ético” parece constituir-se uma característica ímpar do professor de educação física inclusivo.

Portanto, o professor de educação física deve entender o desempenho docente para a inclusão sob uma perspetiva bio-psico-socio-axiológica. Isto é, para lá do domínio das dimensões da realização, assumem igual pertinência as dimensões da formação humana, do saber ser, estar e agir, ou seja, da excelência pessoal como resposta à concretização plena da inclusão escolar e o desenvolvimento multidimensional de todos os alunos.

A finalizar, gostaríamos de salientar a insuficiência de reflexão e investigação em torno desta temática. Algo que nos deixa bastante inquietos face à pertinência do tema, no contexto educativo em geral, e no paradigma da escola inclusiva, em particular. Neste sentido, é premente desenvolver mais estudos, a nível internacional e nacional, que permitam perceber as concepções, modelos, representações e práticas dos docentes face à inclusão no âmbito da educação física.

Referências

Abegglen, H. J., & Hessels, M. G. (2018). Measures of individual, collaborative and environmental characteristics predict swiss school principals’,

teachers’ and student teachers’ attitudes towards inclusive education. *Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation*, 1(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.30436/PAIR18-01>

AEDEE. (2009). *Princípios-chave para a promoção da qualidade na educação inclusiva: Recomendações para decisores Políticos* [Key principles for promoting quality in inclusive education: Recommendations for policy makers]. European Agency for Development in Special Needs Education.

AEDEE. (2011). *Formação de professores para a inclusão na Europa: Desafios e oportunidades* [Teacher education for inclusion in Europe: Challenges and opportunities]. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Aristóteles. (2015). *Ética a Nicómaco* [Ethics to Nicómaco] (5ª ed). Quetzal.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* [Content analysis] Edições 70.

Cale, L. (2010). Becoming a teacher. In R. Bailey (Ed.). *Physical education for learning: A guide for secondary schools* (pp. 3-14). Continuum International Publishing Group.

Caetano, A. P. (2017). Ética e complexidade na formação de professores [Ethics and complexity in teacher training]. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 797-821.

Caetano, A. P., & Silva, M.L. (2009). Ética profissional e formação de professores [Professional ethics and teachers' training]. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 49-60.

Castilho, S. (2018). Para uma ética prática da profissão docente [For a practical ethics of the teaching profession] In N. M. C. Patrão & J. David (Eds.), *Ética aplicada: Educação* [Ethics applied: Education] (pp. 217 – 230). Edições 70.

Costa, F. C. (1996). Formação de professores objetivos, conteúdos e estratégias [Teacher training objectives, content and strategies]. In F. C. Costa, L. M. Carvalho, M. S. Onofre, J. A. Diniz & C. Pestana (Eds.), *Formação de professores em educação física: Concepções, investigação, prática* [Teacher training in physical education: Conceptions, research, practice] (pp 9-36). Faculdade de Motricidade Humana.

European Physical Education Association. (2003). *Código de ética e guia de boa prática para a educação física* [Code of ethics and guide to good practice for physical education]. European Physical Education Association.

Estrela, M. T. (2003). O pensamento ético-deontológico de professores em estudo portugueses [The ethical-deontological thinking

- of Portuguese teachers under study]. *Cadernos de Educação*, 21, 9-20.
- Estrela, M. T. & Caetano, A.P. (2010). *Ética profissional docente. Do pensamento dos professores à sua formação* [Teaching professional ethics. From the thinking of teachers to their training]. Educa.
- Estrela, M. T., & Caetano, A. P. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores [Reflections on teachers' initial ethical training]. *Interacções*, 8(21), 219-230 <https://doi.org/10.25755/int.1532>
- Estrela, M. T., Marques, J. Alves, F. C. & Feio, M. (2008). Ethical-deontological education need of higher education teachers: subsidies for a debate. *Sísifo Educational Sciences Journal*, 7, 87-98.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: Questões críticas e desafios a considerar. [Teacher Training: Critical Issues and Challenges to Consider]. In CNE – Conselho Nacional de Educação (Ed.) *Estado da Educação 2014* [State of Education 2014] (pp. 262-277). Conselho Nacional de Educação.
- Gajewski, A. (2017). Conceptualizing professional ethics in inclusive educations. In C. Forlin (Eds.), *Ethics in inclusive education international perspectives on inclusive education* (pp. 1-21). Emerald Publishing Limited.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática* [The survey: Theory and practice] (4ª ed). Celta Editora.
- Haegele, J., Zhu, X., & Davis, S. (2018). Barriers and facilitators of physical education participation for students with disabilities: An exploratory study. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 130-141. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1362046>
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por questionário* [Survey by questionnaire] (2.ª ed.). Edições Sílabo.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2011). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: Que possibilidades e que constrangimentos [Challenges for teachers in the construction of educational and curricular changes: What possibilities and what constraints]. *Revista Educação*, 33(3), 198-204.
- Li, Y., & Li, W. (2020). A review of research on ethic of care in physical education and physical activity settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(1), 109-117. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0143>
- Nobre, B., & Silva, F. (2016). O perfil do professor de educação física na perspetiva dos alunos em formação inicial [The profile of the physical education teacher from the perspective of students in initial training]. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 18(2), 151-166.
- Noddings, N. (2001). The caring teacher. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (99-105). AERA.
- Pocock, T., & Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education: A qualitative meta-analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412508>
- Ramos, C. (2018). Ética profissional e condição docente [Professional ethics and teaching condition]. In N. M. C. Patrão & J. David (Eds.), *Ética aplicada: Educação* [Applied ethics: Education] (pp 231 – 251). Edições 70.
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in physical education: teacher attitudes and student experiences. A systematic review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 36-55. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Rodrigues, D. (2018). Dimensões éticas da educação inclusiva [Ethical dimensions of inclusive education]. In N. M. C. Patrão & J. David (Eds.), *Ética aplicada: Educação* [Applied ethics: Education] (pp. 159 – 177). Edições 70.
- Rodrigues, D., & Rodrigues, L. L. (2017). Educação física: Formação de professores e inclusão [Physical education: Teacher training and inclusion]. *Práxis Educativa*, 12(2), 317-333. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i2.0002>
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: Um estudo empírico* [Teaching as ethical and deontological praxis: An empirical study]. Ministério da Educação.
- Seiça, A. (2011). O bem do aluno e a justiça como dimensões éticas da docência: Concepções de professores [The good of the student and justice as ethical dimensions of teaching: Teachers' conceptions]. *Revista de Educação*, 18(2), 5-29.
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2020). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675-689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Wrench, A. & Garrett, R. (2015). Emotional connections and caring: ethical teachers of physical education. *Sport, Education and Society*, 20(2), 212-227. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.747434>

Canoagem no desporto escolar: Uma visão dos professores

Rui Resende¹, Paula Batista²

¹ Universidade da Maia (ISMAI); Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV).

² Faculdade de Desporto, Universidade do Porto – FADEUP; Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID2D); Centro de Intervenção e Investigação Educativas (CIIE).

Palavras-Chave

Educação Física,
Pandemia,
Investigação
Qualitativa,
Professores-
treinadores.

RESUMO

O desporto escolar em Portugal não tem tido a devida atenção no que diz respeito à investigação empírica. Considerado como parte importante do sistema de ensino português, nomeadamente na afetação de recursos, é relevante procurar saber o que os professores responsáveis pela sua aplicação prática percecionam. Utilizando uma investigação qualitativa entrevistaram-se professores de canoagem do desporto escolar procurando indagar sobre os desafios passados e futuros sobre a modalidade que orientam. Da análise temática emergiram quatro temas: Evolução da canoagem; Participação dos alunos; Pandemia e Estratégias futuras. Os desafios passados e futuros identificados englobaram condições externas à prática, coadjuvados com elementos de natureza intrínseca, sendo a pandemia o mais desafiador. A qualidade da prática melhorou em resultado da melhoria da formação dos professores, dos investimentos nos materiais e de uma visão mais abrangente das escolas, que têm investido no estabelecimento de protocolos com entidade exteriores às escolas.

Keywords

Inclusive ethics;
inclusive physical
education; inclusive
education; sports
ethics.

Canoeing in school sports: A teachers view

ABSTRACT:

In Portugal empirical research has not been given due attention to school sport. Considered as an important part of the Portuguese educational system, namely in the allocation of resources, it is relevant to know how the teachers in charge perceive the school sports practices. Using qualitative research, school sport canoeing teachers were interviewed to capture the past and future challenges of the sport they coach. Four themes emerged from the thematic analysis: Evolution of canoeing; Students' participation; Pandemic and Future strategies. The past and future challenges identified included external conditions to the practice, linked with intrinsic elements, with the pandemic being the most challenging. Practice quality has improved because of better teacher training, investment in materials and a more comprehensive view of schools, which have invested in establishing protocols with entities outside schools.

Canoagem no desporto escolar: Uma visão dos professores

A prática desportiva em contexto escolar, em que se inclui o desporto escolar, reveste-se de múltiplos entendimentos e diferentes estruturas organizacionais (Hernández & Pardo, 2020). A nível internacional, o conceito de desporto escolar tende a reportar-se a desportos de competição organizados em ambiente escolar (Laker, 2001). Peralta et al. (2015) acrescem referindo que o desporto escolar é uma atividade física organizada que visa garantir o acesso a todos os alunos servindo de veículo à prática posterior.

Não obstante os diferentes entendimentos, é transversal que o desporto escolar, enquanto prática desportiva, é uma ferramenta essencial ao processo educacional, visto que assume o compromisso de uma formação completa do ser humano, seja ela ao nível das capacidades físicas, psicológicas, fisiológicas, sociais ou emocionais (Holt et al., 2008; Holt et al., 2017).

Em Portugal, o reconhecimento do valor formativo do desporto escolar está plasmado na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Diário-da-Répública, 1986), relacionando-o com a promoção da saúde, a aquisição de hábitos, de condutas motoras, de cultura desportiva e de valores. A este enquadramento, agrega-se o Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro (Diário-da-Répública, 1991), que define o desporto escolar como um conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.

Tomando como referência este quadro, pode afirmar-se que o desporto escolar é uma atividade centrada na formação motora e desportiva inicial, através da qual se pretende inculcar valores que ajudem o aluno a adquirir competências sociais e hábitos desportivos. Em termos operacionais, as atividades, que são de participação voluntária (extracurriculares), consubstanciam-se nos treinos regulares e nas competições desenvolvidas na escola, sob a orientação de profissionais qualificados que assumem o papel de professor orientador de um grupo/equipa, ou de coordenador do desporto escolar (Direção-Geral-da-Educação, 2021).

Do ponto de vista da investigação, vários estudos têm evidenciado uma associação positiva entre a participação no desporto escolar e os resultados escolares, materializado na obtenção de classificações mais elevadas, um maior envolvimento e compromisso com a escola e aspirações académicas mais elevadas (e.g. Bailey et al., 2009; Fredricks & Eccles, 2008). Resende, Mendes, et al. (2014) apontam no mesmo sentido, inferindo que o desporto escolar se assume como um elemento potenciador do desenvolvimento integral do jovem na escola e

sociedade podendo, assim, constituir-se como fator motivacional para aprender.

Outros estudos destacam o desenvolvimento de competências para a vida que o desporto escolar permite aos estudantes-atletas (e.g. Camiré & Trudel, 2010, 2013; Forneris et al., 2012; Resende & Gomes, 2015, 2022). De destacar também a relação positiva do desporto escolar com o bem-estar (Sulz et al., 2021; Yanik, 2018).

Outra linha de investigação foca a perceção dos participantes. Do ponto de vista da perceção dos estudantes-atletas, alguns estudos reportam que estes consideram que a sua participação em equipas do desporto escolar lhes permitiu aceder a múltiplas aprendizagens importantes para a vida (por exemplo, trabalhar em equipa, comunicação, perseverança) (Camiré & Trudel, 2010; Voelker et al., 2011). Os professores-treinadores apontam no mesmo sentido, enfatizando que o desenvolvimento de competências para a vida, nomeadamente o desenvolvimento social e psicológico, deve ser uma prioridade no contexto do desporto escolar (Camiré, 2022).

Além dos contributos formativos para os participantes, o desporto escolar é também apontado como sendo uma peça fundamental dentro da orgânica escolar que permite à mesma cumprir com mais eficácia a sua função formativa para todos os que nela habitam (Paiva et al., 2020). Neste âmbito, Hernández e Pardo (2020), num estudo comparativo da perceção dos atores em dois programas de desporto escolar em Espanha e França, evidenciam perceções distintas nos dois países de acordo com a lógica de ação educativa predominante em cada país, isto, em coerência com o quadro normativo nacional. Enquanto em Espanha existe uma forte ligação com o sistema desportivo, em França é com o sistema educativo. Os mesmos autores destacam ainda que estes estudos permitem retirar ilações que podem contribuir para conceber novas políticas desportivas escolares no quadro da União Europeia. Por outro lado, é importante considerar que a prática do desporto escolar por parte dos alunos ainda é baixa (Resende, Póvoas, et al., 2014) e, que entre outras razões como ser pouco estimulante, os alunos referenciam como pontos fracos os recursos espaciais, os horários dos treinos além de que o número de atletas que vão aos treinos é bastante reduzido comparativamente aos que estão inscritos (Resende, Mendes, et al., 2014).

Se é importante conhecer diferentes configurações organizacionais do desporto escolar na edificação de (re)novadas políticas de desporto escolar, também é importante explorar a realidade de cada modalidade nos vários países. Face a este enquadramento, este estudo teve como propósito central captar as perceções de professores de canoagem acerca dos desafios passados e futuros da modalidade no contexto do desporto escolar.

Método

O método empregue para a realização do estudo e para responder às questões de investigação foi a metodologia qualitativa a um grupo de professores de educação física responsáveis pela modalidade de canoagem do desporto escolar. Foram considerados os seguintes cuidados (Barbour & Schostak, 2005): (a) Acesso aos elementos constituintes dos grupos, (b) O perfil do problema, (c) As perspetivas e capacidades discursivas dos professores, (d) A sua identificação com o problema em investigação, (e) Ética na coleta, processamento de dados e seu uso, (f) A possibilidade de gravação do momento, (g) Representação da experiência do processo de investigação e das experiências dos professores, (e) Processo de análise e, (f) Produção de um texto escrito.

Ao longo do estudo foram respeitados os princípios éticos através do anonimato dos participantes e confidencialidade dos dados obtidos durante as entrevistas, não tendo sido colhida informação que permita a sua identificação e garantindo o princípio ético da autonomia.

Participantes

O estudo desenvolveu-se em escolas do norte de Portugal, com professores orientadores do desporto escolar (Tabela 1). Os critérios de inclusão para participar no estudo foi serem professores de educação física com experiência atual na liderança de grupos do desporto escolar canoagem com pelo menos dois anos de experiência.

Tabela 1.

Caraterização dos participantes.

Part.	Sexo	Formação académica	Exp. Canoagem	Exp. Prof.
P1	M	Licenciatura	2	22
P2	F	Licenciatura	5	27
P3	M	Licenciatura	3	23
P4	M	Mestrado	8	27
P5	M	Licenciatura	8	24
P6	F	Licenciatura	3	27

Os seis professores, quatro do sexo masculino e dois do sexo feminino, que aceitaram participar no estudo foram informados do objetivo do estudo e assinaram um consentimento informado. Todos são licenciados em educação física com uma grande experiência profissional (média de 25 anos). Todos já dirigiram diferentes grupos do desporto escolar. No que diz respeito à experiência específica no desporto escolar de canoagem ainda não é elevada (média de 4.8 anos). Somente dois professores indicam que possuem o nível dois de formação em canoagem.

Instrumento

Para a recolha de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada. Num primeiro momento, procedeu-se à elaboração do guião da entrevista focalizando-a no objeto fundamental deste estudo. De seguida, para verificar a compreensão das questões, a adequação das respostas, o tempo médio de duração da entrevista, o funcionamento da gravação em áudio, bem como o comportamento dos intervenientes (entrevistador e entrevistado), procedeu-se a uma validação do guião com consulta a dois experts com experiência em investigações qualitativas, realizou-se uma experiência piloto em condições físicas e geográficas similares àquelas em que desenvolveríamos o estudo. O teste do guião inicial permitiu avaliar as dimensões que tinham sido idealizadas e permitiu proceder a pequenas alterações de estrutura e ordem das questões. Após este processo deu-se por concluído o processo do guião da entrevista.

A entrevista comportava uma série de questões demográficas (tempo de trabalho, experiência no desporto escolar e concretamente na canoagem, entre outras) tendo em vista a caracterização dos participantes. O corpus principal da entrevista incidiu em quatro temas decorrentes dos objetivos do estudo que visavam captar a perceção dos professores sobre a: (a) Contextualização da modalidade (Por exemplo: Quais foram as principais evoluções da modalidade, que sentiu ao longo do tempo? Pode dar exemplos específicos?); (b) Participação dos alunos (Por exemplo: Quais os potenciais de atração? Pode dar exemplos práticos?); (c) A experiência vivida durante a pandemia (Em relação à situação epidemiológica resultante da pandemia do Covid 19, quais foram as principais mudanças a salientar na modalidade?); e (d) quais as estratégias futuras pensa serem importantes implementar na modalidade canoagem (No futuro o que gostava que mudasse no desporto escolar na modalidade de canoagem? Pode sugerir exemplos concretos?).

Procedimentos de recolha

Os professores contactados, que obedeceram aos critérios de inclusão foram informados dos objetivos do estudo e dos procedimentos que se iriam seguir para a recolha de dados, nomeadamente a gravação áudio da entrevista (não se procedendo à gravação da imagem). Esclareceu-se a forma como iria decorrer a sessão, que iriam ser colocadas questões pelo investigador e que teriam total liberdade para expressar a sua opinião. As entrevistas foram realizadas via Zoom e de forma presencial.

As seis entrevistas foram realizadas entre três e 12 de Maio de 2021, tiveram uma duração média de 38 minutos e foram gravadas em áudio. Para assegurar o anonimato e a confidencialidade foi atribuído, na análise, um código a cada entrevistado. O total das entrevistas contabilizaram 46 páginas (2.5 em todas as margens, letra *Times New Roman* e 1.5 de espaço entre linhas).

Resultados

Os entrevistados identificaram e reportaram vários desafios, tanto presentes como futuros, em resultados dos seus entendimentos e experiências, no seio do desporto escolar na modalidade de canoagem, que foram materializados em quatro temas e quatro categorias (Figura 2).

Figura 2. Quadro categorial.

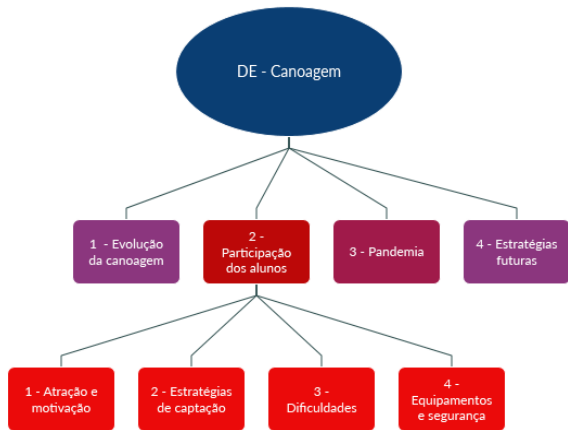


Tabela 3. Unidades de significado de cada participante em função da categoria.

	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6
Evolução da canoagem	2	1	2	2	3	1
Participação dos alunos						
1 - Atração, motivação para a prática	3	4	5	5	2	1
2 - Estratégias de captação e aderência	2	3	4	6	4	0
3 - Dificuldades	3	3	7	5	3	3
4 - Equipamentos e segurança	1	1	2	2	4	4
Pandemia	2	2	3	2	1	1
Estratégias futuras	3	3	3	3	0	1

As unidades de significado por cada categoria proferidas pelos professores revelam a sua participação nos temas e categorias que emergiram das entrevistas, permitindo aquando da sua análise sustentar o processo de categorização.

Evolução da canoagem

Para além da chamada de atenção para o facto de Portugal ter excelentes condições naturais para a prática da canoagem, todos os participantes são unânimes em considerar que a modalidade teve uma grande evolução desde o início do século sobretudo a nível dos materiais como os barcos e as pagaias. Registam igualmente que a formação específica potenciou os professores com mais e melhores

competências no ensino da modalidade. A ligação dos projetos escolares a clubes federados é salientada como uma mais-valia muito importante pois permite usufruir de melhores equipamentos e também de ajuda na operacionalização da prática. Um professor também destaca como fator de evolução a criação do centro de formação desportiva que implicou uma maior disponibilidade de equipamentos para que os alunos pudessem praticar (P4).

Houve uma evolução muito grande, acho que desde o início deste século. Nós temos condições naturais únicas no mundo, temos também as melhores embarcações, as melhores são feitas cá. (P1)

Agora já é mais fácil, já há barcas ao tamanho deles [alunos], já se puxa os assentos para a frente e para trás, não se coloca algo nas costas a adaptar. Portanto eu acho que houve realmente evolução tanto dos materiais como das embarcações. (P2)

Quando comecei os barcos eram um bocado rudimentares, eram pesados, as pagaias eram em alumínio. Atualmente temos as pagaias de carbono, ou algumas com alguns compósitos parecidos com o carbono e tudo isso é uma evolução enorme. (P3)

Participação dos alunos

A participação dos alunos subdivide-se em quatro categorias: (1) Atração, motivação para a prática; (2) Estratégias de captação; (3) Dificuldades e; (4) Equipamentos e segurança.

Atração, motivação para a prática

No que diz respeito à atração pela modalidade a maioria dos professores entrevistados (P1, P2, P3, P4) aponta o facto de a modalidade ser diferenciada pois, ‘estar dentro de água é diferente de estar dentro do ginásio’ (P2) e ‘o espaço ao ar livre é fantástico, particularmente com bom tempo (P4, P6). A circunstância de terem atividades alternativas como *Stand-Up Paddle* (P4) e poderem diversificar as atividades também constitui um elemento de atratividade. Acrescentam que, quando as condições climáticas não são favoráveis pelo frio ou chuva ou o rio não oferece as condições adequadas à prática, têm como alternativa a realização de ‘atividades na piscina municipal coberta, treinando a natação’ (P4, P5). Um professor refere que a modalidade ter atletas como o Fernando Pimenta (atleta mais medalhado em Portugal) e este ser atleta de um clube grande (P3) é um fator relevante na empatia pela modalidade.

Considerando a motivação, é mencionado que a ‘primeira experiência é fundamental, que esta ocorra de uma forma agradável, que saiam de lá felizes e contentes por terem experimentado algo de novo, que a canoagem é segura’ (P3). Referindo ainda a importância do início, das primeiras experiências na modalidade, o professor P5 aponta o principiar com ‘caiaques em que não é preciso ter grande equilíbrio e estabilidade para poderem ganhar confiança e não virar. Depois, vão aumentando o grau de complexidade do caiaque até chegarem aos de competição.’ P2 reforça, neste contexto, a

importância de ‘terem sucesso e evoluírem à medida que vão praticando.’ De relevância motivacional é criar um grupo coeso de alunos empenhados e interessados (P3) que posteriormente, através do ‘passa palavra’ fazem com que outros colegas apareçam (P1, P2), sendo que o gostarem do professor é muito importante (P6). Não deixa de ser enfatizado, apesar de somente um professor (P3) fazer essa referência, a importância da competição, o ir às provas e tentar ganhar.

Os professores (P1, P2, P3, P4) registam que existe uma continuidade de ano para ano dos alunos, sendo que as principais razões invocadas são: (a) por a modalidade ser diferente; (b) pelo ambiente que se vive no grupo equipa e; (c) as dinâmicas criadas pelo professor. Comentam que as desistências, quando existem, se devem a incompatibilidade de horários, mudança de escola ou à pressão para tirar melhores notas que acontece essencialmente no 12º ano.

Estratégias de captação

As estratégias de captação e aderência à canoagem passam globalmente pela publicitação através de cartazes, página da escola, diretores de turma e essencialmente os professores de educação física nas aulas curriculares no início do ano.

Outras estratégias de divulgação são o realizar uma atividade no rio com uma ou várias turmas (P3, P4, P5). Isso requer a colaboração de outros colegas de educação física ou de outras disciplinas que prescindam da sua aula pois ‘precisamos de 180 min no mínimo, para poder ir ao rio, fazer uma aula e voltar para a escola’ (P3). Ou seja, é importante para a captação que os alunos experienciem a modalidade, de vivenciarem a modalidade, que se apercebam da superação dos receios que a modalidade pode provocar como a água e o rio (P4), o medo de virar. Depois que exista um transfere daqueles que gostaram para o desporto escolar. Iniciativas como o ‘dia da canoagem’ faz com que todos os alunos tenham contacto com a modalidade realçando o apoio da câmara municipal com o apoio ao nível dos transportes. Outro professor (P5), realça a importância da colaboração entre os clubes (ao nível de apoio de instalações e material), da câmara municipal (ao nível de transportes) (P2, P4) e da escola.

O professor P3 relata uma dinâmica, que apelida de ‘engraçada’, em que outros colegas aproveitam ‘as aulas de campo’ em que combinam uma experiência da canoagem com as aulas de geografia, biologia, português. Por vezes usam a canoagem para promover sucesso escolar e assiduidade como relata o professor P2.

O dia da canoagem, onde todas as turmas da escola passam lá em baixo ao longo do dia. Existe a articulação de transporte com a câmara municipal, portanto todas as turmas passam lá em baixo, têm uma experiência de canoagem e depois voltam, revezando-se durante o dia todo. (P4)

Temos um protocolo entre a escola e a autarquia. Fornece o transporte em dois dias, dois dias e meio, digamos assim. (P5)

Temos mesmo colegas de outros grupos a aproveitar as aulas de campo, uma experiência de canoagem para as aulas de geografia, para as aulas de biologia. Este ano fiz uma atividade com uma colega de português, que estava a dar as cantigas de amor. São Cantigas relacionadas com o mar e com o rio, e os miúdos desenvolveram um trabalho, fizeram a parte prática de educação física com a canoagem e depois em português desenvolveram uma cantiga de amigo relacionada com o rio usando a experiência que tiveram. Portanto é uma questão também depois das pessoas quererem adaptar e quererem colaborar umas com as outras para fazer esses tipos de trabalho. (P3)

Eu lembro de duas miúdas e um miúdo que faltavam à escola e não queriam saber daquilo e começaram a vir à escola. Portanto, de não faltarem e virem à escola eu acho que já foi um sucesso incrível. Já não se perderam, não andaram a fazer asneiras. (P2)

Dificuldades

Ao solicitarmos aos professores que referissem as dificuldades com as quais se defrontam indicam o receio que o rio aporta e o medo da água (P1, P2, P3, P4) pois ‘temos alunos que até sabem nadar, que até andam em aulas de natação, mas tem pânico do rio, tem pânico da água, de um espaço tão grande, ou não saberem a profundidade do rio...’ (P2).

Na sua atividade enumeram as deslocações para o rio (P1, P3, P4), que apesar de não ser muito distante por vezes é desmobilizador, até porque os pais ficam inseguros quando os alunos não estão na escola (P1). A propósito dos pais, todos os professores os nomearam como constrangimento à adesão, pelo receio dos deslocamentos para o rio (P1, P2, P3, P4), do receio do próprio rio, que aconteça alguma coisa aos filhos, ‘sempre a ideia de que poderão morrer afogados’ (P5), ‘muitas vezes por desconhecimento, um desconhecimento normal’ (P3), que é ultrapassado quando ‘estão lá ao pé e começam a perceber que as coisas são seguras e principiam a perder esses receios e a ter maior abertura para a modalidade’ (P4). A este propósito P4, salienta a ‘importância dos pais que vão ver’. ‘Aí observam como é que trabalhamos e começam a perceber que podem confiar. Nunca ninguém se afasta demasiado. Ninguém pode andar sozinho. Há sempre um ajudar o outro’ (P6).

As condições climatéricas são um forte constrangimento à prática da canoagem sobretudo no inverno pelo frio que se manifesta (P2, P3, P4, P5, P6) pois, se ‘as coisas não estiveram muito bem dominadas, pode-se virar e durante o inverno não é nada agradável, é desagradável, o rio está bastante frio’ (P3). Contudo, P5 relata que a convivência com o rio e com o frio também pode aportar resistências às doenças como o caso em que ‘o filho de um colega nosso, que estava sempre a fazer amigdalites, quando foi para a canoagem, esteve quinze dias mal, mas foi a última vez.’

Igualmente referenciado como uma dificuldade é o material (P1, P2, P6) que é dispendioso, nomeadamente as proteções contra o frio como o facto, corta ventos, entre outros. A este propósito um professor relata que para contornar esta dificuldade pede a ‘um colega que tem uma escola de *Paddle*, o favor de durante o inverno emprestar-me os factos. Portanto, vou buscar os factos e dou um facto a cada aluno e ele é responsável pelo facto, ou seja, é ele que o lava e que o trata para não andar a dividir com ninguém’ (P2).

Outro constrangimento são os horários disponíveis para a prática (P2, P3, P4, P6) pois ‘os horários dos alunos, das turmas e do professor que está responsável pelo grupo equipa e que muitas vezes não é compatível o que faz com que os miúdos se afastem’ (P3).

Um professor (P6) chamou a atenção para a dificuldade e de alguma desmobilização que os alunos que não são federados sentem quando vão às competições em que igualmente participam alunos federados pois as diferenças são muito grandes. Neste sentido, considera que ‘devia haver uma separação, porque é desmotivante até para os melhores alunos.’

Equipamentos e segurança

Esta categoria aborda duas questões essenciais para que a atividade tenha sucesso. Os equipamentos disponíveis e a segurança com a qual a atividade é efetuada. No que diz respeito aos equipamentos os professores, apesar de afirmarem que poderiam ser melhores revelam alguma satisfação. Destacam a partilha, a interajuda e o ambiente que se vive entre colegas de diferentes escolas que permite a otimização do material disponível. Revelam a importância dos centros de formação, clubes, autarquias e federação no apoio à prática da modalidade em treinos e competições. Indicam a preocupação que têm em cuidar do material e instalações existentes procurando estender esse cuidado e atenção aos alunos.

No que diz respeito à segurança os professores demonstram uma sensibilidade muito própria, reveladora da consciência que têm de que a canoagem se desenrola num ambiente que pode ser adverso e perigoso. Neste sentido, são muito enfáticos a afirmar que a salvaguarda das questões de segurança é determinante na sua atuação e que as regras de segurança são muito rígidas. Um professor revela que têm alunos do curso profissional de desporto a fazer o seu estágio e que uma das funções deles é ‘acompanhar os treinos com barcos a fazer segurança aos alunos que estão a praticar’ (P3).

Temos até o cuidado de, no fim de usarmos os balneários, dou essa responsabilidade aos meus alunos, um de cada vez tem de limpar o balneário. Porquê? Porque o próprio centro onde estão os barcos tem dois balneários muito pequeninos, só tem um chuveiro, são partilhados e são da junta de freguesia. Então eles não têm funcionário para limpeza, então eu digo aos meus miúdos “nós para usarmos isto temos de limpar” em

rotação. Hoje limpa um, amanhã limpa outro e depois aquilo já é uma brincadeira. (P2)

Os coletes sempre verificados, número de pessoas que participa nas atividades em termos de controle e de ajuda de forma que haja sempre o máximo de segurança possível e acho que os centros estão preparados para isso, porque é uma atividade que envolve risco. (P3)

Pandemia

A pandemia como fenómeno que alterou profundamente o normal funcionamento da sociedade também teve impacto no desporto escolar. Assim, os professores relatam as vicissitudes por que passaram em que deixaram de treinar e de competir (P1, P2, P4, P5), outros continuaram com as atividades de forma muito condicionada pois ‘não podíamos misturar miúdos de turmas diferentes o que fez com que nós tivéssemos de limitar o nosso horário, ou seja, não podemos rentabilizar o treino da maneira que estamos habituados e depois, cá fora, claro não se podem equipar, não podíamos partilhar balneários’ (P3). O professor P5 e P6 relataram que continuaram a dar treinos, de forma limitada no rio e que também davam treinos *online* em que treinaram a condição física. ‘Alguns deles têm halteres. Faziam um trabalho de resistência, força, resistência geral, em geral os mais velhos tentava fazer um treino de hipertrofia (P5).

Estratégias futuras

Questionou-se os professores sobre os tipos de estratégia vislumbravam para continuar com o desenvolvimento da canoagem no desporto escolar. Apesar de existir opiniões de que o ‘desporto escolar está muito bem, neste momento está bem estruturado, bem planeado, há competições regulares’ (P3) não deixam de referir a necessidade de mais e melhor material, a possibilidade de ter clubes federados a partilhar o mesmo espaço e assim dar um apoio mais estruturado ao próprio clube do desporto escolar, beneficiando ele próprio de futuros atletas federados. Até porque, possivelmente, também melhorariam as condições dos espaços disponíveis como, por exemplo, onde os barcos estão guardados, os balneários e o transporte das canoas para as competições pois as escolas não têm camiões com atrelados.

Melhorar o suporte das estruturas de apoio quando há competições como os bombeiros e a polícia marítima, nomeadamente nos encargos monetários que acarretam pois ‘Não podemos ir para o rio com 100 miúdos e não haver ali uma segurança’ (P2).

Aperfeiçoar as estratégias de divulgação fazendo com que os alunos experimentassem a atividade (P1), promover a atividade nas redes sociais (P4), ‘atrair à escola, antigos praticantes que inclusivamente até tiveram um percurso notável e favorável e com resultados, para falarem da sua experiência (P5), embora considerem que, o que mais promove modalidade, é ‘o trabalho de passa a palavra, o trabalho de proporcionar experiências positivas, em

que haja a possibilidade dos miúdos experimentarem' (P3).

Discussão

Na opinião dos professores entrevistados, o desporto escolar está bem estruturado e planeado, com um quadro competitivo regular como desejável, espelhando uma prática competitiva organizada em ambiente escolar, tal como Laker (2001) veicula para o desporto escolar.

Do ponto de vista das estratégias de divulgação e disseminação do desporto escolar, os professores reportam que ao longo dos anos, se têm revestido de configurações similares, havendo lugar a pequenas novidades, como a inclusão de ferramentas digitais e de colaboração com as autarquias e clubes. Presentemente, estes consideram que a captação pode ser melhorada com a vinda à escola de antigos praticantes para falarem da sua experiência no desporto escolar.

Num passado recente, os desafios enfrentados pelos professores de desporto escolar de canoagem, consubstanciavam-se, principalmente, na falta de condições para a prática. Esta situação precária alterou-se na última década, assistindo-se a uma melhoria exponencial ao nível das infraestruturas e materiais, permitindo, assim, rentabilizar as condições naturais de excelência que Portugal sempre ofereceu. Na perceção dos professores, a melhoria das condições de prática resultou não apenas do investimento das escolas ao nível dos materiais, mas também das parcerias estabelecidas com clubes, autarquias e federações. Esta visão abrangente de organização da escola vai ao encontro ao reportado por Paiva et al. (2020), que consideram que o desporto escolar deve ser incluído na estratégia organizativa da escola de extensão à comunidade com vista a melhor cumprir o seu desígnio formativo. Neste mesmo sentido, Hernández e Pardo (2020), num estudo comparativo em Espanha e França, colocaram em evidência que em Espanha existe uma forte ligação do desporto escolar com o sistema desportivo.

A melhoria da formação dos professores foi também apontada como um elemento que contribuiu para o salto qualitativo das práticas da canoagem. Esta exigência de investimento na formação inicial de professores continua no presente e é transversal a todo o sistema educativo, englobando vários desafios, sendo o de preparar os futuros professores para lidar com (re)novados contextos e situações imprevistas (Batista et al., 2021), como por exemplo a pandemia provocada pela Sars-Cov2, que foi apontada pelos professores e todos os envolvidos no processo educativo como extremamente desafiante implicando entre outras medidas o recurso de metodologias de ensino e avaliação inovadoras, sustentadas nas novas tecnologias (Resende et al., 2020). De facto, a pandemia representou um grande desafio, sendo

caracterizada como um tempo suspenso, que alterou profundamente o normal funcionamento do desporto escolar, fruto das enormes e transversais alterações ocorridas em toda a sociedade (Chen et al., 2020), incluindo na educação. Fruto deste panorama, no desporto escolar a competição desapareceu ou ficou extremamente condicionada pela impossibilidade de agrupar os alunos fora das bolhas criadas na escola. As idas ao rio passaram a ser esporádicas e foram coadjuvadas com treinos de condição física online. Esta alteração radical das práticas exigiu uma aposta na literacia digital dos professores, na procura de manter o contacto com os alunos e alguma regularidade dos treinos. Este desígnio não foi facilmente superado pelos professores, colocando em evidência a necessidade de a formação inicial preparar professores para lidarem com cenários imprevisíveis, dotando-os de ferramentas que permitam utilizar o ensino on-line não apenas de forma instrumental mas uma forte aposta na componente experiencial e social, colocando os afetos antes da matéria e privilegiando o trabalho em grupo, isto apesar de cada um estar na sua casa (Batista et al., 2021), apostando, assim, numa pedagogia de apoio.

A motivação dos alunos para aderirem e permanecerem na prática da canoagem foi outro ponto enfatizado pelos professores. Estes consideram que, contrariamente ao encontrado por Resende, Mendes, et al. (2014), num estudo centrado nos alunos, que identificaram motivos de natureza intrínseca, os motivos identificados foram de natureza extrínseca, como o ambiente distinto em que acontece, em contacto com a natureza, na água, e o facto da prática ocorrer fora dos muros da escola. Esta divergência pode ser interpretada pelo facto de os atores serem diferentes, havendo por isso perspetivas distintas.

No que concerne à abertura a espaços extraescola por via da prática de desporto escolar, como acontece com a canoagem, pode enquadrar-se numa visão de escola que procura preparar os alunos para a vida (e.g. Camiré & Trudel, 2010, 2013; Forneris et al., 2012; Resende & Gomes, 2022; Resende & Gomes, 2015) e para o seu bem-estar (Sulz et al., 2021; Yanık, 2018). Neste âmbito, importa também realçar o ambiente de partilha, interajuda e colaboração que se vive entre colegas de diferentes escolas, permitindo não só otimizar o material disponível, mas as competências sociais dos alunos.

O apoio de centros de formação, clubes, autarquias e federação em treinos e competições é outro elemento que, na opinião dos professores, tem contribuído para a melhoria da modalidade. Neste quadro, e face à necessidade de cuidar do material e instalações, que é partilhado, implica que os professores envolvam os alunos no processo de cuidado, tornando-os mais responsáveis e autónomos, logo, contribuindo, para os preparar para a vida.

Outro dado que sobreveio relativo ao aumento da adesão e permanência dos alunos ao desporto escolar de canoagem, é que se relaciona com a melhoria das condições de prática e dos processos pedagógicos adotados pelos professores, que englobam a componente lúdica, a criação de condições de segurança que transmitem confiança e levam os alunos a envolverem-se, colocando, mais uma vez, em destaque a necessidade de apostar numa formação dos professores suportada numa relação profícua entre a universidade e a escola, pois só assim se poderá estabelecer o diálogo necessário entre a teoria e a prática (Batista & Graça, 2021).

Os professores reportam também que no 12º ano os alunos tendem a abandonar a prática do desporto escolar devido à pressão dos exames nacionais que ditam a sua entrada ou não para a Universidade. De facto, a pressão a que os alunos estão sujeitos no decurso do ensino secundário, com especial incidência no 12º ano, aporta várias consequências nefastas, nomeadamente o abandono do desporto escolar, que, como referido por vários autores, tem um papel fundamental no bem-estar dos alunos (Sulz et al., 2021; Yanik, 2018) e contribui para a adoção de hábitos de vida mais saudáveis.

A este cenário de contributo para o bem-estar dos alunos, acresce o facto de muitos alunos serem embaixadores do desporto escolar e trazerem amigos para se juntarem ao clube e com eles terem experiências positivas de convivialidade e de aprendizagem.

Em contraponto com os elementos positivos, a adesão ou permanência de alguns alunos é afetada negativamente tanto por razões intrínsecas como extrínsecas. As intrínsecas prendem-se, maioritariamente, com o receio e falta de confiança dos alunos para estarem no meio aquático. As extrínsecas englobam o receio dos pais pelo facto de a prática ser num espaço fora da escola e na água, a necessidade de haver deslocações para os treinos e os horários dos treinos. A questão dos horários é recorrente, tendo já sido identificada por (Resende, Mendes, et al., 2014). A estas dificuldades juntam-se as condições climatéricas que muitas vezes não são favoráveis reclamando vestuário protetor do frio que é muito dispendioso.

A mistura de alunos federados com não federados é também mencionado como fator de desmobilização dos alunos, porquanto a competição fica muito desequilibrada.

Para o futuro, os professores consideram que é necessário continuar a investir nas condições materiais e de instalações, bem como no aumento e melhoria das parcerias com clubes federados, com partilha de espaços e materiais, por forma a haver continuidade para prática dos alunos que podem vir a ser os futuros atletas federados.

Conclusões/Reflexões finais

Os desafios passados e futuros reportados pelos professores de desporto escolar de canoagem entrevistados materializam-se nas condições externas à prática, tais com infraestruturas, materiais, falta de apoio dos pais e encarregados de educação e currículos escolares sobrecarregados, coadjuvados com elementos de natureza intrínseca, como o medo do ambiente de prática, a água. Não obstante estes constrangimentos, também ficou claro que as condições de prática têm melhorado substancialmente em resultado dos investimentos nos materiais e de uma visão mais abrangente das escolas, que tendem a incorporar o desporto escolar como um eixo estratégico para a formação dos alunos, estabelecendo protocolos com as autarquias, clubes e federações. A este elemento agrega-se uma melhoria da formação dos professores e consequente melhoria dos processos pedagógicos.

A captação e retenção de alunos no desporto escolar continua a carecer de investimento, tendo os professores apontado a qualidade da prática e dos processos pedagógicos como principais veículos, em conjugação com mudanças dos currículos escolares, que no ensino secundário sobrecarregam os alunos com exames levando-os, principalmente no 12º ano, a abandonar o desporto escolar. Razões intrínsecas são identificadas pelos professores para a permanência no desporto escolar em resultado de uma ligação positiva que os alunos estabelecem com os diversos intervenientes, professores e praticantes. Importa ainda enfatizar a importância que os professores entrevistados atribuem ao desporto escolar na aquisição de competências para a vida e bem-estar dos alunos, pelo que consideram que este seja cada vez mais incorporado nas políticas formativas do ministério da educação e das escolas, abrindo-o à comunidade, em articulação com infraestruturas comunitárias e com o sistema desportivo.

Apoio

Este projeto de investigação foi suportado financeiramente pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, através de fundos nacionais (UID/04748/2020) FCT.

Agradecimentos

Ou autores do artigo agradecem a colaboração na sua realização dos alunos do Mestrado Ensino em Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade da Maia (ISMAI).

Referências

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., Education, B. P., & Sport, P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review.

- Research Papers in Education*, 24(1), 1-27.
<https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Barbour, R. S., & Schostak, J. (2005). Interviewing and focus groups. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences* (pp. 41-48). B. Somekh & C. Lewin.
- Batista, P., Amaral-Da-Cunha, M., Silva, E., O'Hara, K., & Graça, A. (2021). O ensino on-line em período de confinamento: Perspetivas de estudantes-estagiários/as de educação Física [Online teaching in a period of confinement: Internships students perspectives]. *Educação, Sociedade & Culturas*, (59), 29-48.
<https://doi.org/10.24840/esc.vi59.334>
- Batista, P., & Graça, A. (2021). Building the profession within physical education teacher education: Processes, challenges, and dynamics between school and university. *Pro-Posições*, 32, 1-27.
<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0084EN>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *Handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 57-71). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Camiré, M. (2022). The two continua model for life skills teaching. *Sport, Education and Society*, 1-14.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2073438>
- Camiré, M., & Trudel, P. (2010). High school athletes' perspectives on character development through sport participation. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(2), 193-207.
<https://doi.org/10.1080/17408980902877617>
- Camiré, M., & Trudel, P. (2013). Helping youth sport coaches integrate psychological skills in their coaching practice. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 1-18.
<https://doi.org/10.1080/2159676x.2013.841281>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications Ltd.
- Chen, P., Mao, L., Nassis, G. P., Harmer, P., Ainsworth, B. E., & Li, F. (2020). Coronavirus disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *Journal of Sport and Health Science*, 9(2), 103-104.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.02.001>
- Diário-da-Répública. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. [Basic Law of the Educational System]. Retrieved from <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Diário-da-Répública. (1991). *Aprova o regime jurídico da educação física e do desporto escolar*. [Approves the legal regime of physical education and school sports]. Retrieved from <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/95-484419>
- Direção-Geral-da-Educação. (2021). *Programa estratégico do desporto escolar 2021-2025*. [Strategic programme of school sport]. Retrieved from https://desportoescolar.dge.mec.pt/sites/default/files/programa_estrategico_de_2021_2025.pdf
- Fornieris, T., Camiré, M., & Trudel, P. (2012). The development of life skills and values in high school sport: Is there a gap between stakeholder's expectations and perceived experiences? *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 9-23.
<https://doi.org/10.1080/1612197x.2012.645128>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2008). Participation in extracurricular activities in the middle school years: are there developmental benefits for african american and european american youth? *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9), 1029-1043.
<https://doi.org/10.1007/s10964-008-9309-4>
- Hernández, Y., & Pardo, R. (2020). A comparative analysis of the aims of school sport in Spain and France from the point of view of the organization and its actors. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 12(2), 287-303.
<https://doi.org/10.1080/19406940.2019.1706619>
- Holt, N., Tink, L., Mandigo, J., & Fox, K. (2008). Do youth learn life skills through their involvement in high school sport? A case study. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 281-304.
<https://doi.org/10.2307/20466702>
- Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., & A. Tamminen, K. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 1-49.
<https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>
- Laker, A. (2001). *The sociology of sport and physical education: An introductory reader*. Routledge Falmer.
- Paiva, L. c., Carvalho, M. J., & Batista, P. (2020). Dinâmica e valor do desporto escolar no contexto da gestão da escola La Salle Manaus. [Dynamics and value of school sports in the context of la salle manaus school management]. *Revista*

- Intercontinental de Gestão Desportiva*, 10(1), 1-19.
- Peralta, M., Carrilho, D., Maurício, Í., Lopes, M., Costa, S., Costa-Carreiro, F., & Marques, A. (2015). Correlatos da participação no desporto escolar nos ensinamentos regular e militar. O papel do sexo, idade, estatuto socioeconómico e das atitudes. [Correaccounts of participation in school sports in regular and military education. The role of sex, age, socioeconomic status and attitudes]. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 133-138.
- QSR-International-Pty-Ltd. (2020). *NVivo* (released in March 2020). <https://www.qsrinternational.com/nvivo-qualitative-data-analysis-software/home>
- Resende, R. (2016). Técnica de investigação qualitativa: ETCI. [Qualitative research technique: ETCI]. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 2(1), 50-57.
- Resende, R., Aires, L., Araújo, R., Gomes, P., Sarmiento, F., & Cunha, M. (2020). Confinamento Covid-19: Um olhar dos estudantes - estagiários de educação física [Covid-19 Confinement: A glimpse of physical education pre-service teachers]. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 7(2), 52-60. <https://doi.org/10.47863/vryu8806>
- Resende, R., & Gomes, A. R. (2022). Desenvolvimento de competências de vida em jovens atletas: Uma oportunidade para o treinador intervir. [Development of life skills in young athletes: An opportunity for the coach to intervene]. In M. L. Ferreira & R. H. González (Eds.), *Actividad física para jóvenes durante la pandemia*. [Physical actividad for young people during the pandemic]. (pp. 713-715). Editora BAGAI. <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-127-9.25.10.22>
- Resende, R., & Gomes, R. (2015). Treino de jovens desportistas para uma evolução positiva através do desporto. [Training of young sportsmen for positive evolution through sport]. In S. F. Molina & M. C. Alonso (Eds.), *Innovaciones y aportaciones a la formación de entrenadores para el deporte en la edad escolar* [Innovations and contributions to the training of coaches for sport at school age] (pp. 175-194). Universidade de Extremadura & Editora da Unicamp.
- Resende, R., Mendes, C., Lima, R., Pimenta, N., Castro, J., & Sarmiento, H. (2014). Desporto escolar: A opinião dos alunos de uma escola cidadina. [School sport: The opinion of students of a city school]. *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 4, 4-10.
- Resende, R., Póvoas, S., Moreira, J., & Albuquerque, A. (2014). Representação dos alunos sobre o que pensam ser um bom professor de educação física. [Students' representation of what they think is a good physical education teacher]. In A. Albuquerque, C. Pinheiro, & R. Resende (Eds.), *A formação em educação física e desporto: Perspetivas Internacionais, tendências atuais*. [Training in physical education and sport: International perspectives, current trends]. (pp. 183-198). Edições ISMAI.
- Sulz, L. D., Gleddie, D. L., Urbanski, W., & Humbert, M. L. (2021). Improving school sport: teacher-coach and athletic director perspectives and experiences. *Sport in Society*, 24(9), 1554-1573. <https://doi.org/10.1080/17430437.2020.1755263>
- Voelker, D. K., Gould, D., & Crawford, M. J. (2011). Understanding the experience of high school sport captains. *The Sport Psychologist*, 25(1), 47-66. <https://doi.org/10.1123/tsp.25.1.47>
- Yanık, M. (2018). Effect of participation in school sports teams on middle school students' engagement in school. *Education Sciences*, 8(3). <https://doi.org/10.3390/educsci8030123>