



ADN DA EDUCAÇÃO
FÍSICA - XXI



23-07-2016

O MITO DO PROFESSOR EFICAZ

Modelo SCARF

**Modelo de Funcionamento do Cérebro
que Facilita a Colaboração na Aula de
Educação Física.**

Projeto
Educação
FÍSICA XXI



João Manuel Ferreira Jorge
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Conteúdo

Reflexão sobre a atual situação da educação física.....	5
1 - PLANO DE TRABALHO:	5
1.1 - Problema:	5
1.1.1 - O aluno:.....	5
1.1.2 – O professor:	18
1.1.3 - Família	32
1.1.4 - Política Educativa	35
1.1.5 - Modelo Educativo.....	36
1.1.6 – Modelo Sócio-Económico:.....	110
2 - DESENVOLVIMENTO	119
2.1 - Satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos do ensino secundário:	119
2.2 – Modelo SCARF:.....	123
2.2.1 - Estatuto	139
2.2.2. – Segurança Certeza	148
2.2.3 - Autonomia	174
2.2.4 – Filiação Pertença	183
2.2.5 – Equidade Justiça:	196
2.3 - Maturidade Emocional do Professor.....	198
2.3.1 - Identificação dos alunos com os professores.	200
2.3.2 - Literacia Emocional e o Modelo SCARF.	204
2.3.3 - O Corpo que Desconhecemos.	216
2.4 – Modelo SCARF e o Programa de Educação Física.....	224
2.5 – Boas Práticas na aula de EF.	230
2.6 –Educação Física amiga da Oxitocina.....	232
3 - CONCLUSÃO	240
4 - BIBLIOGRAFIA	1

Reflexão orientada para o Domínio da Educação Física.

No encerramento do 9º Congresso, em 2013, prevíamos que os **tempos que se avizinhavam seriam difíceis para a nossa especialidade** nos vários contextos da nossa intervenção profissional. Sabemos hoje as dificuldades que se vivem na escola, nos clubes e nos ginásios. As questões da legitimação e **valorização da disciplina de Educação Física** no currículo nacional, as condições de realização do Desporto Escolar, e as questões da formação e acesso à carreira na área do Treino Desportivo e do Exercício e Saúde continuam a merecer uma análise crítica e aprofundada e um plano de ação em prol do **desenvolvimento das práticas profissionais**.

(...) temos um corpo científico, um património histórico que importa afirmar.

(...) É tempo de perceber que passos devem ser dados e que caminhos devem ser percorridos, tendo em vista a **garantia de uma coerência concetual, formativa e interventiva**.

A Comissão Organizadora

10º Congresso Nacional de Educação Física (CNEF)

Resolução da Assembleia da República n.º 17/2016 Abertura de um processo de debate com vista à definição de objetivos para uma **real e profunda reforma curricular**. A Assembleia da República resolve, nos termos do n.º 5 do artigo 166.º da Constituição, recomendar ao Governo que *inicie um processo de reflexão e debate democrático amplo e alargado a toda a comunidade educativa*, de modo a que se **definam objetivos para uma real e profunda reforma curricular**.

Aprovada em 8 de janeiro de 2016.

O Presidente da Assembleia da República, Eduardo Ferro Rodrigues.



“É opinião nossa que a expressão **Educação Física** é atualmente uma expressão limitadora, estática e não válida”. (...) “O Paradigma Emergente ou Holístico, colocou novas questões à Educação Física, gerou a crise, no seio mesmo da ciência normal. E estar em crise, é anunciar o novo e, simultaneamente, **denunciar o conservadorismo, o dogmatismo da ciência normal**”.

Manuel Sérgio (1989),

“Motricidade Humana, uma nova ciência do homem”; UTL-ISEF



O modelo SCARF de funcionamento do cérebro humano que facilita a colaboração na aula de educação física.

João Jorge

Plano de trabalho

Os atuais Professores de Educação Física (PEF) enfrentam desafios que ativam alguns medos tais como não saber lidar com a desmotivação ou violência dos jovens e temem sofrer burnout derivado ao desgaste profissional. Estes medos estão fundamentalmente relacionados com o aumento de alunos passivo-agressivos que recorrem a várias estratégias dissimuladas, mas intencionais, para boicotar o fluxo da aula, desafiando a sua autoridade e recusando-se a aceitar as suas orientações. O recurso às dispensas das aulas por motivos menores, faltas de material, atestados médicos, aumentaram substancialmente. Embora os PEF sejam profissionais (de elevado desempenho), bem preparados tecnicamente, sentem-se impotentes e desprovidos de competências para enfrentar os desafios colocados por este perfil de alunos e sobretudo, para desenvolver neles as capacidades fundamentais para o século XXI. Será este um problema dos alunos, dos professores, dos pais ou do modelo pedagógico e educativo que faliu? Que soluções?

Desenvolvimento

Modelo SCARF de David Rock (Status, Certainty, Autonomy, Relatedness, Fairness): O estudo das neurociências sociais, tem fornecido algumas conclusões relativamente às funções biológicas da forma como o cérebro assume uma resposta de aproximação ou afastamento nas relações sociais. Aborda tópicos como: teoria da mente, o eu, *mindfulness*, regulação emocional, atitudes, estereótipos, empatia, persuasão, moralidade, compaixão, engano, confiança, perseguir objetivos. A partir desta diversidade, surgiram dois temas: (1) muitos dos comportamentos sociais são motivados por um princípio de organização social e comportamental que visa minimizar a ameaça e maximizar a recompensa; (2) os vários domínios da experiência social gravitam em torno das mesmas redes cerebrais utilizadas pelas necessidades primárias de sobrevivência – as necessidades sociais são ameaçadas da mesma forma, no cérebro, como a necessidade pela água e alimento. O modelo SCARF, sumariza estes dois temas segundo fatores comuns que podem ativar as respostas de recompensa (aproximação) e/ou ameaça (afastamento). Pode ser aplicado em ambientes educativos (educação física) e envolve 5 domínios: (1) *estatuto*; (2) *segurança/certeza*; (3) *autonomia*; (4) *pertença/filiação*; (5) *justiça/equidade*. Permite aos professores de educação física mais facilmente lembrar, reconhecer e potencialmente modificar estas variáveis, redesenhando as interações pedagógicas para minimizar a ameaça e incentivar a colaboração.

Conclusão

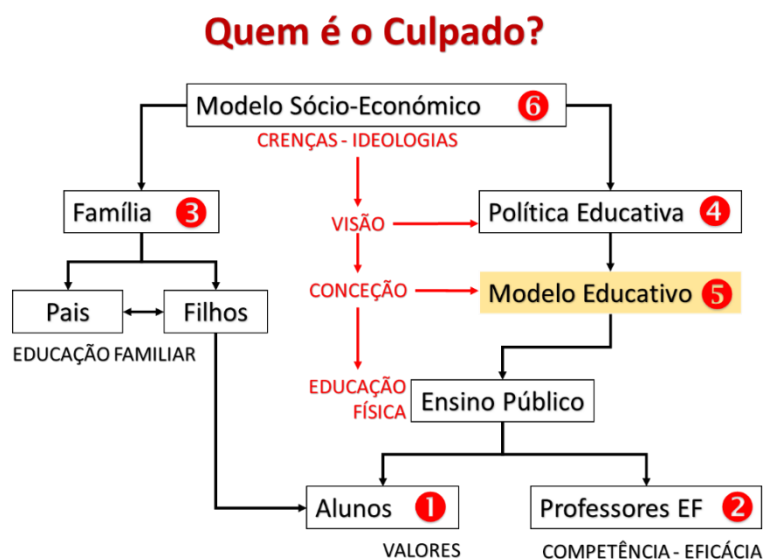
O recurso a estilos de ensino centrados no aluno; inteligência emocional; *team-building*; jogos cooperativos; *mindfulness*; relaxamento muscular progressivo; treino personalizado (tutoria); movimento livre (*parkour*), facilitam maiores respostas de colaboração. É imperativo uma abordagem criativa nas aulas de forma a contornar a saturação da repetição das mesmas matérias anos a fio e a desmotivação que os jovens, na sua maioria, sentem relativamente à abordagem tradicional da Educação Física, preferindo a novidade das matérias alternativas, novas e criativas formas de abordar o corpo, com autonomia e pensamento crítico.

Contacto: joao.mf.jorge@gmail.com

Reflexão sobre a atual situação da educação física.

1 - PLANO DE TRABALHO:

1.1 - Problema:



ESQUEMA I: normalmente, face a um problema, procuramos sempre atribuir a responsabilidade a um ou vários intervenientes. Culpamos os alunos porque manifestam cada vez mais atitudes e valores que chocam com o perfil do Bom Aluno; culpamos os pais porque supostamente são os responsáveis pela formação moral e por incutir valores e regras nos seus filhos; culpamos os professores porque supostamente um bom aluno é o reflexo de um bom professor; culpamos as políticas educativas porque não trata de forma igual todas as disciplinas do currículo e ao determinar que a nota de EF não conta para a média, está a criar as condições para que os alunos não invistam na disciplina, reduzindo assim o seu estatuto | **POR ÚLTIMO:** porém ninguém critica o modelo Educativo e o problema reside no modelo em si que esgotou o seus argumentos e já não serve o seu objetivo. | Obviamente que continuamos concentrados tanto no professor como no aluno, os dois principais protagonistas do processo de “enino-aprendizagem”.

1.1.1 - O aluno:

Direitos e Deveres do aluno:

Estatuto do Aluno e Ética Escolar – Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro

Secção II - Artigo 10º deveres do aluno:

- “Estudar” aplicando-se, de forma adequada à sua idade, necessidades educativas e ao ano de escolaridade que frequenta, na sua educação e formação integral.
- Ser assíduo, e pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das atividades escolares.

- c) Seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino.
- d) Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa (...)
- e) (...)
- f) Respeitar a autoridade e as instruções dos professores e do pessoal não docente.
- g) Contribuir para a harmonia da convivência escolar (...).
- h) (...)
- i) Respeitar a integridade física e psicológica de todos (...)
- j) (...)
- k) Zelar pela preservação, conservação e asseio das instalações, material didático, mobiliário e espaços verdes da escola, fazendo uso correto dos mesmos.
- l) (...)
- m) (...)
- n) (...)
- o) Conhecer e cumprir o presente estatuto (...)
- p) (...)
- q) (...)
- r) Não utilizar quaisquer materiais, equipamentos tecnológicos, instrumentos ou engenhos passíveis de, objetivamente, perturbarem o normal funcionamento das atividades letivas, (...)
- s) Não captar sons e imagens (...)
- t) (...)
- u) (...)
- v) Apresentar-se com vestuário que se revele adequado em função da idade, á dignidade do espaço e á especificidade das atividades escolares, no respeito pelas regras estabelecidas na escola.
- w) (...)

Secção I - Artigo 7º direitos do aluno:

- a) O aluno tem direito a ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa (...)
- b) Usufruir de um ensino e de uma educação de qualidade de acordo com o previsto na lei, em condições de efetiva igualdade de oportunidades no acesso.
- c) Escolher e usufruir, nos termos estabelecidos no quadro legal aplicável, por si ou, quando menor, através dos seus pais ou encarregados de educação, o projeto educativo que lhe proporcione as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico e para a formação da sua personalidade.
- d) (...)

Será que o crescente número de alunos que não cumprem com os seus deveres está relacionado com o facto dos seus direitos não estarem a ser salvaguardados?!... Por outras palavras, será que estão a ser proporcionadas “a condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico e para a formação da sua personalidade”, estarão a ser “tratado(s) com respeito e correção” e a “usufruir de um ensino e de uma educação de qualidade”?!... Será que o “Professor Eficaz” é o melhor modelo que garanta estes pressupostos explícitos nos direitos dos alunos?

Alunos Problemáticos.

João A. Lopes da Universidade do Minho no capítulo 6 “Alunos Problemáticos em contexto de sala de aula” do livro de Marina S. de Lemos e Teresa R. Carvalho (2002); “O Aluno na Sala de Aula”, caracteriza os alunos problemáticos referindo que esta noção não é tão linear ou inequívoca quanto possa eventualmente parecer (...). Estes apresentam as seguintes características, reconhecíveis pelo menos por uma parte significativa dos professores que com eles trabalham:

- **São difíceis:** a motivação escolar destes alunos é baixa e tende a deteriorar-se sucessivamente. Os níveis de ajustamento social e de adaptação às tarefas escolares são igualmente baixos, parecendo haver, em alguns casos, uma radical incompatibilidade com as exigências de uma sala de aula. | Podemos entender, numa outra perspetiva, que o problema está na sala de aula e não no aluno (Sala de aula de aprendizagem passiva ou ativa!?).
 - **Obrigam ao dispêndio de tempo:** uma vez que os seus problemas são crónicos, tendendo a agravar-se com o tempo e dada a impossibilidade de os ignorar sob pena de perturbação total do ambiente de sala de aula, é forçoso que o professor gaste muito tempo na gestão de comportamentos. As táticas que habitualmente resultam com outros alunos, nomeadamente os processos de extinção, são simplesmente desastrosas com estes alunos. Por conseguinte, estes comportamentos são incontornáveis, o que obriga à perda de tempo que o professor por certo gostaria de dedicar à instrução das matérias escolares.
 - **São frustrantes:** para além do desgaste que provocam nos professores, estes alunos revelam usualmente uma considerável ingratidão relativamente aos professores que procuram ajudá-los. Para alguns professores que se empenham de forma mais decidida nesta tarefa, o resultado pode ser uma enorme sensação de frustração, já que tamanha insensibilidade se lhes afigura incompreensível. Neste caso, ainda que se possa compreender o juízo do professor, é forçoso reconhecer que a frustração tem a exata medida do empenhamento “excessivo”, aliado a uma gestão inadequada das expectativas.
- a) **Alunos hostis-agressivos e alunos desafiadores:** evidenciam um quadro comportamental, cognitivo e emocional, marcado pelas condutas anti-sociais que, iniciando-se com frequência em idade pré-escolar, se tornam normalmente incompatíveis com o ambiente de sala de aula a partir da pré-adolescência, razão pela qual uma percentagem invulgarmente elevada destes alunos abandona a escolaridade obrigatória. As agressões contra professores, colegas e/ou funcionários são as razões mais evidentes desta incompatibilidade. Estes alunos tendem virtualmente a infernizar a vida dos que com eles são obrigados a privar, pelo que se torna evidentemente imperioso impedir por todos os meios que exerçam violências, em particular sobre quem lhes pareça mais fraco e indefeso (...). Manifestam uma forte atração pela violência física e verbal (...) esta agressividade não é, em geral, consequência de insegurança, ansiedade ou baixa auto-estima, tendo antes um carácter instrumental, no sentido em que o indivíduo a utiliza sistematicamente para alcançar os seus objetivos. (...) A sua radical

incompatibilidade com a autoridade ou com tudo o que seja percebido como tal, torna a sua permanência nas salas de aula muito difícil, pelo que o abandono escolar constitui uma das principais consequências deste padrão de desenvolvimento. A relação destes alunos com os professores é sintomática do conflito que mantém com a autoridade em geral. O desafio à figura do professor torna-se por isso numa constante, vendo-se o professor frequentemente impotente ou incapaz de lidar com os alunos que simplesmente lhe dizem que não fazem o que ele pretende ou que eventualmente o insultam ou agredem. A percepção de impunidade resultante do facto de serem menores poderá ter um papel não despreciable no padrão de comportamento destes alunos, os quais, por outro lado, são frequentemente pouco sensíveis aos castigos e ainda menos à necessidade de alterar os comportamentos em função desses castigos ou em função de quaisquer outros fatores. Estes alunos, apesar do seu número extremamente reduzido (não ultrapassarão 1% da população em idade escolar), possuem um potencial perturbador extraordinário. | **Agressão:** *A defesa agressiva é uma resposta ao medo e de medo, (...) é uma defesa pelo medo, mas para meter medo através da agressão.* | O Comportamento Agressivo pode ser considerado como expressão de ideias, sentimentos e atitudes de modo hostil, ameaçador ou punitivo, dando pouca ou nenhuma atenção à maneira de pensar, sentir ou reagir do interlocutor, sendo um modo de agir não assertivo. Deste modo, a pessoa defende os seus direitos e perspetivas, mas nega os dos outros. Este comportamento está no oposto da passividade e expressa a falta de respeito pelas necessidades, ideias e direitos da outras pessoa. Este comportamento está ligado a fatores de natureza biológica, psicológica, familiar e sociocultural, considerando-se que processos disfuncionais ao nível familiar parecem ter um impacto relevante na manifestação de comportamentos agressivos na criança e no jovem.

- b) **Passividade-Agressiva:** O comportamento passivo-agressivo é um traço de personalidade que se manifesta como uma resistência difusa em satisfazer expectativas de relações interpessoais ou envolvendo o cumprimento de tarefas, caracterizado por atitudes negativas indiretas e oposição velada. O comportamento pode-se manifestar principalmente na forma de: vitimização, procrastinação, teimosia, ressentimento, azedume, ou ainda, na forma de falhas repetidas/ deliberadas para retardar ou impedir a concretização de pedidos ou tarefas pelos quais a pessoa é responsável. Alguns dos comportamentos que sinalizam comportamento passivo-agressivo também estão enraizados no medo, o medo da competição, medo da dependência, o medo da intimidade que funciona como manifestação de raiva, uma vez que a desconfiança impede o passivo-agressivo de se tornar íntimo de alguém, etc... Os alunos passivo-agressivos, mau grado o seu reduzido número, revelam um potencial não negligenciável de perturbação, dada a sua invulgar capacidade para exasperar os professores, em particular os que evidenciam maior vulnerabilidade a exibições de agressividade dissimulada. Estes alunos, ao contrário dos alunos agressivos, que desafiam a autoridade e recusam as orientações do professor, empregam um verdadeiro

arsenal de táticas destinadas a enlouquecer o professor. As táticas passivas-agressivas são tão eficazes e dolorosas com a infame tortura chinesa da água. Gota a gota, o aluno passivo-agressivo vai paulatinamente vergando o professor. Entre as táticas descritas, contam-se as seguintes:

- **Visão seletiva:** se o professor pede ao aluno que lhe traga um qualquer material desportivo (coletes por exemplo), ele diz que sim mas depois, “não consegue encontra-lo”, ou alega não saber onde está depositado.
- **Audição seletiva:** quando o aluno não quer fazer algo que foi pedido pelo professor, simula não ter ouvido as instruções dirigidas á turma, nem as que lhe são especificamente destinadas.
- **Táticas de arrastamento:** o aluno “já vai”, mas primeiro tem que apertar os cordões da sapatilha, apeirar-se, colocar os óculos, compor-se, ver se está tudo em ordem, etc..., obrigando o professor a sucessivas chamadas de intervenção, obrigando o professor e o resto da turma a esperar e a desesperar até que o aluno deposite a bola no cesto e se reúna para escutar as instruções.
- **Perder as coisas:** o aluno deixa o material desportivo que utiliza no exercício anterior em qualquer sítio (coletes no chão, bolas no local onde praticava, raquete junto à rede, etc...), vendo-se o professor na contingência de lhe chamar sistematicamente á atenção, com prejuízo para a fluidez da aula.
- **Voluntarismo destrutivo:** o aluno até concorda ou até se voluntariza para realizar determinado tipo de tarefa, como arrumar material, porém no decurso provoca mais prejuízos do que benefícios (pode, por exemplo, oferecer-se para arrumar os colchões de ginástica que estão depositados em cima do carro de transporte, mas no percurso, tropeça no saco das bolas, derruba algo sobre a mesa de apoio do professor, choca com o carro numa tabela de basquetebol, ou utiliza o transporte para passear colegas, etc...)

É fundamental que o professor evidencie, com toda a clareza, que é ele que dirige a aula e não o aluno, que é ele a comandar e não a ser comandado. Evitará com esta atitude que o aluno reproduza na sala de aula os comportamentos que se habituou a exibir em casa, local onde o “jogo” com as contradições dos pais lhe foi permitindo retirar vantagens de curto prazo, com resultados infelizmente negativos no médio e longo prazo. É vulgarmente ver-se uma destas crianças, quando confrontada com um “não” por parte de um dos pais, recorrer ao outro para tentar obter um “sim” (o que frequentemente consegue, dado o desejo mais ou menos consciente de cada um dos pais de “contrariar” o outro). A consistência do professor na aplicação das regras (Justiça vs Injustiça | Equidade), e procedimentos na sala de aula não só assegura um funcionamento eficaz da mesma, em geral, como fornece aos alunos passivo-agressivos a segurança que dificilmente encontram em casa. As características atribuídas a estes alunos, evidenciam com clareza o quanto elas representam uma mal estruturada relação com a autoridade:

- Faz o que lhe mandam mas demora uma eternidade.
- Frequentemente argumenta por argumentar.

- Faz frequentemente o contrário do que lhe é pedido.
 - Prefere dizer “não consigo” a fazer qualquer esforço de realização.
 - Queixa-se frequentemente das regras.
 - Não faz os trabalhos de casa atempadamente.
 - Obriga o professor a repetir sistematicamente as orientações.
 - Apresenta frequentemente desculpas pouco plausíveis para não fazer o que deve.
- c) **Submissão:** Uma outra forma para eliminar um ataque é a submissão, são os **indivíduos passivos**, que preferem passar despercebidos, fazerem-se passar por “mortos”, esperando que assim ninguém os veja e possam passar com indiferença perante o agente ameaçador. São violentos consigo e não com os outros.

A quantidade de alunos que apresentam uma percentagem de aulas não realizadas (ANR) é cada vez maior. Por ANR entendo todas as aulas que o aluno não participa na aula de Educação Física (EF) pelos seguintes motivos:

1. Faltas de Presença (FP).
2. Faltas de Material (FM).
3. Dispensa das aulas (D) por motivos justificáveis tais como indisposição, doença ou devido a algum outro motivo justificável tal como lesão contraída no decorrer da aula de EF.

Verifica-se, no entanto, que cada vez mais alunos utilizam estes recursos, não por motivos legítimos e/ou justificáveis, mas como estratégias para camuflar a sua falta de vontade em participar ou também quando não lhes agrada o tema (Matéria) que vai ser abordada. Muitos utilizam a doença ou indisposição como motivo para se furtarem à realização da aula que não lhes interessa.

No ano letivo de 2013/2014, deparei-me com um problema *difícil* que envolveu uma turma do 11.º ano. Alguns alunos, para além de recorrerem às FM, D e F, desafiavam a autoridade do professor, confrontando-o e recusando-se liminarmente a realizar as tarefas propostas quando *não eram do seu agrado*, por vezes, durante o jogo desportivo (sobretudo rapazes), recorriam ao uso de *linguagem grosseira e inapropriada* (“palavrões”), replicando na aula de EF o tipo de linguagem utilizada no clube de futebol (grupo de alunos que praticam futebol no clube local).

% Aulas Não Realizadas - 11º ano 2013/2014

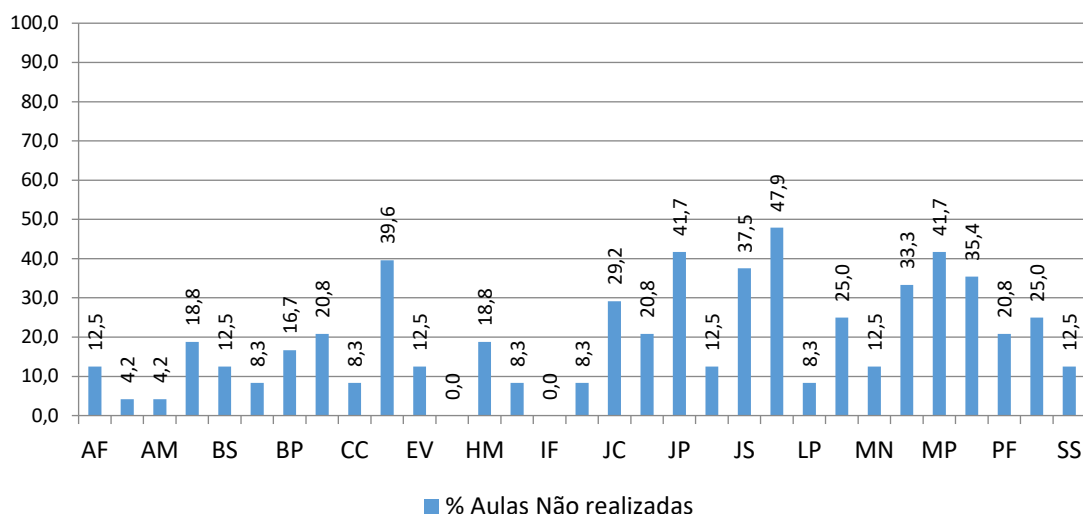


GRÁFICO 1: LEGENDA: Este gráfico representa o perfil de investimento nas aulas de EF de uma turma. Apresentavam uma elevada percentagem de aulas não realizadas.

Um grupo significativo de aluno boicotava as aulas sempre que o tema divergia dos seus interesses pessoais, não colaboravam na fase inicial de aquecimento, desenvolvimento da aptidão física, fase final de alongamento, retorno à calma e também em vários momentos de transição entre exercícios no decorrer da aula. Quando, no final do 1.º período, se depararam com classificações inferiores àquelas que esperavam, sentiram-se revoltados (ameaça ao “**estatuto**”, honra e interpretaram isso como uma “**injustiça**” e/ou “ameaça”).

QUADRO 1: Nesta turma pode constatar 3 perfis de comportamento:

	Domínio Motor	Empenho e Participação	Atitudes e Valores
Grupo 1	Alunos com bom reportório motor e domínio das CMD e CMND	Participação seletiva; Empenho seletivo, apenas em atividades do agrado caso contrário recusam a colaborar	Baixo Perfil Moral; Atitude de Vitimização; manifestam geralmente falta de respeito pela figura de autoridade do professor; banalizam o valor da disciplina de EF em detrimento da formação específica no clube desportivo. Assumem um postura passiva-agressiva e por vezes agressiva.
Grupo 2	Alunos com fraco e/ou médio reportório motor e domínio das CMD e CMND	Participação muito fraca ou quase inexistente; muito fraco empenho; procuram desculpas e motivos para não realizarem as tarefas;	Assumem sobretudo uma postura passiva-agressiva; utilizam subterfúgios para não realizar a prática; por vezes recusavam-se a realizar as tarefas.
Grupo 3	Alunos com fraco e médio reportório motor e domínio das CMD e CMND.	Muito boa participação; esforçam-se por realizar as tarefas propostas com brio; investem bastante nas aulas de EF.	São alunos que mostram um perfil muito positivo; colaboram; ajudam; manifestam uma atitude muito favorável e contribuem para o bom clima da aula.

LEGENDA: CMD = Condutas Motoras Desportivas; CMND = Condutas Motoras Não Desportivas.

Para eles foi uma surpresa as classificações por vários motivos:

1. Não era “tradição” ou habitual os alunos terem “negativa” a Educação Física o que levantou alguma celeuma e desconforto entre alguns elementos da escola – “Classificações não esperadas”.
2. Como as atitudes e valores apenas ponderam 10% para a classificação final (na escola em questão), procuraram neste argumento uma justificação para um suposto erro ou incorreta aplicação dos critérios de avaliação. Ou seja, não assumiram as suas falhas e procuraram responsabilizar o professor pelas classificações, colocando em causa o seu profissionalismo (“eficácia”), e neste caso em particular, indo mais longe, recorrendo a argumentos falaciosos (acusação por escrito), através dos quais procuraram denegrir o perfil de integridade moral do professor, desacreditando-o através de acusações caluniosas. Procurou-se, de forma dissimulada, desviar a atenção relativamente ao essencial, o incumprimento dos deveres por parte de alguns alunos, atribuindo-se essa responsabilidade ao suposto comportamento duvidoso do professor em sala de aula. Este foi sem dúvida o processo mais difícil que enfrentei na escola, durante toda a minha carreira profissional, o qual inclusive me levou a concorrer ao programa de rescisão do contrato (não sendo aceite pelo ME), por me sentir aviltado na minha dignidade. Este caso representa de forma muito peculiar como é que uma ameaça ao “Estatuto” (SCARF), resultante da atribuição de classificações abaixo do esperado (expectativas dos alunos), mas justas, expuseram publicamente os alunos (A pauta torna público o nome dos alunos com classificações inferiores a 10 e isso desencadeia os mecanismos de “culpa”, “vergonha”, “justiça”, “estatuto”, etc...). Quando a realidade ultrapassa o território privado e controlado, do espaço da turma, e passa a ser do conhecimento público (outros alunos e Encarregados de Educação), ativaram-se vários *mecanismos irracionais de defesa*, uns inerentes às áreas associadas à angústia e aflição a nível do córtex, causado pelo *medo da rejeição social*, que por sua vez, desencadearam uma descida instintiva às instâncias mais arcaicas do cérebro reptiliano, provocando reações viscerais tais como, defesa por comportamento agressivo derivado do medo contra um suposto agressor/predador (o professor que ameaça o “estatuto”), com dissimulação e territorialidade “mental” (argumentação falaciosa por parte dos alunos).

Sugata Mitra afirma que há evidências das neurociências que mostram que a parte reptiliana do nosso cérebro, localizada no centro do nosso Sistema Nervoso Central, quando é ameaçada (ameaça física e/ou social), bloqueia as áreas responsáveis pela aprendizagem do córtex pré-frontal. O castigo (“paus” = classificações abaixo do valor esperado) e a exposição a situações de avaliação de destrezas motoras não dominadas (medo de não estar à altura, de não ser capaz, de falhar), são interpretados como ameaças.

Nós colocamos as crianças e jovens em situações de angústia e aflição, inerentes ao medo do insucesso e da crítica e/ou rejeição social, situações essas que bloqueiam literalmente os seus cérebros, e depois dizemos-lhes: "Executa, dá o teu melhor!..." Porque é que eles (Vitorianos: período do reinado da Rainha Vitória, em meados do século XIX que concebeu este modelo escolar), criaram um sistema assim? Porque era necessário. Na Época dos Impérios precisavam-se de pessoas que pudessem sobreviver sob ameaça. Quando se está sozinho numa trincheira, a sobrevivência representava um sinal de sucesso pessoal, tinha-se passado "no teste". Se não, tinha-se "falhado". Mas, a época dos impérios terminou e é necessário alterar o modelo baseado na "ameaça" para o "prazer, satisfação". Shawn Achor (2010), no seu livro "A Vantagem da Felicidade" enumera os **7 princípios da Psicologia Positiva** que despoletam o sucesso e a performance no trabalho". Esses sete princípios são respetivamente:

- 1) **A Vantagem da Felicidade:** devido ao facto de cérebros positivos possuírem uma vantagem biológica relativamente a cérebros que são neutros ou negativos (modelo SCARF de colaboração baseado no cérebro de David Rock), este princípio ensina-nos como *reciclar* os nossos cérebros para capitalizarmos de forma positiva para melhorar a nossa produtividade e performance.
- 2) **O Fulcro e a Alavanca:** a nossa forma de experienciar o mundo, e a nossa capacidade para ter sucesso no mesmo, altera-se constantemente em função da nossa mentalidade (atitude mental). Este princípio ensina-nos como é que conseguimos ajustar a nossa atitude mental (o nosso fulcro), de forma que nos empodere (a alavanca), no sentido de nos tornarmos mais realizados e sucedidos.
- 3) **O efeito Tétris:** quando os nossos cérebros cristalizam (ficam reféns ou bloqueiam), num padrão que está concentrado no stress, negatividade e medo de falhar, nós condicionamo-nos ao fracasso. Este princípio ensina-nos como re-treinar (reciclar), os nossos cérebros para estarem atentos (re-aprender a detetar ou focar-se), aos padrões de possibilidades de sucesso, para que seja possível *agarrar* a oportunidade onde quer que ela esteja.
- 4) **Cair para Cima:** no tipo de atitude mental da derrota, stress e crise, o nosso cérebro procura encontrar diferentes caminhos para nos ajudar a lidar com o problema (crise). Este princípio está relacionado com a necessidade de se encontrar o *caminho* mental que não só nos conduza para longe da falha e/ou sofrimento, mas nos ensine a sermos mais felizes e mais bem-sucedidos.
- 5) **O Círculo do Zorro:** quando os desafios se avolumam e nos sentimos impotentes ou sobrecarregados, os nossos cérebros racionais são sequestrados pelas emoções (amígdala). Este princípio ensina-nos como reconquistar o controlo ao nos focarmos em primeiro lugar em pequenas metas que nos permitam sentir "segurança" para depois, gradualmente expandirmos o nosso círculo para alcançarmos, a seu devido tempo, os grandes objetivos.
- 6) **A Regra dos 20 segundos:** muitas vezes parece impossível tentar manter mudanças duradouras porque a nossa força de vontade é limitada. E quando a força de vontade falha, nós caímos nos velhos hábitos e sucumbimos ao caminho do menor esforço (menor resistência). Este princípio mostra-nos como, através da introdução de pequenos ajustamentos, podemos reescrever o caminho do menor esforço e substituir maus hábitos por outros positivos.

- 7) **Investimento social:** no quadro mental do desafio e stress, algumas pessoas escolhem recolher-se (*misanthropia*: retirar-se, afastar-se, desistir da convivência social), para dentro de si próprias. Porém, as pessoas com maior sucesso investem nos amigos, pares e membros da família para se impulsionar para a frente. Este princípio ensina-nos como investir mais num dos maiores preditores de sucesso e excelência – a nossa rede de suporte social.

A aplicação destes 7 princípios, em conjunto, associados a outros modelos como o SCARF, permitem que os estudantes invertam os seus hábitos, se tornem mais eficientes e produtivos, criem e aproveitem oportunidades, conquistem os objetivos e explorem com sucesso o seu potencial. Podemos depreender que é muito importante o **Treino Físico**, mas o maior desafio que encontramos nas aulas de Educação Física é a ausência de um **Treino Mental** adequado. A **atitude mental** da maioria dos jovens pende para o lado negativo e *contaminam* (emoções incoerentes), o seu *sucesso* e o ambiente social do espaço de aula e da escola.

Os dados que apresento a seguir representam o perfil de uma turma do 12.º ano, no decorrer do ano letivo de 2015/2016. Este perfil representa um cenário real no qual os alunos se demitiram de participar na prática da aula de EF alegando, muitos deles, o facto de “não contar para a média”. Este caso não envolveu atitudes e comportamentos de ressentimento e revolta, como no caso anterior, embora a passividade-agressiva fosse uma constante, mas de forma suavizada. Estes alunos, utilizaram o conhecimento sobre os critérios de avaliação para gerirem de forma planeada, o grau de investimento na disciplina ao longo do ano. Conhecendo as classificações finais do 10.º e 11.º anos de escolaridade, iniciaram o 12.º ano com um desinvestimento estratégico recorrendo sempre que podiam às FM, D e F, até atingirem o limite no final do ano letivo.

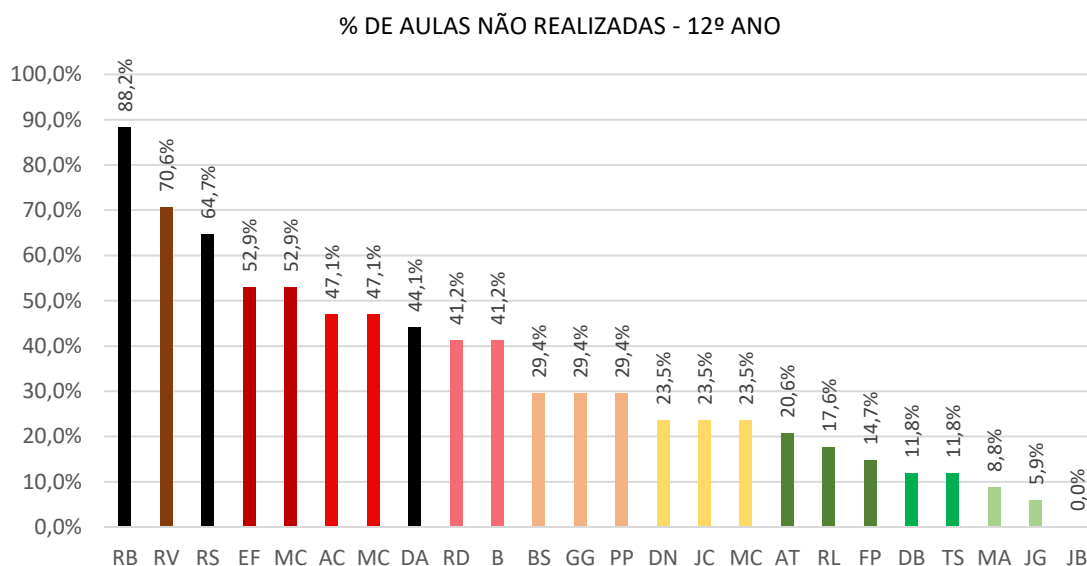


Gráfico 2: ■ Dispensa da componente prática da aula de Educação Física por motivo de Atestado Médico
 Restantes alunos apresentam percentagens de ANR devido a FM, F, D.
 Estes gráficos representam o perfil de uma turma, realidade concreta, que colocou muitos desafios ao professor no decorrer do ano letivo 2015/2016

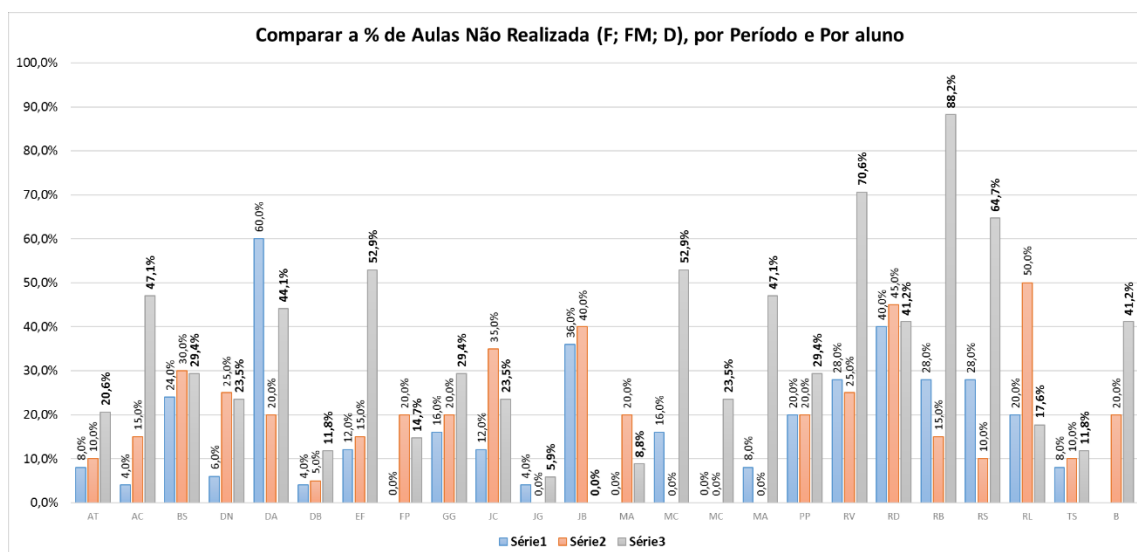


GRÁFICO 3: LEGENDA:

1. Série 1: 1.º Período
2. Série 2: 2.º Período
3. Série 3: 3.º Período

Nas vésperas dos testes de outras disciplinas, era frequente não se fazerem acompanhar pelo equipamento desportivo (FM) tentando estudar na aula de EF. Obviamente que o professor não o permitia, o que criou uma certa tensão entre os alunos. O professor esclareceu os alunos para a necessidade de terem que fazer escolhas. Se pretendiam estudar para outras disciplinas na hora de EF, deveriam fazê-lo na biblioteca ou outro espaço e assumir a falta de presença. Por vezes alguns dos alunos tornavam-se num foco de desconcentração e perturbação da aula. O professor de EF, não podendo utilizar o incentivo (“Cenouras” = classificação), como estratégia, acabava por recorrer à sanção (“paus” = admoestações, repreensões, FM assinaladas no programa de alunos, ou mesmo expulsão da aula quando estes alunos perturbavam o seu fluxo distraindo os colegas em prática). Por vezes, era maior o número de alunos sentados na bancada do que em atividade.

O que se passa com esta disciplina que tem vindo a perder adeptos e deixado de ser a matéria preferida, não diria da maioria, mas de muitos alunos?

João A. Lopes (Universidade do Minho), “Alunos problemáticos em contexto de sala de aula”, afirma algo muito importante. “De certa forma é possível afirmar que uma parte dos alunos problemáticos não o seria (*nem o é*), *noutros contextos que não o escolar*. A sala de aula é usualmente mais exigente que outros contextos em termos intelectuais, emocionais e, sobretudo, sociais. Por isso, o facto de muitos alunos não serem capazes de exhibir comportamentos adequados na sala de aula não significa que sejam liminarmente

incapazes de o fazer. Muito provavelmente só uma ínfima minoria é realmente incompatível com aquilo que se exige numa aula, pelo menos em termos sociais”.

Tudo indica que o Modelo Escolar, na sua conceção, é responsável por promover mecanismos de resistência nos jovens porque desrespeita determinados princípios biológicos fundamentais do seu desenvolvimento. Mais tarde, já jovens adolescentes, agora no ensino secundário, vivem certos estados de ansiedade e medo de forma mais acentuada e reagem mais facilmente às orientações do professor.

Peter Gray afirma que o “declínio da brincadeira está relacionado com a subida de psicopatologias nas crianças e adolescentes”. Não considero a reação de recusa ou de rejeição das aulas de EF uma psicopatologia, mas antes uma escolha consciente relacionada com o facto de se sentirem sobrecarregados com obrigações escolares e sobretudo com a falta de espaço para poderem decidir o tipo de atividades e jogos que preferem fazer. As crianças foram *desenhadas*, pela seleção natural, para brincar. Sempre que as crianças têm liberdade para brincar, elas fazem-no. A extraordinária propensão humana para brincar na infância, e o seu valor, manifesta-se mais claramente nas culturas de caça-recolação. O facto das crianças, nestas culturas, brincarem e explorarem livremente desde manhã até ao fim do dia, todos os dias, permite-lhes adquirir as competências e atitudes necessárias para se tornarem adultos bem-sucedidos. Atualmente as oportunidades para as crianças brincarem no exterior com outras crianças, de forma livre e espontânea, tem declinado continuamente. Neste mesmo período, tem-se verificado um aumento dos índices de ansiedade, depressão, sentimentos de desamparo e narcisismo, nas crianças e adolescentes. Peter Gray demonstra a existência de uma relação psicopatológica entre a diminuição da brincadeira livre e os desequilíbrios emocionais (...). Os investigadores sabem que a ansiedade e depressão está fortemente correlacionada com o sentido pessoal de controlo ou falta de controlo nas nossas vidas. Aqueles que acreditam ou sentem que possuem maior controlo sobre o seu próprio destino (autonomia), possuem menor probabilidade para manifestar ansiedade ou depressão do que aqueles que se sentem vítimas das circunstâncias que ultrapassam o seu controlo (falta de autonomia). Julian Rotter no finais dos anos 50 desenvolveu um questionário com uma escala para avaliar o que designou por “Escala Interna-Externa do Foco de Controlo” (Internal-External Locus of Control Scale).

O *foco no controlo interno* significa que o indivíduo sente que controla, o *foco no controlo externo* significa que o indivíduo sente-se controlado pelas circunstâncias ou por uma pessoa externa – Heteronomia). Foi feita uma análise dos resultados dos estudos que usaram esta escala em grupos de estudantes desde 1960 até 2002 e descobriram que neste intervalo de tempo, as médias mudaram dramaticamente do sentimento de Controlo Interno para o Controlo Externo no limite da escala. A mudança foi tão significativa que a média dos jovens, em 2002, declarava uma grande falta de controlo pessoal. Da análise dos estudos em crianças dos 9 aos 14 anos, entre 1971 e 1998, descobriram que o aumento do controlo externo foi ainda maior na escolaridade elementar do que nos estudantes do

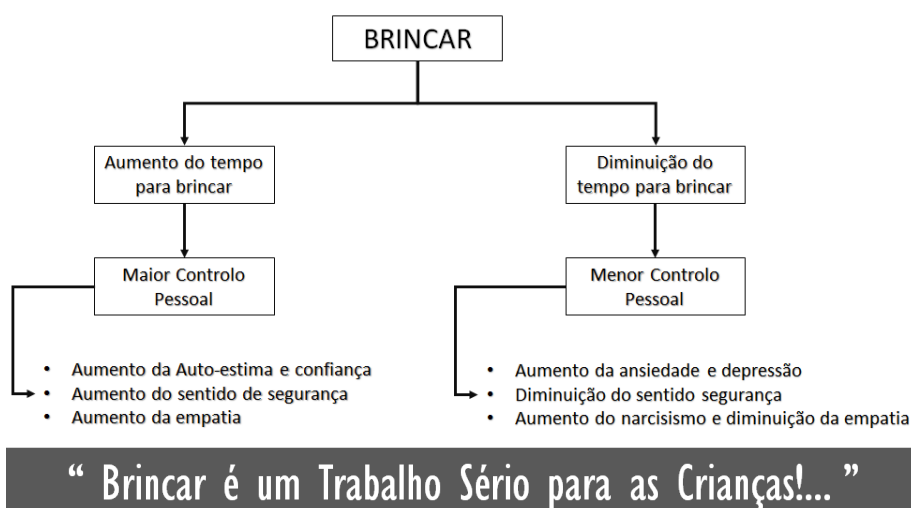
3º ciclo e/ou secundário (usando a nossa terminologia). Simultaneamente a este aumento do controlo externo pelos adultos tem-se verificado um aumento da depressão e ansiedade o que permite estabelecer uma relação entre ambas.



The Decline of Play and the Rise of Psychopathology in Children and Adolescents



PETER GRAY



Os investigadores têm verificado consistentemente que, quando as crianças, adolescentes e adultos experimentam sentimentos de desamparo associados a um controlo externo, dá-se uma maior predisposição à ansiedade e depressão. Quando as pessoas sentem que o controlo sobre o seu destino ultrapassa a sua vontade pessoal, tornam-se ansiosas. Pensam que algo de terrível pode acontecer e que não podem fazer nada em relação a isso. Quando a ansiedade e o sentimento de desamparo se torna muito grande, as pessoas ficam deprimidas. Elas sentem: “não vale a pena tentar; estou condenado”. Os investigadores também demonstraram que aqueles que sentem que o **foco do controlo é externo** (Ex: numa aula de EF onde o professor controla tudo na aula, recorrendo a um método tradicional, magistral, frontal, expositivo, discursivo, basicamente assente na transmissão do saber do professor para os alunos), têm menor propensão para assumir responsabilidades pela sua própria saúde, pelo seu próprio futuro e pela comunidade onde se inserem do que aqueles que sentem que o foco de controlo é interno (Estilos de ensino democráticos e autónomos).

Um modelo de ensino que exacerba o **foco no controlo externo** cria, nas crianças, fortes emoções de ansiedade, medo e desamparo. As crianças assumem dois tipos de resposta, ou se retiram, afastando-se (depressão), ou criam mecanismos de defesa para fazer face às “agressões externas” (passividade agressiva ou agressividade). As crianças que aceitam o modelo desportivo competitivo desenvolvem as capacidades condicionais, coordenativas, técnicas e táticas que compensam esta sensação de desamparo e lhes dá uma sensação de confiança através da maestria do jogo. Criamos um sistema de crenças disfuncional, para depois criarmos um modelo cultural alicerçado numa sociedade competitiva (luta do mais forte), para podermos *sobreviver* no contexto social adverso e disfuncional.

1.1.2 – O professor:

Por norma, um **professor eficaz**, tal como o caracteriza Francisco Carreira da Costa (1984), “O que é um ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar”; Revista Horizonte, “estrutura a atividade dos alunos de maneira a mantê-los o maior tempo possível empenhados (tempo na tarefa), informam clara e concisamente o que fazer, onde e porquê” (Bom Gestor de Recursos: Humanos, Materiais e Temporais).

Porém, embora o professor, assumindo o perfil de “bom gestor” (procurando transformar o tempo útil em mais tempo potencial de aprendizagem), esforçando-se por ser eficaz, recorrendo principalmente aos estilos de ensino situados no espectro, aquém da linha invisível de demarcação do limiar da Descoberta ou Barreira Cognitiva, explorando a sua anatomia através do processo de tomada de decisão de pré-impacto, impacto e pós-impacto (Horizonte com: Musska Mosston e Sara Ashworth, 1985; horizonte, vol. II, n.º 1, maio-junho 1985; pp. 23-32), sente muita dificuldade em promover aprendizagens, e sobretudo, em manter os alunos interessados e empenhados nas atividades!... Porquê? O êxito do ensino (Francisco C. da Costa, “O que é um ensino eficaz...”), resulta da concertação de um conjunto numeroso de fatores:

- a) O nível inicial de conhecimento dos alunos condiciona a qualidade da aprendizagem;
- b) Uma atitude favorável dos alunos para com a matéria de ensino e a escola...;
- c) Uma metodologia do professor que garanta a eficácia da sua intervenção e que garanta um **controlo do desempenho** dos alunos informando clara e concisamente o que fazer, onde e porquê promovendo um elevado Tempo na Tarefa com Empenhamento Motor;
- d) O professor garanta uma concentração na matéria de ensino evitando ao máximo “assuntos não relacionados com os objetivos”;
- e) Adequa corretamente a dificuldade das tarefas às habilidades dos alunos;
- f) Utilize adequadamente o feedback pedagógico;
- g) Um bom controlo da atividade pedagógica dos alunos (Ter uma boa noção de gestão do tempo no processo ensino-aprendizagem) evitando a permissividade, espontaneidade e a falta de controlo...;

- h) Promove ambiente caloroso e democrático e convivencial...;
- i) E o que apresenta mais importância é o “Academic Learning Time” ou Tempo Potencial de Aprendizagem.

Pamela D. Tucker e James H. Stronge (2005); “A avaliação dos professores e os resultados dos alunos” são da mesma opinião que Francisco Carreira da Costa. Quando aborda as *Qualidades dos Professores Eficazes* (QPE) pressupõe que “todos sabemos intuitivamente que estes professores, altamente eficazes, podem ter um efeito enriquecedor no dia-a-dia das crianças (...). Anos de investigação sobre a qualidade docente, apoiam o facto de que os *professores eficazes*, não só fazem com que os alunos se sintam bem na escola e com a aprendizagem, como também fazem com que o seu trabalho origine um maior sucesso escolar”. Mais à frente, quando aborda o “impacto da eficácia do professor no aproveitamento escolar dos alunos” refere que “(...) o fator mais importante, que afeta a aprendizagem dos alunos, é o professor. Além disso, os resultados mostram uma grande variação em termos de eficácia entre os professores. A implicação imediata e óbvia desta descoberta é que, aparentemente, **será possível fazer mais para melhorar a educação, otimizando a eficácia dos professores**, do que através de outro qualquer fator”. Os mesmos autores falam de **professores de elevado desempenho** e de **baixo desempenho** e do seu efeito positivo ou negativo no sucesso dos seus alunos. Estes pressupostos e afirmações criam em mim stress, angústia e até revolta (*Educar não é uma empreitada!...*). Ao longo destes 26 anos de carreira profissional, na qual tenho investido bastante, para estar à altura da imagem e desempenho de um bom profissional (*de elevado desempenho*), seguido os pressupostos da formação académica, não o tenho conseguido.

Os resultados que tenho obtido ao longo dos inúmeros anos de carreira, colocam-me numa posição ingrata onde me podem facilmente rotular de “professor de baixo desempenho” porque os resultados dos alunos são medíocres. Embora o professor tenha investido numa constante atualização, procurado aplicar os *pressupostos de eficácia*, os resultados, a deterioração do clima das aulas de EF, a falta de interesse e afastamento dos alunos, em nada traduzem o seu esforço e dedicação. **Serei eu um professor ineficaz?** (Questiona-se o professor?) **Serei eu um incompetente?** (Questiona-se o professor incapaz de compreender a razão deste clima tenso e improdutivo!...), **ou um professor de baixo desempenho?** É frequente o professor questionar-se sobre a validade do seu trabalho porque é frustrante e desgastante investir tanta energia e apenas receber indiferença, ingratidão e azedume. Os alunos terminam o ciclo de estudos e não é tangível os efeitos do trabalho do professor nos seus alunos?!...

A maioria dos professores, 44,4% optaria claramente por uma turma constituída por alunos criativos e intelectualmente estimulantes, enquanto apenas 9,2% seleccionaria uma turma constituída por alunos cujas necessidades emocionais constituíssem um desafio (...). Por outro lado, as turmas cujos alunos apresentem dificuldades de aprendizagem e exigissem (...) uma paciência e simpatia invulgares, caso (...) pudessem escolher, simplesmente ficavam sem professor, Virgínio Sá (1997). Esta afirmação baseada num estudo do autor, mostra claramente o quão desgastante e desagradável é lidar com turmas com alunos com perfis emocionais instáveis e desestabilizadores.

Este desgaste leva por vezes os professores à beira do esgotamento ou mesmo o burnout. Saúl Neves Jesus (2004) cit. Lens (1994) refere que numa investigação realizada com 720 professores belgas se verificou que a maioria dos professores considera que, nas suas aulas, mais de 50% dos alunos se encontram desmotivados para o estudo. Simultaneamente, também mais de metade dos professores consideram que, mesmo que queiram, não conseguem motivar os alunos desmotivados, o que revela uma *expectativa de ineficácia profissional* ou de falta de controlo dos meios para conseguirem motivar os alunos. Com base nestes resultados parece-nos fundamental *fornecer aos professores, instrumentos teóricos para a compreensão das situações de falta de motivação dos alunos*, dos quais decorram implicações práticas, contribuindo para que, na sua prática futura, possam de forma mais auto-confiante e adequada, resolver os problemas, sabendo interpretar os sintomas de desinteresse manifestado pelos alunos.

O “Professor Eficaz”.

- A. Qual é o lugar ou visão da Educação Física a privilegiar face aos desafios que o Professor de Educação Física enfrenta na sala de aula?
- B. Qual é o perfil de professor de Ed. Física para o século XXI?
- C. Quais são as competências que deve dominar para responder a estes desafios?

O “Professor Eficaz”: Francisco C. da Costa - FCC (1984), “o que é um ensino eficaz das Atividades Físicas no meio escolar” menciona que atualmente os fatores e condições de sucesso no ensino estão relacionados com a correta identificação das condições mais adequadas de aprendizagem tendo em consideração a interação pedagógica. No essencial considera que o resultado da aprendizagem escolar (variável de produto) é uma consequência direta do que acontece no ginásio durante o processo de interação pedagógica.

A prioridade recai sobre as matérias de ensino (aptidão física, atividades físicas desportivas, expressivas, de exploração da natureza, tradicionais e populares, nas suas dimensões técnicas, táticas, regulamentar e organizativa), sendo a sociabilidade e clima relacional um subproduto inerente à interação nos processos de agonismo e antagonismo dos jogos desportivos. O que interessa numa aula de Educação Física é o *Tempo de Empenhamento Motor* (tempo na tarefa em atividade motora) que potencie o Tempo Potencial de Aprendizagem. Aliás, FCC sublinha muito que os “Professores Eficazes” são igualmente **bons gestores**, onde a dimensão do tempo escolar se apresenta como um poderoso fator de sucesso. Assim, um “Professor Eficaz” minimiza o tempo despendido em informação, em transição (utiliza sinais de reunião claros, a colocar o material didático), em filas de espera, momentos estes que “sacrificam o tempo potencial de aprendizagem”. Porém, FCC esqueceu-se de uma variável muito importante, os alunos não são autómatos, máquinas de performance e de repetição estereotipada de movimentos e tarefas. Pressupõe-se aqui que os alunos têm que apresentar uma atitude favorável relativamente às matérias de ensino e à escola.

Modelo Teórico Conceptual:

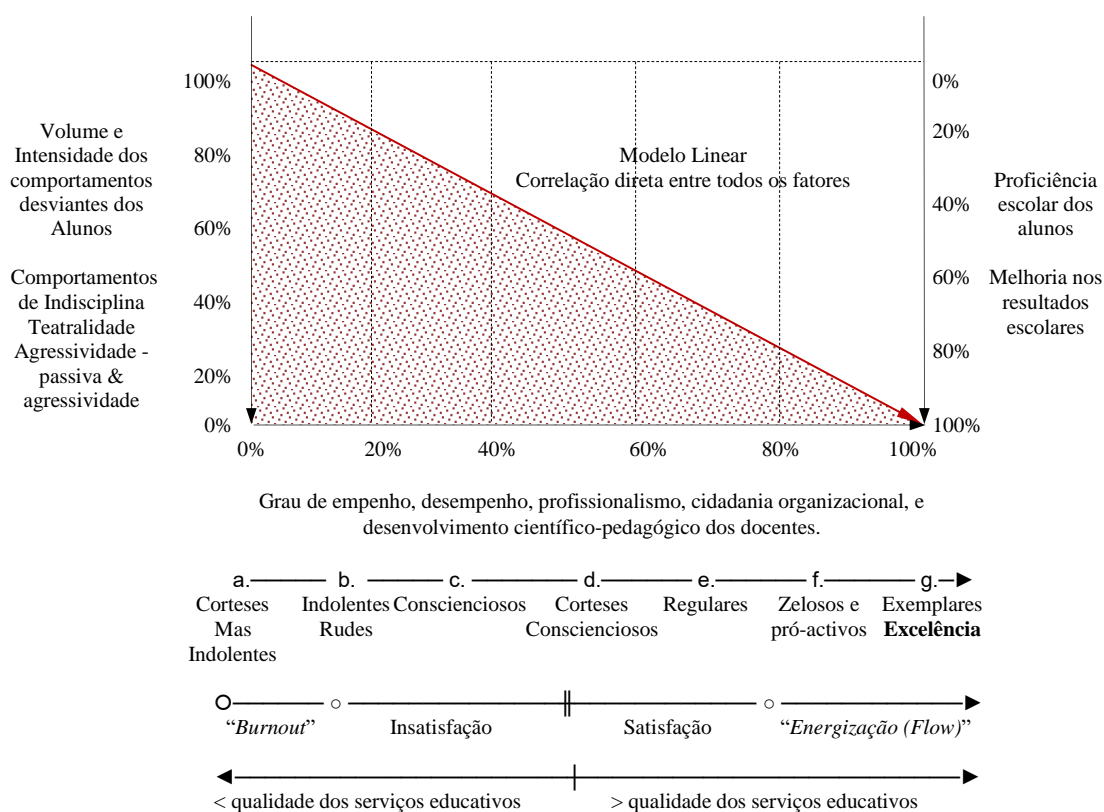


GRÁFICO 4: LEGENDA: Modelo teórico que procura caricaturar a correlação direta entre a máxima eficácia do professor, a redução dos comportamentos desviantes e o aumento da proficiência dos alunos. Porém, a realidade é mais complexa do que o modelo e existem outros fatores (variáveis confundentes), que contaminam o trabalho do professor, dificultando a sua ação e prejudicando o sucesso, nos moldes em que o entendemos neste modelo.

A realidade não podia estar mais afastada destas premissas pois os alunos são **realidades emocionais complexas** que carecem de atenção, cuidado e nutrição afetiva. Atualmente é mais importante o professor investir nos tempos de transição que permitam explorar a **inteligência Emocional** que nas atividades motoras em si. As atividades físicas e desportivas deixam, muitas vezes, de ser o centro de gravidade de uma aula de Educação Física e passam a ser um meio através do qual o aluno e o professor, exploram as relações interpessoais e outras dimensões da formação da personalidade. Ou seja, temos que equilibrar o papel de “Professor Eficaz” (treinador) com o “Professor Humanista” que se vê na contingência de “improvisar”, ser flexível, dinâmico (recorrendo a competências da Inteligência Emocional), e saber adaptar-se a um ambiente cada vez mais exigente do ponto de vista das relações interpessoais, que se têm vindo a deteriorar, por inerência aos medos. Muitos dos atuais desafios que ele enfrenta na sala de aula, podem-se **antecipar**, mas **não se podem planear** uma vez que dependem dos padrões e estados emocionais dos alunos e do professor e apelam mais à sua “Maturidade Emocional” (Literacia Emocional) do que da sua “Competência Técnica”. De facto, para que o “ato educativo manifeste

sabedoria”, temos que ser críticos e reflexivos relativamente aos pressupostos de “eficácia”. Um professor de Educação Física do século XXI terá que desenvolver outro tipo de competências diferentes do Professor de EF do século XX.

António Manuel de A. Pereira (2001), “A excelência Profissional em Educação Física e Desporto em Portugal” refere na página 139 que “a aquisição de um alto nível de desempenho num determinado domínio é algo que só poucos indivíduos conseguem aceder depois de ultrapassadas numerosas dificuldades, leva muitos anos a obter e é fruto de um gradual aperfeiçoamento”. | João Jorge - com base na minha experiência profissional iniciada em 1991, posso afirmar que é cada vez mais difícil a um professor “dar aulas”, e os desafios não avém da maestria de competências técnicas (académicas / pedagógicas), mas sobretudo pelos desafios colocados pelo atual perfil de alunos que nos confrontam até aos limites da nossa resiliência. É impossível “dar aulas” quando aqueles que as recebem, não estão minimamente interessados no conteúdo, na forma e no processo. O único motivo que os prende à “aula de EF” é o “medo” relacionado com os mecanismos sociais e institucionais que o condicionam. Se, além da disciplina não contar para a média, se instituísse que só iriam às aulas de EF os alunos que quisessem, quantos alunos teríamos nós nas aulas tendo em consideração o tipo de serviço que prestamos?

José Pacheco tem 64 anos e é mestre em Educação da Criança, pela Universidade do Porto. Chegou a fazer parte do Conselho Nacional de Educação e ganhou prémios pelo projeto que coordenou na Escola da Ponte. Crítico do modelo tradicional de ensino, que afirma ser do século XIX, o professor defende a aprendizagem numa escola sem aulas, nem turmas, nem ciclos. José Pacheco fez a seguinte pergunta: “Porque é que damos a aula tão bem dada e há alunos que não aprendem?” - descobrimos a resposta: se nós dávamos as aulas e eles não aprendiam, eles não aprendiam porque nós dávamos a aula.

(José Pacheco, entrevistado por Marlene Carriço, 2016, observador) *“Passámos de uma cultura de solidão para uma cultura de equipa, de corresponsabilização. Essa reelaboração da nossa cultura pessoal e profissional custou tempo e sofrimento. Decidimos habitar um mesmo espaço, derrubar paredes, juntar alunos. Compreendemos que **sozinhos não poderíamos ensinar tudo a todos**. Mas se estivéssemos em equipa, com um projeto, e autonomizássemos o ato de aprender, poderíamos responder efetivamente às necessidades de cada jovem. Ao fim de oito anos estava já a escola toda com um modelo diferente. E nós descobrimos uma coisa fundamental que é, um professor não ensina aquilo que diz, ele transmite aquilo que é. Um professor tem que ser um tutor e um mediador de aprendizagens. E a aprendizagem acontece quando há um vínculo afetivo entre quem supostamente ensina e quem supostamente aprende.*

As ideias de Daniel Goleman (1995), “Inteligência Emocional” permitem-nos uma outra visão sobre a temática do professor eficaz e/ou excelente, que ajudam e reforçam as afirmações de José Pacheco. Durante muito tempo, ensinaram-nos que as habilitações literárias e técnicas constituíam um bilhete para o êxito. Hoje em dia as pessoas começam a compreender que o êxito exige mais do que a excelência intelectual ou a competência técnica e que precisam de um outro tipo de capacidades para *sobreviver* no mercado de trabalho do futuro (Nota: António Pereira utiliza a palavra *sobreviver*! É legítimo que os

nossos mecanismos de defesa estejam sempre de sobreaviso porque temos que sobreviver à ameaça da escassez do mercado de trabalho). Luísa Cristina Fernandes (2008), “os medos dos professores e só deles” sublinha alguns dos medos dos professores como “o medo que o salário não permita satisfazer as suas necessidades pessoais e familiares”, “medo de vir a ter um esgotamento devido à profissão” ou de “ser atribuído um horário zero”, entre outros. Afirma também que a produtividade está associada à ideia de felicidade, a preocupações ecológicas, a ideias de fraternidade e de liberdade e à capacidade de contribuir para o bem-estar daqueles por quem se é responsável. Porém, um Professor de Educação Física sente-se frequentemente frustrado, impotente e incapaz de satisfazer os alunos que se mostram cada vez mais difíceis no trato e insatisfeitos com o que se lhes é proposto. Este é um ciclo de alimentação negativa: a desmotivação dos alunos gera desmotivação no professor que por sua vez alimenta a desmotivação dos alunos num ciclo negativo. Daniel Goleman sublinha que as qualidades pessoais como a empatia, a resistência, a iniciativa, o otimismo, a capacidade de persuasão e adaptabilidade estão a receber nova valorização, ou por outras palavras, “Competências em Inteligência Emocional”. A *inteligência emocional* define-se como a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações. Refere-se a qualidades distintas, mas complementares, da inteligência académica, as capacidades cognitivas mediadas pelo QI (Quociente Emocional). Na melhor das hipóteses, o QI contribui com cerca de 20% para o fatores que determinam o êxito na vida, restando 80% para as outras características relacionadas com a Inteligência Emocional, afirma Daniel Goleman (1995), como a capacidade da pessoa (Professor de EF), se motivar a si próprio e persistir apesar das adversidades e frustrações; de controlar os seus impulsos; de regular o seu próprio estado de espírito e impedir que o desânimo subjugu a faculdade de pensar; de sentir empatia e ter esperança.

QUADRO 2: Professores Excelentes: evolução das tendências

Frederik Taylor	Pensamento Freudiano	David McClelland (1973) Harvard	Peter Salovey (Yale) Daniel Goleman Joshua Freedman (6seconds)
A bitola do trabalho humano era a máquina	Personalidade	Testar a Competência em vez da Inteligência	Inteligência Emocional
Teste de QI	Testes e Tipologias de Personalidade	Competências	Testes QE
A medida correta da excelência era a capacidade da mente humana	Constitui um ingrediente de excelência	Competências como empatia, autodisciplina e iniciativa distinguem os mais bem sucedidos	Competências Emocionais
Falível porque pessoas com elevado QI revelavam com frequência um fraco desempenho	Os testes de personalidade pouco serviam para prever a capacidade de um bom desempenho profissional	Aptidão Académica, Habilitações literárias não podem antecipar (predizer) o bom desempenho num emprego ou o êxito na vida	A aptidão emocional pode antecipar 80% dos fatores de sucesso profissional e pessoal

António Manuel de A. Pereira (2001), “A excelência Profissional em Educação Física e Desporto em Portugal”

António Manuel de A. Pereira (2001), refere que a excelência em educação segundo Ethier (1989) é difícil de definir, no entanto refere 3 parâmetros:

- 1) (Tangibilidade) A qualidade dos recursos humanos, materiais e financeiros.
- 2) (Fiabilidade e Conformidade) A qualidade do processo educativo.
- 3) (Segurança e Empatia) A qualidade dos resultados académicos, mas sobretudo aos relacionados com o *desenvolvimento pessoal e social* dos estudantes.

Sendo a docência uma profissão de serviço e de relação, a deontologia estende-se a todos os aspetos, desde a necessidade de atualização científica e pedagógica, até ao empenho demonstrado no processo de ensino-aprendizagem. Tendo sempre em conta que “profissional” é aquele que sabe o que faz e porque faz e, além disso, está empenhado em fazê-lo da melhor maneira possível (Zabalza, 1994). Paul Legrand afirma “o educador que não se coloca em causa a nível pessoal e que relativamente ao seu saber não interroga, nem pesquisa, acarreta efeitos anti-educacionais”.

QUADRO 3: Etapas das preocupações dos Professores:

	Estádio 1	Estádio 2	Estádio 3
	Preocupações de sobrevivência Pessoal	Preocupações relativas à Situação de Ensino	Preocupações relativas aos Alunos
Francis Fuller (1969)	As preocupações centram-se sobretudo sobre a sobrevivência (Controlo da sala de aula). Professor como Irmão mais velho (identificação com os alunos)	Atenção voltada para as situações de ensino, controlando-as melhor. Preocupação na gestão do espaço, tempo, materiais didáticos e estratégias pedagógicas	Após os 3 ou 4 anos de prática começa-se a analisar os problemas pedagógicos de forma mais estruturada, mostrando maior domínio
Sharon Feiman-Nemser (1983)	Conhecimento académico com dificuldades na relação pedagógica.	Consolidação: os objetivos pessoais e profissionais tornam-se mais claros e específicos – cria rotinas na gestão das aulas.	Proficiência: maior domínio das situações de ensino e mais foco nas necessidades dos alunos, procurando melhorar o desempenho com recurso a estratégias pedagógicas inovadoras.
João Jorge	Primeiros fase - 8 anos: Personifiquei o Professor Eficaz. Controlo da aula e dos alunos através de uma gestão cuidada	Segunda fase – 8 a 16 anos: Início da fase de questionamento, dúvida. Procura de novos modelos (Inteligência Emocional)	Terceira fase – 16 a 26 anos: Experiências pedagógicas divergentes no modelo tradicional. Procura de um novo Paradigma

Luísa Cristina Fernandes (2008), “Os medos dos Professores... e só deles”; sete caminhos.

Práticas pedagógicas Compatíveis com o Cérebro:

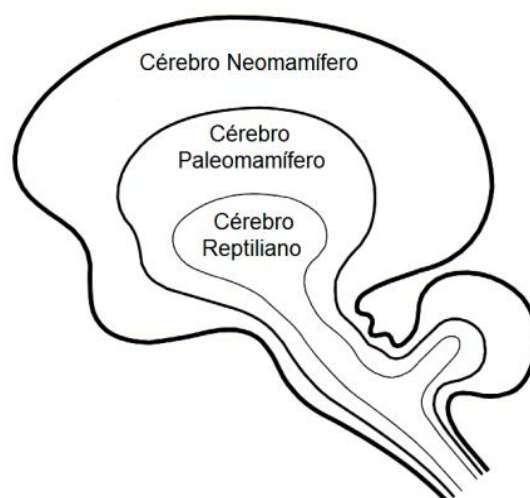
Laura Erlauder (2003), Práticas pedagógicas Compatíveis com o cérebro” diz que apesar de muitos dos métodos de ensino terem resultado durante décadas, os educadores descobriram agora, que muitas dessas estratégias não funcionavam de todo. Tradição, intuição e estratégias de tentativa e erro têm sido a base de grande parte da instrução utilizada nas nossas salas de aula. Atualmente, e para bem de si própria, a educação vai para além da tradição. Os Educadores que trabalham em “Ambientes Compatíveis com o Cérebro” (eu acrescentaria “Cérebros”, ou melhor ainda, “todo o corpo”), podem desenvolver uma competência profissional sem precedentes que permitirá aos alunos colher recompensas de uma aprendizagem poderosa e bem-sucedida.

QUADRO 4: 7 fundamentos compatíveis com o cérebro:

1	2	3	4	5	6	7
Bem-estar emocional e ambiente seguro	O corpo, o movimento e o cérebro	Conteúdo relevante e as opções dos alunos	Tempo (Ritmos individuais)	Enriquecimento para o cérebro	Avaliação e Feedback	Colaboração
Ambientes de aprendizagem divertidos, estimulantes, flexíveis e seguros (Movimento Livre – Parkour, etc...). TGFU (Ensinar Jogos para a Compreensão)	Relação entre exercício físico e melhoria dos resultados acadêmicos, saúde e bem-estar (Exercício e Saúde). Personal Training	Aprender através da Metodologia de Trabalho de Projeto (Experiência Prática)	Utilizar os 3 elementos do tempo (execução, compreensão, oportunidades pessoais)	Recorrer a estratégias estimulantes, diversificadas e do interesse dos alunos. Pedagogia Não Linear e tarefas Heurísticas (Esquemas Motores)	Recorrer à aprendizagem auto-regulada pelo aluno	Pedagogia Cooperativa (Jogos Cooperativos; Team-Building; Jogos de Exploração) Personal Training
SCARF: Segurança	SCARF: “Pertencença”	SCARF: “Justiça / Equidade”	SCARF: “Segurança”	SCARF: “Pertencença”	SCARF: “Estatuto” “Segurança”	SCARF: “Autonomia”

Laura Erlauder (2003), Práticas pedagógicas Compatíveis com o cérebro”; Edições ASA, adaptado por João Jorge.

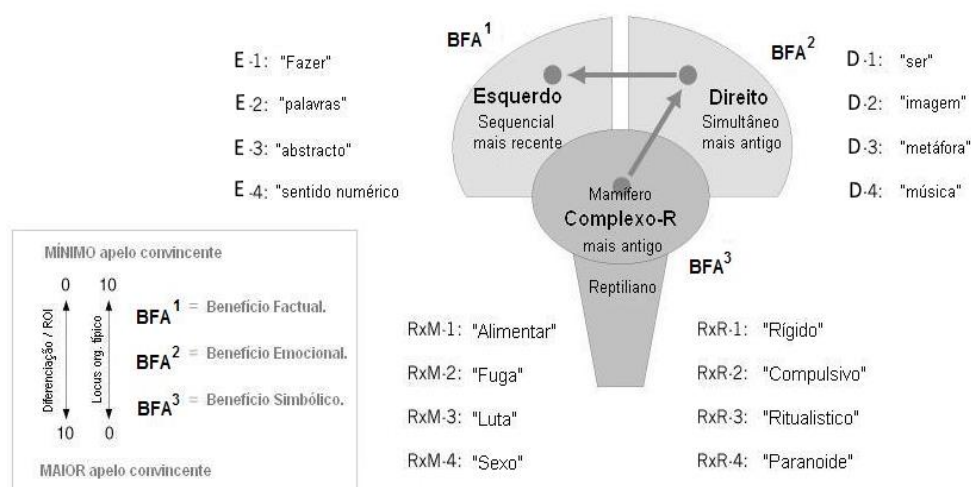
A Dr^a Elaine de Beauport uma educadora com vasta experiência no ensino, enquanto diretora da “Mead School” interessou-se no trabalho científico do Dr. Paul MacLean, chefe do Laboratório da Evolução do cérebro e do comportamento no Instituto Nacional de Saúde e autor da concepção da “estrutura trina do cérebro”. Assim, Elaine de Beauport preocupou-se em compreender de que forma o hemisfério direito e esquerdo do neocórtex podiam dar origem a diferentes modos de aprendizagem.



Cérebro Trino de Dr. Paul MacLean (1973) no seu livro “A triune concept of the brain and behaviour”

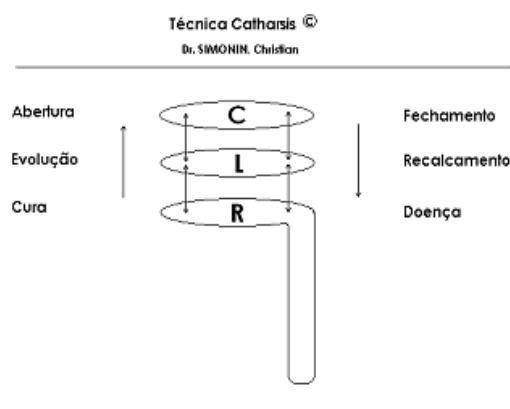
Contudo, com o evoluir da sua pesquisa constatou que existe mais do que dois hemisférios, mas antes uma estrutura mais elaborada, um sistema complexo extraordinário o qual tem um efeito profundo na forma como os humanos aprendem e se comportam. Baseou-se no trabalho do Dr. Paul Maclean, o qual acredita que o mesmo pode fornecer um conhecimento profundo sobre os problemas psicológicos e sociais nos humanos e que não deve ficar esquecido nos laboratórios, ou apenas de posse de alguns especialistas na matéria. Ela conseguiu transmitir os seus conhecimentos ao publico em geral na sua famosa conferência “A Meeting of Minds” ministrada numa convenção de educadores em finais de 1970. É exatamente esta estrutura trina dos cérebros (Arqueocórtex ou cérebro reptiliano; cérebro paleomamífero ou paleocórtex, que surgiu com a evolução dos mamíferos e integra o sistema límbico e a capacidade de sentir emoções e, finalmente com a evolução dos seres humanos surgiu a estrutura evolucionária mais recente o neocórtex que se subdivide em dois hemisférios). Victor da Fonseca tem vindo a enfatizar, nas suas investigações na Faculdade de Motricidade Humana, a importância de um bom desenvolvimento e articulação das 3 Unidades Funcionais para um desenvolvimento da função prática que articula a função psicológica e a função motora. A sua sinergia traduz um movimento belo, simples, económico e harmonioso, que reflete o comportamento motor superiormente organizado.

Se bem que muitos problemas surjam inerentes à falta de coordenação entre o que originalmente eram três estruturas diferentes do cérebro, Paul MacLean (1973) enfatiza que estas estruturas não estão separadas constituindo três sistemas integrados num único sistema trino. Paul MacLean (1973) afirma que as estruturas mais ancestrais estão ativas em determinados comportamentos e que a partir destes diferentes, mas conectados cérebros, advêm não só diferentes comportamentos, mas também muitos dos problemas que os seres humanos estão hoje a enfrentar todos os dias.



O comportamento humano é semelhante ao comportamento observado nos animais porque surge destas partes do sistema cerebral, como por exemplo do cérebro reptiliano, o qual os humanos e os animais partilham. Os seres humanos partilham os padrões de comportamento primários com outros animais tal como partilham das mesmas estruturas cerebrais. Compreender que estas tendências existem ajuda a explicar aparentemente o comportamento irracional, como por exemplo a violência territorial dos adolescentes (ou o bullying), (“Efeito Lúcifer” de Philip Zimbardo, 2007) que, de outra forma parecem não fazer sentido. Se compreendermos que o cérebro contém estas estruturas herdadas filogeneticamente, podemos de forma muito mais ponderada e sensata, reconhecer e lidar com isto, afirma Elaine de Beauport (1996) no seu livro “The Three Faces of Mind”. Assim, o que a Elaine Beauport (1996) constata é que as partes mais arcaicas do cérebro são necessárias (porque fornecem o suporte para a vida e sobrevivência), e frequentemente não são integradas de forma apropriada com as outras estruturas do cérebro.

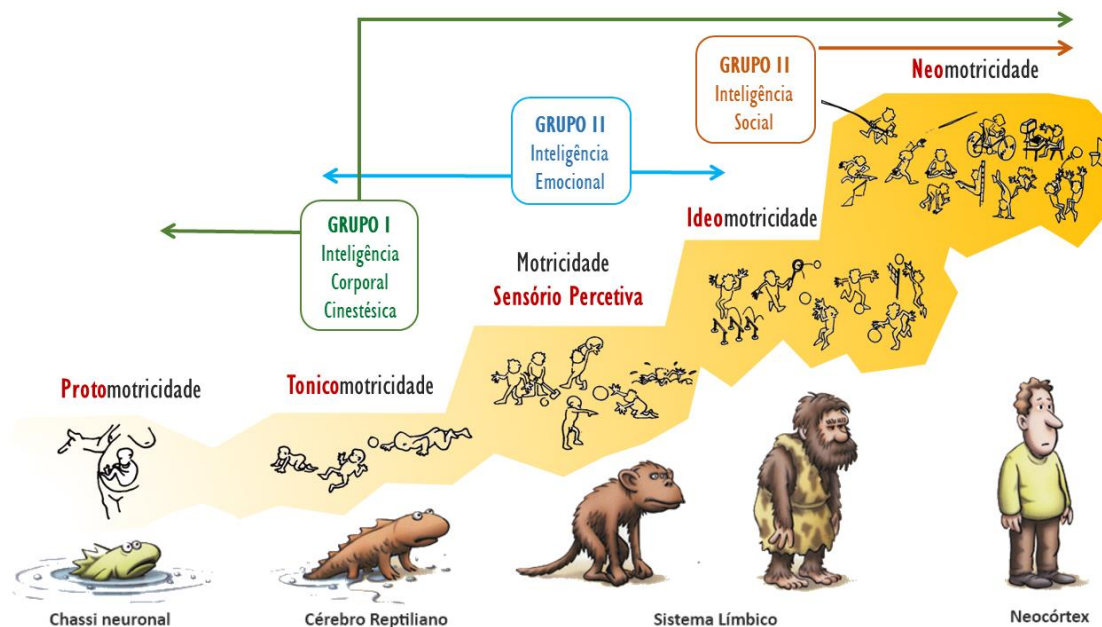
Na perspetiva de Elaine Beauport (1996) o modelo fisiológico do cérebro do Dr. Paul MacLean (1973) apresentado no livro “A Triune Concept of The Brain and Behaviour”, forneceu em parte um modelo psicológico ou uma metáfora pela qual podemos melhor compreender o nosso comportamento e dos nossos alunos na aula de Educação Física. Como resultado da sua integração do modelo de Paul MacLean (1973), Elaine Beauport (1996) fundou a “Mead School” onde focou a sua atenção nas crianças e depois mudou para os adultos explicando que existe uma profunda filosofia por detrás deste percurso. Fizeram coisas extraordinárias na Mead School em termos da expansão das capacidades de aprendizagem e na extensão da consciência das crianças, mas repararam que a sua luta acontecia sempre com os pais. As crianças queriam ser amadas pelos pais e agradar aos mesmos. Tornou-se evidente que o horizonte limitador se encontrava na mente os adultos, porque tudo o que faziam com a mente das crianças era limitado pelo que os pais eram capazes de entender ou apreciar ou até encorajar. Por isso, ***o futuro do mundo não passa por mudar as crianças mas em mudar a mente dos adultos***, afirma Elaine Beauport (1996). O modelo SCARF ajuda o profissional de Educação Física a compreender e planear a sua atividade em função destas três estruturas cerebrais.



QUADRO 5: ESTRUTURA E FUNÇÕES DO CÉREBRO TRINO – QUAL O TIPO DE ABORDAGEM MAIS ADEQUADO PARA CADA UM DOS TRÊ CÉREBROS E QUE NÃO DESENCADEIA MECANISMO DEFENSIVOS DE AFASTAMENTO?

NEOCÓRTEX Córtex	PALEOCÓRTEX Límbico	ARQUEOCÓRTEX Reptiliano
Análise Síntese Linguagem Matemática Lógica Padrões Associações Raciocínio Percepção espacial	Emoções Memória longo prazo Atenção/concentração Coordenação de movimentos é 80.000 vezes mais rápido que o Neocórtex <u>Comportamento social</u> Regulação da dinâmica da <u>vida num grupo coeso</u>	Medo Reprodução Territorialidade Hierarquias Sociais Comportamento Agressivo Rotinas / Hábitos Conservador Dissimulação Ritualista Burocracias
Lobo Frontal Lobos Parietais Lobo Ocipital	Tálamo Hipotálamo Amígdala Pituitária Hipocampo	Sistema Nervoso Autônomo Olfato-estriado Globo Pálido Corpo estriado Cerebelo
MENTE CONSCIENTE	MENTE SUBCONSCIENTE	MENTE SUBCONSCIENTE
RACIOCÍNIO TÁTICO	INTELIGÊNCIA EMOCIONAL INTELIGÊNCIA SOCIAL	INTELIGÊNCIA MOTORA INTEL. CORPORAL CINESTÉSICA
TGFU	Team-Building Jogos Competitivos (cooperar) Movimento Livre Jogos Cooperativos	Tónus – Psicomotricidade Jogos Competitivos (territorialidade) Condutas Motoras não Desportivas Brincar Prazer Fluir Fruir

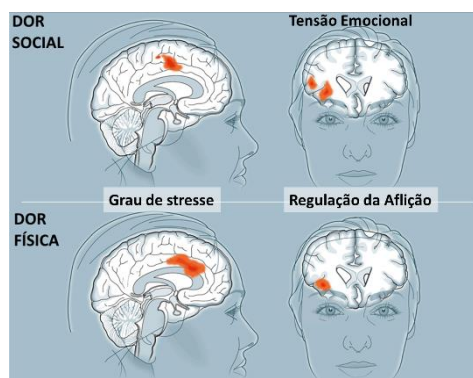
A Inteligência Emocional está diretamente relacionada com o cérebro límbico (e a interação entre o sistema límbico e o córtex). A velocidade de processamento de informação do sistema límbico é uma das razões pela qual o QE é tão crucial. Significa que podemos agir com base nas emoções muito mais rapidamente do que conseguimos resolver os problemas conscientemente.



Quando uma criança e jovem é exposta desde muito cedo a situações escolares que

lhes exigem que hipoteque a sua necessidade de brincar, trocando os prazeres simples da vida de uma criança pela exigência da escola, da ansiedade da avaliação, dá-se um fechamento. Se a criança é frequentemente repreendida pode dar-se um recalcamento que, pode desaguar, quando esta pressão cultural e social persiste, na doença.

- 1) **BFA1: Benefício Factual: Fechamento:** acontece no plano factual (construtos mentais artificiais auto-impostos ou crenças/padrões – incoerência mental). é o processo que nos permite fechar (defender) face às agressões externas (Reflexo de susto). Embora “as áreas associadas à angústia e aflição (Grau de stresse provocado por interpretação de ameaças sociais tais como *estatuto, segurança, autonomia, filiação e justiça/equidade*), quer sejam causadas por uma rejeição social ou dor física, produzam respostas idênticas”, acionando as áreas corticais responsáveis pela regulação da tensão emocional, estes mecanismos são antes filtrados pelos processadores emocionais (amígdala) – BF2, que compara com memórias e respetivos padrões armazenados.



- 2) **BE2: Benefício Emocional: Recalcamento:** acontece no plano emocional (incoerência emocional). É um processo que funciona através da libertação dos 50 neurmediadores que vão agir a nível do cérebro reptiliano e de todo o corpo (é um processo neurofisiológico e acontece a nível de sobrevivência).
- 3) **BS3: Benefício Simbólico: Doença:** acontece no plano simbólico (incoerência fisiológica – dinâmica psicossomática), “a forma do corpo representa a incapacidade do homem em amar e ser amado”. Quando existem dificuldades na vida familiar e escolar, a nível de relacionamentos, a nível físico ou psíquico, a procura de segurança acontece com uma descida ao nível reptiliano e aí aparecem os problemas de hipertensão, desregulação da frequência respiratória, obesidade, diabetes, asma e de todos os parâmetros fisiológicos com paralelo ao tema psico-emocional – psico-somáticos. Neste processo dá-se uma descida do nível cortical para o nível reptiliano.

Quando uma criança vai para a escola, não vai apenas educar a mente, mas também as outras importantes partes do cérebro, as estruturas filogenéticas do mesmo. Tanto a estrutura límbica (cérebro emocional) como a estrutura reptiliana (cérebro comportamental), também vão para a escola. Os pais enviam as crianças para a escola para educar a mente racional e o que acontece com as outras duas componentes, Elaine Beauport (1996). Na educação, enquanto todas as escolas não possuírem um centro para as multi-inteligências, um centro de “como-as-pessoas-aprendem”, não creio que a educação jamais vá mudar, na opinião de Elaine Beauport (1996). Expressando a sua preocupação e mostrando o seu interesse desenvolveu exercícios educacionais para os três cérebros.

A compreensão deste sistema trino do cérebro, e um ensino estruturado segundo estes princípios, terá um grande impacto nas nossas vidas. Exercícios para se praticar a

sua orquestração poderão salvar casamentos, famílias e relacionamentos, reduzir o crime, melhorar a saúde, beneficiar a paternidade, atingir a satisfação na vida.

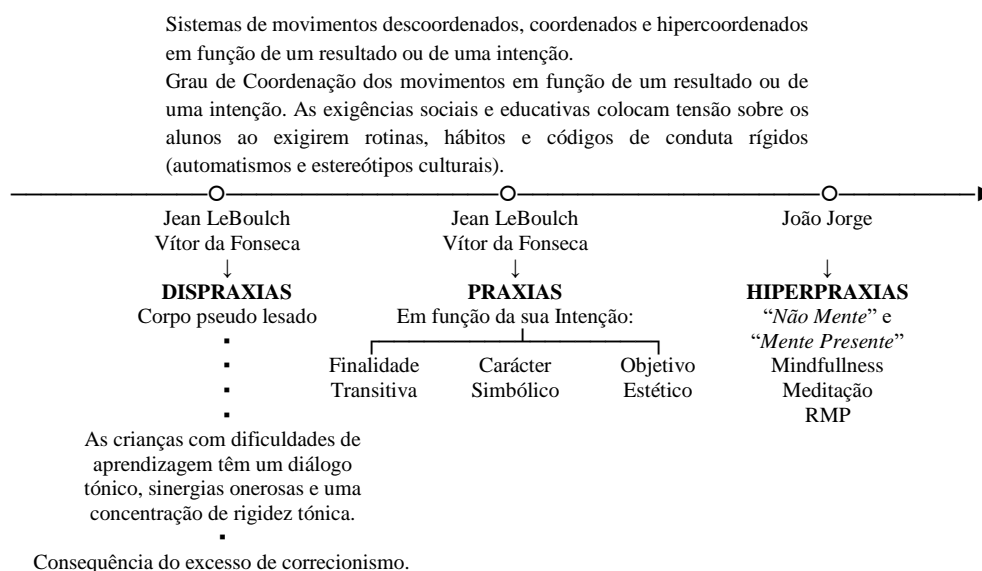
O sistema límbico controla o sistema nervoso autónomo e localiza-se logo por baixo do neocórtex sendo essencialmente um sistema de *órgãos químico-hormonal* que rege o afeto, sentimentos/emoções, memória de curto prazo, olfato, atividade oral, prazer/dor, luta-ou-fuga, disposição e a sexualidade. Podemos pensar que somos não emocionais quando pensamos, mas todos os “pensamentos” em termos neuronais “passam” pela região límbica e são influenciados pela sua atividade emocional.

A aprendizagem permite adquirir novos “esquemas” de conduta. A sua repetição fixa-os sob a forma de condutas estabilizadas designados por “hábitos”. O hábito é portanto, um produto terminal da aprendizagem e nesse aspeto opõe-se aos automatismos inatos e à improvisação motora em presença de uma nova situação. Quando o hábito motor é suficientemente complexo para exigir a entrada em jogo de movimentos coordenados, pode dar-lhe o nome de “habilidade Motora”. A expressão neurológica *praxia*, é mais ou menos um sinónimo de habilidade motora, e designa sistemas de movimentos coordenados em função de um resultado ou de uma intenção. As praxias são, por um lado, adquiridas. Esta aquisição pode resultar da experiência do sujeito ou da educação, ambos os processos são auto-educativos. A educação pode simplesmente ser fixada como objetivo da aprendizagem das praxias: a posição da criança diante de uma situação-problema a fim de que ela possa fazer a sua própria experiência de aquisição. Mais frequentemente ela tem como objetivo a transmissão de um saber gestual dependente das experiências anteriores. É assim que se veiculam de geração em geração as “Técnicas do Corpo”. Assim, podemos afirmar em última análise que, embora os movimentos humanos realizem efeitos subordinados às reações instintivas primordiais (alimentação, defesa, investigação, orientação), a sua modalidade de desenvolvimento, ou seja, a sua técnica foi profundamente influenciada pela soma das experiências humanas anteriores. Isto significa que os comportamentos motores do corpo humano são socializados. A este respeito é preciso sublinhar que as sociedades fortemente industrializadas, tecnológicas e da informação empobreceram em movimentos tradicionais de carácter expressivo, ao mesmo tempo que a bagagem de gestos com eficácia técnica não cessou de crescer. Deu-se uma clara oposição das realidades exteriores sobre as realidades interiores (inconformismo biocultural, Mischa Titiev). Da mesma forma que os linguistas reconheceram no ato de comunicar uma mensagem, a função essencial da linguagem falada, tendo relegado para segundo plano as funções expressivas e estéticas, também os profissionais da linguagem motora (os profissionais da motricidade humana), reconheceram no ato de comunicar uma mensagem, a importância da linguagem motora codificada pelas componentes críticas dos gestos técnico-desportivos e pelas regras táticas do jogo, esquecendo-se da dimensão somato-emocional ou anatomia emocional.

As praxias são sistemas de movimentos coordenados em função de um resultado ou de uma intenção. A partir desta definição podemos diferenciar as praxias segundo a sua

intenção, em praxias com finalidade transitiva, praxias de carácter simbólico e praxias com objetivo estético:

- **As praxias com finalidade transitiva** implicam uma ação direta sobre o objeto, visando modificá-lo. As praxias de carácter transitivo podem estar muito próximas das reações instintivas ou, por outro lado muito socializadas. Na verdade, a codificação do domínio das habilidades motoras com fins estritamente técnicos (finalidade transitiva), retira a plasticidade adaptativa própria do ser humano tornando o seu **comportamento linear e rígido**.
- **As praxias simbólicas** estão relacionadas com o desejo de comunicação, ou seja, de transmitir uma mensagem gestual a outrem. Nesta categoria encontramos gestos que apresentam diferentes níveis de abstração e que vão do simples mimo de um gesto a um verdadeiro código gestual puramente convencional. As praxias simbólicas e estéticas possuem sempre um alto nível de socialização, estando as suas finalidades relacionadas com a expressão e a comunicação.
- **As praxias com finalidade estética** tendem a transmitir igualmente uma mensagem, mas a intenção neste caso está mais centrada na qualidade formal dessa mensagem do que na sua precisão.



A velocidade a que acontece o processo da nossa vida impõe a automatização de movimentos simples de um conjunto de ações quotidianas que a compõem, e de movimentos codificados e estereotipados. *Sistemas rígidos* perdem a sua *fratalidade, plasticidade adaptativa, variabilidade e redundância*. A Educação exige exatamente o oposto da cognição, uma vez que este processo é o próprio ato da vida em consonância com a linguagem da natureza. A ênfase nas praxias com finalidades transitivas (hábitos e códigos de conduta rígidos), em detrimento das praxias simbólicas de cariz estético expressivo, asfixia a “linguagem das relações”. A exigência da excelência e da competência e eficácia pressupõem a redução das formas de expressão humana a um conjunto de *linhas de código demasiado rígidas* e incompatíveis com o seu potencial e riqueza intrínsecos, fomentando conflitos intrapsíquicos. Que tipo de **estereótipos culturais** estão na base da neofobia? Que estereótipo culturais criam o preconceito de

insucesso? A base da neofobia é o medo, e é precisamente o medo que limita, baliza e refreia a criatividade e a curiosidade inatas das crianças. O medo é tanto que conseguimos reprimir a alegria e espontaneidade das crianças (neofilia). O medo é responsável pelos problemas e dificuldades de aprendizagem.

Como afirma Manuel Sérgio, “(...) o desenvolvimento humano, através da motricidade deve ser entendida como”:

- A ciência do homem em Busca da Superação e da Transcendência e não tão-só da integridade e harmonia anatómicas e do equilíbrio e integridade funcionais;
- Como ciência da libertação e não da normalização.
- Como ciência da linguagem corporal criativa e desveladora do (in)consciente e não da racionalidade tecnocrática.

A Motricidade Humana deixa de ser tão-só movimento meramente mecânico, performance atlética, para se transformar na palavra do humano, na sua totalidade, desde o lúdico passando pelo ergonómico e até ao sagrado. Ouvir a voz do corpo significa estar atento a um ser-no-mundo, a um-ser-que-sente, a um ser-que-joga, a um ser que se movimenta para TRANSCENDER e TRANSCENDER-SE (Manuel Sérgio 1989). Desta forma, a análise da motricidade não pode circunscrever-se (sem as dispensar embora), nem à bioquímica do comportamento nem à anatomo-fisiologia, nem à fisiologia do esforço, biomecânica, etc, mas à compreensão e explicação da TOTALIDADE DO HUMANO, expressa pela CORPOREIDADE (Manuel Sérgio 1989). “Só existe invenção, inovação, produção criativa deixando margem para o imprevisível, o inavaliável, a irrupção da singularidade!... (Filósofo Português: José Gil).

1.1.3 - Família

Famílias sitiadas financeiramente

“Daniel Goleman (2003) faz menção do trabalho de investigação de Urie Bonfrenbrenner. “Na ausência de bons sistemas de apoio, as pressões externas tornam-se tão intensas que até as famílias mais fortes estão a desmoronar-se. (...) A agitação e instabilidade” expõem as crianças, “particularmente vulneráveis, a forças tão disruptivas como os efeitos devastadores do divórcio, da pobreza e do desemprego. (...) Estamos a privar milhões de crianças das suas competências e do seu carácter moral”. (...) A competição a nível internacional fez baixar os custos de mão-de-obra criando forças económicas que pressionam as famílias.” “Famílias financeiramente sitiadas”; “Ambos os pais trabalham longas horas”; “Filhos deixados em creches que equivale ao abandono”; “Famílias monoparentais” (...) “A erosão dessas incontáveis e pequenas

trocas (afetos / amor), entre pais e filhos que estão na origem das competências emocionais”.

Emaranhamento

O “Contexto Familiar” cria o enredo para que os seus atores experimentem os três caracteres arquetípicos nas suas histórias pessoais. Nós desconhecemos por completo o quanto acreditamos nestas narrativas. Tornamo-nos defensivos, e insistimos no direito em argumentar e defender a nossa verdade, aquela na qual somos vítimas, mal compreendidos, abusados, abandonados, traídos e por aí em diante (SCARF: estatuto, segurança, autonomia, pertença e justiça). No entanto, se formos capazes de abandonar estas narrativas (“falso eu”), e as definições limitadoras de nós próprios, podemos alterar a trajetória da nossa vida, podemos reinventar-nos, e promover uma viagem muito mais construtiva e coerente, na qual somos soberanos de nós próprios, do nosso destino, da nossa família. Sempre que contamos uma história sobre a nossa experiência ou doutrem, *identificamos no elenco três papéis definidos*, que formam um **triângulo opressivo de perda de soberania individual**. Estes personagens são a **vítima**, o **perpetrador** e o **salvador**. Quando vivemos em função deste guião da nossa história, criamos aquilo que se designa por “elo, vínculo ou compromisso traumático” com os atores principais da nossa narrativa porque nos ligamos a eles a partir do nosso “eu ferido – falso eu” (emaranhamento). É evidente que as dinâmicas das relações interpessoais escolares não fogem a este padrão. O problema advém do facto de despendermos tanta energia na personificação destes papéis que nos tornamos incapazes de ver para lá do enredo.

Terry Kellog (1990), “Broken Toys, Broken Dreams”, caracteriza esta lealdade invisível como um “enredo ou emaranhado” desenvolvimental, social, cognitivo e emocional no qual as crianças, posteriormente adultos, permanecem “presos”, perdidos e no caminho errado (alunos problemáticos em sala de aula). Este “emaranhado” resulta da falta e violação das fronteiras, caracterizando-se por uma ausência de diferenciação e autonomia. As crianças em famílias disfuncionais “emaranham-se” na patologia, e são incapazes de se individuar, internalizando a realidade, problemas, sentimentos, crenças, esperanças, tendências suicidas, raiva e por aí em diante. Este “emaranhado”, desenvolve-se a partir da mitologia da família, crenças, regras, premissas, negações, protecionismos, lealdades, rebeliões, projeções, expectativas e ameaças. Apoia-se na modelação inapropriada, mensagens misturadas, vínculos exagerados ou ausentes, abandono, negligência, abusos físicos, mentais, emocionais, sexuais e religiosos. O “emaranhamento” exprime-se em tentativas de resolução dos dilemas da infância, e como tal repetimos estes comportamentos e atitudes (na escola - na sala de aula). O “emaranhamento” é sustentado através da negação. David Latterman apresenta uma lista de alguns comportamentos típicos ou características de personalidade deste sintoma:

- Comportamento compulsivo (SCARF: “Segurança”);

- Elevado nível de impaciência ou intolerância (SCARF: “Justiça”);
- Trabalhar exageradamente (perfeccionismo);
- Não cuidar fisicamente de si (SCARF: “Estatuto”);
- Incapaz de dizer “não” (SCARF: “Autonomia”);
- Dificuldade de se aproximar das pessoas que se gosta (SCARF: “Pertença”);
- Pouca ou nenhuma intimidade;
- Medo de ser um falhado (SCARF: “Estatuto”);
- Sentir-se só ou isolado (SCARF: “Pertença”);
- Desistência quando as coisas correm mal (SCARF: “Autonomia”).
- etc.

O “emaranhamento” ou “enredo” é a base principal da co-dependência, isolamento, banca rota espiritual e dependências. Emaranhamento é aquilo que os co-dependentes interpretam erradamente como intimidade, o envolvimento exagerado de uma pessoa na vida de outra (invasão), o exagerado envolvimento dos filhos na vida dos pais e vice-versa, problemas, medos, perdas e incapacidade de resolver conflitos. É um sintoma familiar que se opõe à liberdade. A liberdade é o direito de nos tornarmos nós próprios, o direito de escolher. O emaranhamento mantém-nos afastados da possibilidade de escolher. Numa família disfuncional, as crianças são usadas, tornam-se em objetos das necessidades dos pais, afeições, sentido da vida, companheirismo, orgulho. A criança torna-se numa extensão dos pais.

Terry Kellogg autor do livro “Broken Toys, Broken Dreams and Family Matters”, afirma que “muitas crianças perderam a confiança, criatividade e espontaneidade, consciência e demitiram-se do prazer e admiração de ser. Nós somos brinquedos quebrados, vivendo as nossas vidas de sonhos desfeitos”.

Numerosos estudos têm revelado que aproximadamente 10% a 15% de crianças apresentam sintomatologia depressiva classificada de moderada a severa, segundo Marx e col. (1998), Cit. Silva e col. (2004). Estes investigadores basearam-se na utilização de dois questionários de avaliação sintomatológica depressiva (Beck Depression Inventory) e a imagem corporal (Body Image Satisfaction Questionnaire), respetivamente. Nas conclusões do estudo são referidas as principais manifestações de sintomatologia depressiva nomeadamente:

- | | |
|--|----------------------|
| – Sentimentos de tristeza | (SCARF: “Pertença”) |
| – Perda de prazer nas atividades | (SCARF: “Pertença”) |
| – Sentimentos de culpa | (SCARF: “Estatuto”) |
| – Diminuição da energia e fadiga | (SCARF: “Segurança”) |
| – Baixa auto-estima | (SCARF: “Segurança”) |
| – Diminuição da concentração | (SCARF: “Segurança”) |
| – Dificuldade em tomar decisões | (SCARF: “Autonomia”) |
| – E sentimentos de inutilidade e solidão | (SCARF: “Pertença”) |

Se estas manifestações sintomatológicas depressivas não forem detetadas e tratadas, não será possível identificar a depressão em crianças e jovens, e portanto, há que conhecer esses sintomas, uma vez que esta aumenta o risco de abuso de substâncias, comportamentos suicidas, e diminui o rendimento a nível escolar, psicológico e social, Marx e col (1998) cit. Silva e col. (2004).

Joseph Chilton Pearce (2002), “The Biology of Transcendence”, refere que para nós, “uma boa criança é aquela que obedece, e uma boa mãe é aquela que possui uma boa criança. Ambos os juízos de valor são impostos pela cultura”. Com base neste raciocínio podemos afirmar que “um bom aluno é aquele que obedece, e um bom professor é aquele que possui um bom aluno”. Este critério está na base das opções que muitos professores e Diretores de turma adotam relativamente à seleção das turmas ou níveis. Ninguém gosta de estar associado ao fracasso, ao insucesso ou à falha e/ou erro. Por este motivo, Virgínio Sá (1997) escreve “Ser designado diretor de turma – prémio ou castigo?”. Isto pode significar que os Professores mostram uma clara rejeição das turmas onde os alunos vivam de forma mais intensa os conflitos de personalidade (assumindo-se desobedientes e passivo-agressivo ou agressivos), para com os quais se sentem impotentes, despreparados e sem tempo administrativo e disponibilidade mental e emocional para trabalhar esses aspetos.

1.1.4 - Política Educativa

O Ministério da Educação determinou que a *nota* de EF deixa de ser incluída na nota de candidatura ao ensino superior. O conselho nacional de associações de professores e profissionais de Educação Física, entendeu que a Educação Física perdeu o mesmo estatuto das outras disciplinas de formação geral. Porém, esta medida apenas serviu para acentuar uma tendência que se vinha a verificar, embora de forma menos nítida, porque os alunos participavam, não pelo gosto ou motivação intrínseca na disciplina, mas por causa da classificação ajudar na média (“cenoura” = incentivo). Levanta-se uma questão muito pertinente: Será que a oferta ou “serviço” prestado no âmbito da disciplina de Educação Física vai de encontro à motivação dos alunos de todos os ciclos de ensino? Se não, quais devem ser as estratégias?

1. Defender proactivamente o facto da avaliação da EF contar novamente para a média?
 - a. Esta medida assume que o problema ou ameaça é externa (Falta de “Cenoura” = Incentivo externo).

2. Aproveitar esta oportunidade, efetuar uma análise SWOT e optar por estratégias que promovam uma renovação a nível dos objetivos, conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas de acordo com as capacidades fundamentais valorizadas para o perfil do aluno do século XXI?
 - a. Esta medida assume que o problema ou fraqueza é interna e que a EF deve evoluir na sua abordagem (Alterar os objetivos e conteúdos) e o professor de EF também deve equacionar o seu papel e sobretudo metodologia e estratégias de ensino.

Como veremos mais à frente, é possível ao professor de EF conseguir a participação dos alunos mesmo que a EF não conte para a média!...

1.1.5 - Modelo Educativo

Segundo Sugata Mitra, o atual modelo educativo teve a sua origem há cerca de 300 anos e resultou do último e maior dos impérios deste planeta, "O Império Britânico". Os vitorianos, para governar o seu império, sem computadores e telefones, apenas o conseguiam através da circulação de correspondência (dados manuscritos em papel), transportada pelos navios. Mas os vitorianos fizeram-no, de facto e o que fizeram foi incrível. Eles criaram um computador global feito de pessoas que ainda está connosco atualmente. Chama-se a *máquina burocrática administrativa*. Para que essa máquina funcione é necessário recrutar muitas pessoas. Para preparar essas pessoas conceberm outra máquina, a *escola*. As escolas produziram as pessoas que se tornariam partes da máquina burocrática administrativa. Elas deviam ser idênticas umas às outras e dominar pelo menos três competências:

- 1) Tinham que ter uma boa caligrafia, porque os dados eram manuscritos;
- 2) Deviam ser capazes de ler;
- 3) E deviam ser capazes de fazer as multiplicações, divisões, adições e subtrações de cabeça.

Tinham que ser tão idênticas que se poderia escolher uma na Nova Zelândia, embarcá-la para o Canadá e estaria instantaneamente funcional. Os vitorianos eram grandes engenheiros e engendraram um sistema que era tão robusto que está connosco nos dias de hoje, continuamente a produzir pessoas *idênticas para uma máquina que já não existe*. O império desintegrou-se e como tal resta-nos colocar a seguinte questão. Porque continuamos a usar o mesmo modelo que produz estas pessoas idênticas, e o que vamos fazer para atualizar esse modelo à realidade atual?

Sugata Mitra afirma que "as escolas, tal como as conhecemos, estão obsoletas", mas esta afirmação não pressupõe que não funcionam. É muito comum dizer que o sistema

educativo não funciona, porém funciona muito bem e está maravilhosamente construído. Apenas já não precisamos dele porque está desatualizado, além de ser responsável pelas disfuncionalidades que descrevemos.

Importa perguntar quais são os tipos de empregos que temos hoje? Atualmente os *escriturários* são os computadores e existem em todas as instituições em grande quantidade. E temos os funcionários que utilizam esses computadores para fazer os seus trabalhos administrativos. Estas pessoas não precisam de ter uma bela caligrafia. Não precisam da capacidade de multiplicar números, de cabeça. Elas precisam é de saber ler com discernimento, com capacidade crítica e relacionar informação, articulando-a. Porém, esta é uma realidade atual que nada nos diz como irão ser os empregos no futuro. Sabemos que as pessoas vão trabalhar a partir de onde quiserem, quando quiserem, da maneira como quiserem. Como é que a escolarização atual as vai preparar para esse mundo?

Embora a influência do modelo burocrático e administrativo esteja bem presente nas nossas escolas, a “escola pública” portuguesa é resultado da ação dos jesuítas, tendo a primeira dessas instituições sido criada em fevereiro de 1553 (há 463 anos), no mosteiro de Santo Antão, como o nome de Colégio de Santo Antão (Lisboa). Os Jesuítas da Catalunha admitiram que o atual **modelo educativo**, fundado por eles, está **falido**. Num artigo online intitulado “Escolas Jesuítas da Catalunha apostam na renovação do modelo pedagógico para se adaptar aos novos tempos”, podemos constatar a mudança de paradigma. Recentemente vieram a público dois movimentos reformistas de sistemas de educação e de ensino de grande impacto. O primeiro foi desenvolvido pelas escolas jesuíticas da Catalunha. Em três colégios foi posta em prática uma ambiciosa reforma chamada “Educació 2020” que implicou uma alteração radical na forma como as escolas se organizam. Foram abolidas as disciplinas (divisão do saber), os exames (uniformização), os horários e a aprendizagem dos alunos desenrola-se inteiramente em grupos com a supervisão de professores.

Podemos perceber que o problema da educação (da escola), é também um problema de deterioração de valores, mas sobretudo é uma consequência da desadequação e desatualização do **modelo educativo** o qual não responde mais aos desafios deste século?

Luísa C. Fernandes (2008), “Os medos dos professores e só deles?”, refere que a escola deixou de ser encarada como um **direito**, e passou a ser encarada como um **dever**, contribuindo para o aumento do desinteresse e da indisciplina. Se um professor, recorrendo ao “modelo de eficácia” que lhe foi entregue como testemunho na sua formação académica, não consegue resultados favoráveis na sua aplicação, e se vê confrontado com alunos em constante rebelião e desafio da sua autoridade, acaba por não ter outro tipo de argumentos que a utilização de “estratégias punitivas para lidar com a indisciplina dos alunos”. Porém, quando recorre a estas estratégias, tal como Luísa Fernandes refere, “pode estar a **funcionar como modelo agressivo** e, para além deste

aspecto, pode ser necessário aumentar a frequência e a intensidade destas estratégias para continuarem a ter efeito sobre o comportamento dos alunos”. Ou seja, entra-se aqui numa *espiral de violência* e acabamos num *ambiente hostil*.

A *máquina burocrática Vitoriana*, para conseguir replicar (“clonar”), indivíduos de forma idêntica recorria ao condicionamento através do recurso aos incentivos (“cenouras”) e punições (“paus”), exigindo obediência a figura de autoridade. Quando revejo as experiências da obediência de Stanley Milgram na década de 60 e estabeleço uma analogia com o ambiente da sala de aula, apercebo-me que a experiência está a ser replicada em todas as aulas. A figura de autoridade (**E**: “O Controlador da Experiência”), está bem programada e enraizada na programação académica do professor (**T**: crença no “Mito do Professor Eficaz” – enculturação académica). O “professor” administra choques ao aluno (**L**: “Punição | Paus”), sempre que este erra uma resposta, se rebela contra a figura de autoridade ou perturba o fluxo da aula.

- **PERSPETIVA DO PROFESSOR:** Embora o professor se sinta desconfortável e impotente com esta situação (que muitas vezes o faz colocar em causa a validade e importância do seu papel e até da sua pessoa - “crise pessoal e existencial” – “culpa e vergonha”), é mais fácil encontrar no aluno (“agressivo” – reage | “passivo-agressivo” - reage dissimuladamente | ou “passivo” - não reage mas demite-se, afasta-se, desculpa-se, ausenta-se), que se rebela contra a sua autoridade, a CAUSA DO PROBLEMA (culpado), do que *colocar em causa o Próprio Modelo*. Os constrangimentos que o professor tem que gerir, são nomeadamente (Francisco C. Costa, 1984, “O que é um ensino eficaz...”):

- a) **Variáveis de Presságio:** formação|programação académica; experiência profissional (hábitos e rotinas); Características e valores.
- b) **Variáveis de Programa:** objetivos e conteúdos parcial ou instrumentalmente vinculados ao modelo desportivo; princípios metodológicos e normas de avaliação.
- c) **Variáveis de Contexto:** características da turma e dos alunos; **motivação** e nível de prestação inicial; materiais e espaços didáticos.
- d) **Variáveis de produto:** quais são os efeitos a medio e longo prazo?

Para que serve a disciplina de Educação Física:

Num artigo escrito por José Eduardo Monteiro na revista Horizonte, Vol. XIII, número 73, na página 3 a 9, agosto-setembro de 1996 com o título “O Lugar da Educação Física: A situação (des)esperada”, o autor refere várias visões atribuídas à Educação Física Escolar às quais acrescento as 4 últimas:

- **Visão Desportiva** – interpretar a Ed. Física como uma forma obsoleta de dizer ou fazer desporto;

- **Visão de Chaleira** – interpretar a Ed. Física como o local onde os jovens libertam as energias para se poderem concentrar nas áreas “nobres”;
- **Visão de Recreio** – interpretar a Ed. Física como um espaço de expressão do “lúdico”, do “prazer”, da escolha e do interesse;
- **Visão do Circo** – interpretar a Ed. Física como um espaço de expressão do “talento” ou da “aptidão” dos nossos jovens;
- **Visão de Funil** – interpretar a Ed. Física escolar como o local onde os nossos jovens são orientados para a modalidade em que apresentam maiores possibilidades.
- **Visão Virtuosa:** interpretar a prática desportiva na Ed. Física como uma “escola de virtudes” (olimpismo), que ajuda a construir o carácter, a cimentar estilos de vida fundados no prazer do esforço e do sacrifício (ascetismo), servindo o desenvolvimento harmonioso da pessoa humana procurando construir uma sociedade pacífica.
- **Visão Profilática:** interpretar a Ed. Física escolar como a área e o local privilegiado de promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, através do trabalho sistemático da condição física, com o intuito de combater os fatores de risco (ex: programa fitescolas).
- **Visão Psicomotora:** interpretar a Ed. Física escolar como a área de integração pelo movimento da relação do mundo interno e externo. Movimento, intelecto e afeto e a possibilidade de crescimento e aperfeiçoamento potencializando a capacidade de desenvolvimento global da personalidade através do movimento integrado numa unidade mente-corpo favorecendo a integração do sujeito consigo, com o mundo dos objetos e com os outros sujeitos.
- **Visão de Transcendência:** interpretar a Educação Física Escolar como “(...) a procura da libertação dos corpos, rumo à transcendência (...)” (Manuel Sérgio) | Unidade Mente-Corpo.

Qual é o estatuto da EF comparativamente às restantes disciplinas?

O paradigma cartesiano, que as próprias universidades de Educação Física e Desporto assumiram como modelo dominante, entende que o corpo está separado da mente, e esta resulta do funcionamento dos processadores do Sistema Nervoso Central e ocupa um lugar no topo da hierárquica do ser humano. Obviamente que o corpo é visto como subalterno ou secundário, e como tal, existe para servir os interesses da mente a qual criou crenças nas quais o corpo deixou de ser tão importante ou um mero instrumento biológico. Também, em termos culturais, o trabalho físico e manual é conotado com um estatuto inferior das classes trabalhadoras, subjugados pela mesma conceção hierárquica. Primeiro ou acima, as profissões intelectuais e abaixo, as profissões manuais que, segundo o mesmo preconceito, devem ser remuneradas com valor inferior, exceto quando prevalece um elevado risco para a integridade física ou mesmo morte. O desporto, sobretudo para aqueles que se destacam como “vedetas”, conseguem através do esforço físico e do ideal “ascético” alcançar o topo da hierarquia social, conquistando prestígio, através do desempenho atlético.

Mischa Titiev (1963), “Introdução à antropologia cultural” afirmava que “uma vez que os valores da biologia e da cultura podem estar, e ocasionalmente estão, em desacordo, surge uma fonte de conflito potencial nos assuntos humanos que falta inteiramente nas atividades dos outros animais. Enquanto as formas de vida de uma sociedade correspondem satisfatoriamente aos desejos biogeneticamente determinados dos seus membros, não haverá grandes dificuldades, mas se os valores simbólicos ou culturais de um grupo divergem largamente das considerações biológicas básicas, desenvolve-se uma espécie de *inconformidade biocultural* que é uma possível fonte de grande perigo. (...) Todas as crianças em Portugal têm que, por força da lei (Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto), frequentar (estar matriculada), numa escola da rede pública ou da rede particular e cooperativa (...), reconhecidas pelas entidades competentes entre os 6 e os 18 anos de idade. Porém, nenhuma consideração, seja ela qual for, é dada à possibilidade de algumas crianças poderem ser biologicamente bem adaptadas a este requisito, enquanto que outras podiam estar biologicamente mais aptas para grandes passeios ao ar livre do que para as frequências da escola. Se isto for assim não valerá a pena lamentar a preguiça de algumas crianças nas salas de aula ou as suas diabruras. Visto que elas não podem modificar as suas biologias hereditárias, pareceria melhor que as sociedades modificassem os seus requisitos culturais e os tornassem mais flexíveis de forma a eliminar algumas fontes de inconformismo biocultural (Mischa Titiev, 1963). (...) A inconformidade biocultural faz surgir uma ameaça à estabilidade não só quando se considera as reações de determinados indivíduos (como é o caso dos alunos), em relação aos padrões de cultura (modelo educativo), no seio do qual cresceram. Se de facto todos os sistemas culturais acentuassem os mesmos valores simbólicos (Uniformismo; Convergência; Padrões Motores; Vinculação total e instrumental dos objetivos e conteúdos da EF escolar ao modelo desportivo), e se fosse verdade que todos os recém-nascidos nascessem exatamente com os mesmos mecanismos biológicos, seria relativamente fácil alinhar a biologia e a cultura de forma a que os perigos da inconformidade biocultural fossem diminuídos ou eliminados. Infelizmente, não há duas formas de vida que deem relevo exatamente às mesmas qualidades, e não há duas crianças que nasçam exatamente com a mesma herança genética. As configurações bioculturais variam largamente quanto aos traços que as sociedades mais estimam e recompensam, e as crianças e jovens diferem quanto à sua capacidade ou vontade de aceitarem restrições e de tolerarem frustrações. Ao longo dos anos sempre acontece que algumas crianças estão melhor dotadas para a vida num tipo de sistema do que noutro. Em todos os casos em que haja uma presumível discrepância entre temperamento nato e valores culturais, um indivíduo tem que fazer face a uma situação crítica:

- a) Se se conformar com os padrões da sua sociedade corre o risco de desajustamento interno ou de personalidade (Conformidade e obediência à autoridade institucional - Convergência).
- b) Mas se decide seguir os ditames nas suas tendências biológicas que estejam em desacordo com o código de comportamento aprovado pelo grupo, corre o risco de

entrar em conflito externo com os seus semelhantes (É exatamente o que está a acontecer nas aulas de Educação Física).

Toda e qualquer sociedade e grupo dentro da mesma, procura perpetuar-se biologicamente atrás do nascimento da dependência dos seus membros, e toda e qualquer sociedade e/ou grupo dentro dela, esforça-se por continuar o seu padrão de cultura indefinidamente, ensinando para isso aos jovens a conhecer e aceitar as suas formas de vida e as suas crenças (ideologia). A reprodução é uma preocupação tão social como individual, e o estabelecimento de traduções culturais duradouras não é um assunto inteiramente privado. Nenhuma sociedade ou grupo dentro dela (ex: Educação Física), encara voluntariamente quer a extinção biológica quer a cultural. Atualmente, vivemos uma encruzilhada cultural e a compulsão é tão forte que sempre que os padrões de cultura mudam (Emergente Paradigma Holístico), as pessoas ou grupo específicos (Educação Física), não têm nenhum recurso a não ser ajustar a sua vontade a eles (...). Para quem tenha que lidar com aquilo que se chama “o público” (ex: alunos), a existência de um comportamento padronizado é de um grande auxílio. Imaginemos por exemplo, se todos os alunos de uma escola, abandonassem subitamente os seus padrões habituais de conduta para seguirem ditames puramente individuais (é o que está a acontecer atualmente, este apelo para que os jovens sigam os ditames das suas tendências biológicas), A vida nas escolas seria praticamente impossível se não fosse a existência de formas de comportamento regularmente padronizadas e, portanto, previsíveis. Estas são normalmente aceites pelos indivíduos e não funcionam sempre sem um grau de variação. Porém, resta-nos formular uma pergunta muito pertinente. Será que a vida em sociedade e numa instituição como a escola, deixaria de acontecer se todos os indivíduos tivessem a oportunidade e liberdade para seguirem os seus ditames individuais? Ou seja, ***será que é possível personalizar o ensino/aprendizagem da Educação Física mantendo a coesão e funcionamento coerente de uma instituição?*** Estamos a falar do pluralismo, algo bem explícito na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto) no seu artigo 2.º “Princípios Gerais” ponto 5 – “A educação promove o desenvolvimento do ***espírito democrático e pluralista***, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”. Se este é um dos princípios gerais, então o problema das escolas e dos alunos acontece porque a escola não está a cumprir a lei, não permitindo o diálogo e a livre troca de opiniões, não respeitando os alunos e professores que sentem vontade de seguir os seus ditames pessoais e construir uma nova EF baseada num outro modelo democrático e pluralista.

**PRACTICAL
WISDOM**



Barry Schwartz
AUTHOR OF THE PARADOX OF CHOICE
and Kenneth Sharpe

The Right Way to Do the Right Thing

As ideias e sobretudo as *falsas ideias sobre os seres humanos* (Tecnologia das Ideias como lhe chama Barry Schwartz “Practical Wisdom”), prevalecem a partir do momento que as pessoas acreditam que são verdadeiras. Quando isso acontece, elas criam hábitos de vida e instituições consistentes com essas falsas ideias. (...) A estrutura das instituições na qual as pessoas trabalham, como é o caso da Escola (Educação), criam pessoas que são aptas às exigências e objetivos dessas mesmas instituições privando-as da oportunidade de sentir satisfação pelo seu trabalho (professores) e gosto pela aprendizagem (alunos), algo que nós consideramos normal (...). Nós moldamos a natureza humana moldando as instituições nas quais as pessoas vivem e trabalham. (...) nós devemos-nos questionar (...) *que tipo de natureza humana queremos ajudar a moldar?*

Os incentivos (esfera do trabalho: salário|dinheiro | na esfera da educação: classificações, certificados, reconhecimento, rankings), são concebidos para aguçar o pensamento e acelerar a criatividade (recompensas – cenouras). Porém têm o efeito exatamente oposto. Estupidificam o pensamento e bloqueiam a criatividade. Estes fatores de motivação condicionais: se fizerem isto, então obtêm aquilo, funcionam nalgumas circunstâncias, mas para muitas tarefas, estes fatores ou não funcionam ou na maior parte das vezes, são prejudiciais. Este é uma das descobertas mais sólidas nas ciências sociais. E também uma das mais ignoradas.

A EF, devido a esta lei, pode aceitar as limitações da sua ideologia dominante e aceitar mudar, ou pode continuar a sentir-se vítima de desconsideração e perda de estatuto e lutar pela continuação do mesmo Modelo Educativo Falido?

Com base numa análise de um artigo publicado por F. Carreiro da Costa, Carlos Januário, Alves Dinis, Luís Bom, João Jacinto e Marcos Onofre (Revista Horizonte n.º 25, pp. 13-17), com o título “Caracterização da EF como Projeto Educativo”, eu pergunto, de quem é o projeto educativo ou, por outras palavras, *deverá este ser um construto ideológico de quem concebe ou de quem o recebe?* Ou que quero dizer é, quem deve planejar o seu futuro, os alunos, sendo orientados através de um facilitador que os introduz à metodologia de trabalho de projeto, escolhendo a sua forma de expressão pessoal (divergência), ou o professor, condicionado pela ideologia dominante, impondo um caminho igual (convergente), seguindo as mesmas opções, para todos os alunos?

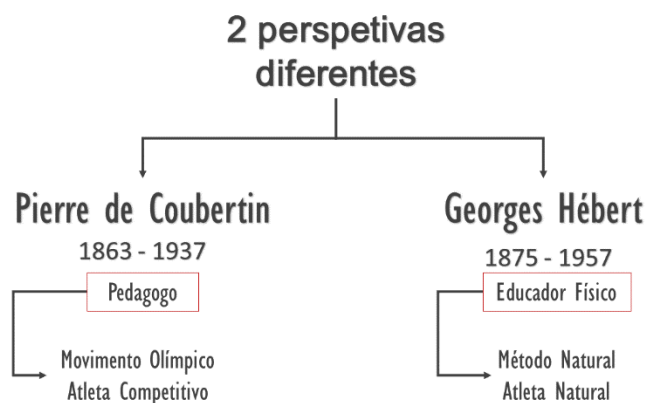
O mesmo artigo analisa a evolução dos objetivos e conteúdos da Educação Física em relação ao desporto (Referenciais Axiológicos - RA). Obviamente que esta taxonomia, na minha opinião está incompleta e não esclarece sobre outras possibilidades e caminhos seguidos pela Educação Física. Como tal, considerando a minha perspetiva pessoal sobre o assunto, proponho algumas adaptações ao modelo inicial proposto pelos autores que citei anteriormente.

QUADRO 6: evolução dos objetivos e conteúdos da educação física em relação aos desportos.

	Vinculação ao Modelo Desportivo	Objetivo da EF	Conteúdo da EF
I	Independência com o Desporto	Higiene Postural e Respiratória Disciplina Física e Moral	Ginástica Sueca e Neo-Sueca
II	Vinculação Total com o Desporto	Mens Sana in Corpore Sano Valores do Desporto Fair Play Competição, Regras	Desporto na Escola como meio de Formação Integral
III	Vinculação Instrumental com o Desporto	Rendimento Físico Saúde Física	Trabalho Sistemático da Condição Física
IV	Escassa Vinculação ou Recusa do Desporto	Reeducação Motora Adaptação percetivo-Motora Relação Interpessoal, Grupal e Social	Psicocinética Psicomotricidade Sociomotricidade
V	Vinculação Marginal com o Desporto (abstração progressiva do adversário) (Não existe adversário)	Saúde e Bem-Estar Recreação Desportos Californianos Movimento Livre (Georges Hébert)	Fitnesss Atividade Física de Lazer Desportos de Evasão Parkour
VI	Desvinculação Total com o Desporto (Unidade Mente-Corpo) Libertação dos corpos, rumo à transcendência	Saúde Integral (Wellness) holopraxis Consciência Corporal e Autoconsciência	Yoga; Tai-Chi; Meditação Eutonia; Biodinâmica; Biossíntese; Biodança; Eúritmia; 5 ritmos; Meditação

Evolução dos objetivos e conteúdos da Educação Física em relação ao Desporto, adaptado de BAÑUELOS, 1986 cit. COSTA, F. Carreiro e col. (1988); “Caracterização da Educação Física como projeto educativo”; HORIZONTE, Vol. V, n.º 25; Maio-Junho; 1988; pp. 13-17, adaptado por João Jorge (2006).

Christian Pociello (1987), “Sports et Société – Approche socio-culturelle des pratiques”, falou de um fenómeno de desterritorialização, de *ecologização social* das práticas físicas, num processo de deslizamento evolutivo das **práticas baseadas na força de dominante gestual energética repetitiva e estereotipada** no sentido da subtileza, da graça, da aleatoriedade, incerteza, cuja dominante gestual de domínio e controlo das destrezas enfatiza uma *autopedagogia de adaptabilidade*. Verifica-se uma **abstração progressiva do adversário** (elementos naturais), a supressão ou transformação radical dos modos de preparação no sentido da *procura exclusiva do prazer* que se possa retirar na sua prática, solitária ou não, que envolva algum risco, nas quais **contamos com os nossos recursos individuais**. Damo-nos conta duma nova direção das práticas no sentido da *estilização* (estética), da *eufemização dos confrontos*, de uma “graça masculina”.



Exercícios que o mundo esqueceu: o método natural de George Hébert

Antes desta nova vaga de relação com o corpo descrita por Pociello, já o *desportista* e educador físico francês tinha desenvolvido o ***Méthode Naturelle*** (Método Natural de Educação Física ou MN). Ele pode ser considerado um precursor do “parkour”, não na forma que o conhecemos hoje, mas os pressupostos físico-motores. “Etre fort pour être utile” ou “Ser forte para ser útil”. A sua obra exprime o fascínio pela potência misteriosa das populações exóticas, pois Hébert teria viajado extensivamente pelo mundo, tendo ficado impressionado com o desenvolvimento físico e as habilidades dos movimentos dos povos indígenas, africanos e de outros lugares. Nas palavras de Hébert: “Os seus corpos eram esplêndidos, flexíveis, ágeis, habilidosos, duráveis, resistentes e ainda ***nunca tiveram nenhum tutor em ginástica*** exceto pelo seu convívio com a natureza”. A força do “selvagem”, que de acordo com as teorias científicas do século XIX, pertenceria a “raças inferiores”, é resgatada e redimida pelas virtudes que possui, para modelar o desenvolvimento do homem e da mulher urbanos com processos “científicos” de apropriação das suas forças ocultas, pela imitação de seu modo de vida e da sua condição de existência. O *Parkour* identifica-se muito com esta filosofia (Selva Urbana).

Eric Brymer e Tonia Gray (2009); “Dancing with nature...” refere que o debate contemporâneo em torno da relação do homem com o mundo natural orienta-se segundo três perspetivas:

1. A primeira é orientada segundo uma perspetiva ***antropocêntrica*** que olha par a natureza como ***separada da humanidade***. A partir desta perspetiva a natureza apresenta-se como inanimada, fornecendo os recursos, os meios e as oportunidades (local) para a ação humana (tal como acontece nos desportos em que os atletas estão concentrados no esforço e não da fruição com a natureza), um ***obstáculo a conquistar***, ou um *local de recreio para a satisfação e gozo pessoal*. Uma versão extrema deste ponto de vista é a interpretação cartesianista da natureza que é vista meramente como uma máquina apenas valorizada pelo seu valor material e/ou económico.
2. Para alguns escritores que se interessam na relação entre a humanidade e a natureza, o mundo natural apresenta-se no seu ***valor intrínseco*** e é visto como um local de ***veneração***

e de respeito. Nesta perspetiva é descrito como um *santuário*, um *refúgio*, um reservatório sagrado ou uma reserva natural, mas continua separado da humanidade.

3. Em contraste, para outros investigadores o mundo natural está profundamente *ligado à humanidade* e é descrito como um parceiro íntimo ou uma extensão do *Eu* onde a humanidade é vista como uma parte integral de um grande todo (perspetiva holística).

Estados Hipometabólicos

A introdução dos *Estados Hipometabólicos* numa prática corrente da Disciplina de EF tem como objetivo ajudar os alunos a entrarem em contacto consigo próprios (meditação), para depois entrarem em contacto com esta profunda relação sagrada ao mundo da natureza (Método Natural). Manuel Sérgio afirma que o “homem é um ser itinerante e prático, a caminho da *transcendência*”. “O licenciado (ou mestre, ou doutor) em motricidade humana é assim o agente de ensino, ou o investigador, ou o técnico que, no exercício da sua profissão, procura a *libertação dos corpos, rumo à transcendência* (...)”. A minha interpretação pessoal de *transcendência* está relacionada com a recuperação de uma profunda identidade sagrada entre o Eu, a natureza e o cosmos, não numa perspetiva materialista, mas **transpessoal** (Psicologia Transpessoal). “A tarefa mais árdua e fundamental que todo aquele que procura a verdade alguma vez possa compreender consiste na busca do conhecimento de si” (Thorwald Dethlefsen, 1993), “A Doença Como caminho”. “A contemplação é a fórmula mágica para a aquisição do conhecimento de si próprio”.

Corpo Mecânico vs Corpo Orgânico

O modelo desportivo orienta-se na perspetiva antropocêntrica e assume como prioridade a auto-superação através do corpo visto como um instrumento de performance e os desafios naturais ou artificiais (Instalações, materiais, equipamentos e recursos naturais), como meros obstáculos a conquistar. Se queremos facilitar uma educação integral sistémica (Joel de Rosnay), do *Homem Multidimensional* temos que o fazer segundo as 4 componentes fundamentais que falarei à frente.

Francisco Carreira da Costa e colaboradores apresentam, no quadro anterior, uma suposta evolução dos objetivos e conteúdos da EF em relação ao desporto. Este raciocínio pressupõe quatro premissas:

- a) **Primeiro: Desportivização da prática física** - assumem que o modelo desportivo, apresentado como um referencial axiológico, assume-se como uma opção superior ou mais evoluída de expressão motora (neomotricidade), que representa o culminar de uma evolução filogenética, codificada pela nossa cultura, em determinados padrões de movimento estilizados nas várias modalidades desportivas:
 - Arremesso do dardo – arremesso da lança para caçar ou para guerrear;

- Jogos desportivos coletivos como representação simbólica das disputas ou rivalidades entre duas tribos que se confrontavam pela posse do mesmo território e/ou recursos para a sua sobrevivência.
- b) **Segundo: *Competição*** - assumem que o modelo competitivo (Filogénese: competição entre espécies | Competição para o acasalamento | Competição pelo território), é o fundamento primordial de organização social e que por isso, a prática desportiva deve emular esta competição como valor fundamental das relações entre os seres humanos.
- c) **Terceiro: *Darwinnismo* – *Seleção Natural***: “a sobrevivência do mais forte” é interpretada como a *Seleção Cultural*. Os recursos sociais (à semelhança dos recursos naturais – territoriais e de subsistência), como o sucesso (vitória ou recursos culturais, reconhecimento, honra, posição social, acesso a oportunidades), são escassos e só os mais fortes conseguem posições, estatutos e oportunidades de sucesso e distinção.
- d) **Quarto: *Cartesianismo***: corpo instrumento de performance e saúde entendida na sua perspectiva fisiológica e mecânica desligado da mente. A mente e o corpo são duas entidades separadas e o corpo é da jurisdição da EF que o aborda e explora numa perspectiva instrumental.

Na minha perspetiva, o desporto como forma de expressão cultural e de disciplina corporal, é um modelo bastante atual e necessário. Em muitos contextos e em determinadas realidades sociais, ajuda no processo de catarse das emoções e/ou pulsões destruidoras dos homens, revoltados com as injustiças sociais ou insatisfeitos com a sua realização pessoal e profissional. Porém, se pretendemos mudar a sociedade e a causa das suas disfuncionalidades, temos que *questionar o modelo competitivo como fundamento da organização social e cultural e sobretudo como sistema de crenças*. Este modelo terá que ser substituído por crenças onde as atividades físicas sejam conciliadoras do homem com o homem, com a natureza e com a “transcendência”. O modelo desportivo é uma fórmula cultural que introduziu elementos “civilizados” num *contexto de rivalidade* entre duas facções. No entanto não deixa de ser um conflito na sua génese, apenas condicionou e dissimulou a agressividade exteriorizada através da introdução de uma maquilhagem (cosmética cultural), que se traduz em determinados códigos de conduta (regras, fair-play), que remetem para o plano subconsciente os conflitos, antes exteriorizados e explícitos. Os conflitos agora passam-se no plano latente, dissimulado, passivo-agressivo. Neste momento, o que inibe um jogador de descarregar a sua raiva sobre o adversário é o “medo da sanção” da “punição”, da consequência (expulsão do jogo), em vez do profundo respeito ou a observação de valores enraizados.

QUADRO 7: evolução sócio-cultural do corpo no contexto da história.

O PASSADO E PRESENTE DO CORPO – ATIVIDADES FÍSICAS ALGORÍTMICAS (Convergente)				O FUTURO DO CORPO – ATIVIDADES FÍSICAS HEURÍSTICAS (Divergente)	
GERRA, CONFLITO		COMPETIÇÃO		COOPERAÇÃO	
RIVALIDADE Destruição do oposto		DUALIDADE Subjugação do oposto		UNIDADE Integração do oposto	
IGNORÂNCIA / MEDO		FRAGMENTAÇÃO / MEDO		DESFRAGMENTAÇÃO	INTEGRAÇÃO / CONSCIÊNCIA
AGRESSIVIDADE SELVAGEM	AGRESSIVIDADE CONTROLADA	AGRESSIVIDADE PASSIVA	COMBATIVIDADE (AGONISMO)	COOPERAÇÃO SINERGIA	COOPERAÇÃO DINERGIA
BARBARISMO	HONRA - ORGULHO		Agressividade Latente	Catarse	Integração
Carnificina	Código de conduta	Subterfúgio	Fair-Play	Agonismo	Autoconsciência
Sobrevivência	Código de guerra	Honra	Respeito da regra	Entreajuda e cooperação	Autopercepção
Subjugação	Convenções de guerra (prisioneiros de guerra)	Dissimulação da falta: (Passividade-agressiva)	Respeito do adversário	Fair-Play	Autoconhecimento
Imposição			Observância das regras	Prazer	Equilíbrio
Destruição			Honra	Lazer	“ensoulment”
Genocídio			Sinergia entre pares em oposição aos outros	Bem-Estar	Plenitude
				Saúde	Bem estar Físico, Mental, Emocional e Espiritual
				Jogo	
				Brincar	Desintoxicação da contenção; Cooperação; Partilha
				Movimento Livre	
GUERRA		DESPORTO – ex: “Futebol” A linguagem desportiva utiliza conceitos militares (Estratégia; Combate; Tática; Conquista; etc)			
Desportivização DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DA SOCIEDADE - competição					
Atividades rítmicas e expressivas livres, desafios de exploração da natureza e atividades psicocorporais e biodinâmicas. Movimento livre e Libertação dos corpos rumo à transcendência.					

João Jorge (2016): evolução do modelo de expressão corporal.

Como é que o desporto beneficia cada comunidade.

Moldar espaços através do desporto – criar comunidades seguras.

A participação no desporto cria muitas oportunidades – não apenas pelo facto de promover benefícios óbvios para a saúde como também promove benefícios menos tangíveis associados à coesão com a comunidade e concretizações pessoais, através por exemplo, da ajuda ao desenvolvimento de redes sociais, promovendo atividades positivas para os jovens e criando oportunidades competitivas. Acima de tudo, é também um tempo passado de forma agradável e divertido!”

Will Tuckley, Chefe Executivo do London Borough of Bexley

O desporto oferece uma forma saudável e positiva de ajuda aos jovens na edificação da sua auto-confiança e auto-estima, permitindo ultrapassar os problemas comportamentais e adquirir competências para a vida num contexto onde por vezes prevalece o desencanto com a escola. Também pode reduzir o envolvimento com o crime e/ou delinquência, bem como outros comportamentos antissociais, melhorando a autorrealização, sobretudo quando combinado com uma boa formação!”

Ayming high for young people: a te-year strategy for positive activities, DCFS/HM Treasury, 2007

O Poder do desporto é simplesmente enorme. Consegue transformar as vidas das pessoas de muitas formas. Consegue melhorar a saúde pessoal, construir o trabalho em equipa e

até transformar os jovens mais desafiados em atletas disciplinados. O desporto consegue mudar comunidades. O desporto consegue unir comunidades – e um país como um todo – numa causa comum!”

The power of sport – Sport and Cohesion Toolkit, The Institute of Community Cohesion, 2007

As citações anteriores demonstram o poder do desporto na transformação das comunidades e de que forma ajudam a facilitar oportunidades aos jovens, que de outro modo seguiriam o caminho da delinquência. Desta forma são integrados na comunidade através da “filiação” (Identidade, acolhimento), a um clube ou grupo desportivo. O potencial transformador e integrador do desporto é significativo e importante na nossa sociedade. Porém, este potencial *depende da livre vontade para efetuar escolhas*, das práticas com as quais se sentem identificados e filiados. No caso da escola, a prática do desporto é imposta como uma obrigação inerente ao programa da disciplina de EF. A obrigatoriedade acaba por desencadear, em muitos jovens, uma reação de repulsa (afastamento), porque não se sentem identificados com algumas formas de expressão desportiva ou até com o modelo competitivo que lhes causa constrangimento. O objetivo desta reflexão, não passa por efetuar uma crítica depreciativa do desporto, mas sobretudo analisar o **valor cultural relativo do desporto** no contexto da aula de EF, quando é imposto de forma uniforme e convergente para todos os alunos, enfatizando sobretudo as **tarefas algorítmicas e padronizadas**. No contexto da escola, a exploração corporal pode evoluir para uma prática física que ajude os jovens a tomarem consciência das suas angústias, transformadas em tensões musculares, que podem ser identificadas através de um processo de *relaxamento muscular profundo* e um contacto eutónico consigo próprios.

Metáforas bélicas na linguagem desportiva (o caso do futebol)

Historicamente existe uma estreita relação entre a prática do futebol e a guerra. Os primeiros registros de um desporto jogado com bola, extremamente violento (muitas vezes, a cabeça decepada de um inimigo substituída a bola), em que se utilizavam os pés para impulsioná-la, remontam à China, onde se constatou em 2600 a.C., a prática de um jogo chamado "Tsu Chu = bater com os pés numa bola" usada no treino militar. Se atualmente a violência da prática do futebol é atenuada por regras específicas, a violência verbal é, contudo, reforçada na linguagem jornalística. A imprensa desportiva especializada emprega de forma indiscriminada um vocabulário repleto de designações bélicas, enfatizando o conceito de que o jogo futebol é uma guerra, onde as táticas militares tais como a sabotagem e a espionagem fazem parte das estratégias. Como num castelo medieval, o estádio tem bandeiras com brasões e é circundado por um fosso. No centro, existe uma linha divisória em branco, demarcando o território, objeto de disputa. Nas extremidades existem balizas, alvos a ser bombardeados. Antecedendo a pugna, no círculo central, os capitães trocam flâmulas (galhardete) e cumprem um ritual semelhante a uma declaração de guerra.

No caso do raiguebi, os jogadores usam formas de intimidação para impressionar os adversários, desafiando-os para a “luta”.



O Haka são danças típicas do povo Maori. Geralmente demonstram a paixão, o vigor masculino e a identificação com a raça. É usada tanto para dar boas vindas a visitantes quanto a tribos inimigas. Atualmente o Haka é conhecido mundialmente pela performance de intimidação no início dos jogos de Rugby da seleção da Nova Zelândia (All Blacks), que costuma antes de seus jogos executar uma haka específica chamada Ka Mate.

No caso específico do futebol a linguagem é reforçada pelos comentadores desportivos, convertendo-se então, numa guerra simbólica. Palavras tais como: “O jogador que tem boa pontaria (artilheiro)”, “o tiro deve ser certo”, “mostrar agressividade”, “fazer jogadas ofensivas e violentas”, furar o bloqueio”, “dominar as ações”, “levar o perigo ao campo adversário”, “liquidar o inimigo”, “massacrar”. Ressalte-se que o espírito belicoso, não é somente virtual nem se restringe apenas ao campo de jogo, basta observar com frequência as ações de conflito protagonizadas pelas claque organizadas que, frequentemente, se confrontam antes, durante e depois das competições.

Uma das principais justificações para a existência de programas desportivos para a juventude e sobretudo pela inclusão do desporto nos currículos escolares assenta na convicção de que a prática desportiva contribui para o desenvolvimento integral do jovem e como tal para a sua formação moral (valores). Vários autores têm-se debruçado sobre os possíveis valores positivos e negativos inerentes à prática desportiva. John O’Sullivan (2014), “Changing the Game”, página 14 refere que “o desporto juvenil serve outro propósito para lá do desenvolvimento da condição física (atleticismo), um objetivo muito mais importante que servirá os jovens ao longo das suas vidas. Os desportos (na sua opinião) são o meio *perfeito* para desenvolver o caráter e os valores fundamentais (nucleares), segundo princípios sociais e éticos universalmente aceites. Estou a falar de coisas como compromisso, integridade, humildade, justiça, excelência e auto-controlo. Os desportos são um meio para ensinar aos jovens que a falha é uma parte da aprendizagem e que ultrapassar desafios é uma parte da vida. O desporto juvenil são microcosmos de desafios, obstáculos e situações que as crianças têm de enfrentar através das suas vidas. São o local ideal para encontrar professores e treinadores *duros*, situações difíceis, e acontecimentos que os desafiam para lá do seu controlo. São uma grande ferramenta educativa”.

Embora aceite e entenda a validade desta afirmação, a qual serve como fundamento universal para a defesa da prática desportiva, entendo que *não precisamos da competição* como modelo fundamental da formação dos jovens. Quero com isto dizer que, situações de desafio, obstáculos e provações podem ser criadas como elementos pedagógicos e educativos *sem o elemento competitivo*, tendo como base o *elemento cooperativo*. Ou seja, podemos utilizar as práticas que solicitam as condutas motoras não desportivas que possuem um forte carácter educativo.

Voltando ao modelo desportivo coletivo, como forma de desenvolvimento e formação social e corporal, este possui um *currículo oculto*, veiculando determinados valores que perpetuam um *modelo social baseado na oposição e no conflito*. Jurjo Torres Santomé (1995), “O currículo oculto” refere que “os projetos curriculares, os conteúdos do ensino, os materiais didáticos, os modelos organizacionais das escolas, as condutas dos alunos e dos professores, etc, não são algo que possamos contemplar como questões técnicas e neutras, à margem das ideologias e do que acontece em outras dimensões da sociedade, tais como a economia, a cultura e a política. Pelo contrário, grande parte das decisões que se tomam no âmbito educativo, e dos comportamentos que aí se geram, é condicionada ou afetada por acontecimentos e peculiaridades dessas outras esferas da sociedade e atinge todo o seu significado sob uma perspectiva de análise que tenha em conta essa intercomunicação. O mito mais importante em que se baseia a planificação e o funcionamento do sistema educativo nos países capitalistas é o da neutralidade e da objetividade do sistema educativo e, por conseguinte, da escolarização”. Ou seja, o sistema educativo é sempre confessional e acaba por desenvolver um processo de reprodução social através dos valores que veicula. A instituição educativa é, de todos os aparelhos ideológicos do Estado, aquele que cumpre a função dominante na reprodução das relações de exploração capitalista, já que é, além disso, o que dispõe de mais anos de audiência obrigatória e, inclusivamente, gratuita para a totalidade das crianças e jovens da sociedade. Jurjo Santomé afirma ainda que “a intenção prioritária dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas do ensino básico e secundário é preparar os alunos e alunas para que amanhã, como futuros trabalhadores e trabalhadoras, possam integrar-se sem grandes conflitos no interior da estrutura hierárquica que define o modelo de relações laborais da economia capitalista, relações essas às quais subjaz um modelo de desigualdade entre uns membros e os outros, segundo o lugar que se ocupa, de dono ou não dos meios de produção, e o nível hierárquico atribuído a cada posto de trabalho na estrutura ocupacional. Os objetivos que vão determinar a atuação dos proprietários dos meios de produção são os de procurar obter o máximo benefício, independentemente das injustiças que isso possa acarretar”. Ou seja, precisamos de um modelo de formação corporal que transmita **determinados valores** que condicionem os futuros adultos a aceitar um modelo social inerentemente injusto, conflituoso, competitivo, agressivo e que coloque os valores capitalistas acima dos valores humanos.



As nossas crenças são sobretudo subconscientes e normalmente resultam de uma vida de programação constituindo-se como uma poderosa influencia no comportamento. É com base nas nossas crenças que formamos as nossas atitudes acerca do mundo e de nós próprias, e a partir destas desenvolvemos comportamentos. Assim, as nossas crenças são os alicerces da nossa personalidade e definem-nos através do sentimento que nutrimos relativamente a nós próprios, de utilidade ou inutilidade, competência ou incompetência, com poder ou impotente, confiante ou duvidoso, pertencendo ou não pertencendo, autossuficiente ou dependente, flexível ou julgamental, tratado justamente ou vitimando-se, amado ou odiado. As nossas crenças, sejam positivas ou negativas, têm mais alcance e impacto em todas as áreas da nossa vida. As crenças afetam os nossos estados de humor, as nossas relações, a nossa performance profissional, a nossa auto estima, e mesmo a nossa saúde física. A crença coletiva que “a vida é dura e tem que ser encarada como uma luta pela sobrevivência do mais forte” justifica a opção dos modelos desportivos e competitivos como fundamento curricular. De facto, o modelo competitivo programa-nos para acreditarmos que devemos aceitar uma organização hierárquica e que os mais dotados fisicamente devem ter acesso a privilégios (prémios, bolsas, estatuto, oportunidades). Diz-nos que podemos fintar os outros para conseguirmos o sucesso na vida e que o nosso sucesso depende da derrota dos outros ou da sua falta de sucesso. Faz-nos acreditar que existe escassez de oportunidades canalizando todos para o mesmo tipo de objetivos. Condiciona-nos a acreditar que só algumas configurações genéticas (somatótipos), têm acesso a posições de sucesso, condicionando outros ao sucesso. Ou seja, como afirma Jurjo Santomé (página 94), “as divisões de classes e grupos sociais, e as configurações ideológicas e materiais sobre as quais elas se apoiam, são transmitidas e reproduzidas através da **violência simbólica**. Ou seja, quando o poder detido por uma classe social é utilizado para **impor uma definição do mundo**, para definir significados e apresenta-los como legítimos, dissimulando o poder que essa classe tem para o fazer e escondendo, além disso, que essa interpretação da realidade coincide com os seus próprios interesses de classe. Assim, esta violência simbólica reforça com o seu próprio poder as relações de poder nas quais ela se apoia, e contribui dessa forma, para a **domesticação do dominado**. A cultura encontra-se, portanto, dominada pelos interesses de classe. Esta violência simbólica vai exercer-se diretamente através da ação pedagógica. De facto, P. Bourdieu e J. C. Passeron declaram de forma explícita que toda a *ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural*”. A ideologia do desporto competitivo funciona exatamente como um instrumento de doutrinação cultural perpetuando este modelo de valores que enfatiza a divisão dos indivíduos por classes sociais e concomitantemente por classes de valores atribuídos através de uma avaliação na escola. Interessa a esta classe dominante, aqueles que se superiorizam numa relação competitiva, que os perdedores se domesticuem e aceitem a sua inferioridade perante os primeiros. Tal como afirma Wilkinson & Pickett, *The Spirit Level* (2009): “Portugal é dos países que apresentam maiores **desigualdades sociais** as quais estão muito correlacionadas com problemas de saúde e problemas sociais. As desigualdades sociais constituem um **divisor social poderoso** afetando a nossa capacidade para identificar e **empatizar com outras**

peçoas. Quanto maiores são as desigualdades sociais tanto maior é a falta de confiança entre as pessoas”. Se queremos uma sociedade dividida pelas desigualdades sociais, manifestando falta de confiança entre indivíduos, então devemos investir em modelos ideológicos de formação desportiva dos jovens que perpetuam este modelo social. O modelo desportivo competitivo possui um currículo oculto que enfatiza a crença no conflito, na divisão, na luta, na sobreposição, na lei do mais forte, na hierarquia de valores e de poder, etc...

Uma série de pontos demonstra existir um paralelo entre o futebol e a guerra:

Crença: “A vida é uma luta!...” “A vida é dura!” um combate, uma guerra, uma competição.

	Estrutura da Guerra	Estrutura do Jogo Desportivo
Participantes	Soldados em posições antagónicas que se digladiam no campo de batalha	Duas equipas com <i>n</i> jogadores que disputam, no campo de jogo, uma partida desportiva.
Partes	As estratégias, as manobras, ataque defesa, contra-ataque	Esquemas táticos envolvendo ações de defesa, ataque e contra-ataque
Etapas As condições da batalha	Os combatentes ocupam seus respectivos espaços. O objetivo é defender esse espaço e invadir as linhas inimigas: a. Início: Um dos exércitos toma iniciativa de atacar b. Meio: Emprego sistemático de manobras ofensivas e defensivas, contra-ataques ou retirada c. Final: Trégua ou vitória de uma das partes envolvidas no conflito	Os jogadores de cada equipa ocupam áreas distintas no campo de jogo. O objetivo é defender esses espaços e introduzir a bola dentro da baliza adversária: a. Início: Uma das equipas toma a iniciativa de atacar. b. Meio: Combinação de esquemas táticos defensivos, ofensivos. Contra-ataque e recuo. c. Final: Empate ou vitória de uma das equipas.
Campo	Campo de batalha circunscrito a uma zona ou o palco da ação onde se desenrola a batalha	Campo de jogo circunscrito pelas linhas limite do espaço físico que delimita o desenrolar do jogo
Conduta	Uma guerra é por si uma violação da ética.	Fair Play (ética no jogo). Modo leal de agir. É uma filosofia adotada no jogo desportivo que prima pela conduta ética dos jogadores. Pierre de Coubertin afirmou que “o principal objetivo da vida não é a vitória, mas a LUTA ”. Pressupõe que a vida é uma luta (conflito, oposição, antagonismo).
Regras	As leis de guerra fazem parte do direito internacional público. As leis de guerra são um corpo de leis sobre justificativas aceitáveis para entrar em guerra (jus ad bellum) e sobre os limites da conduta aceitável durante uma guerra (jus in bello).	Regras do jogo

Vocabulário bélico nos programas de educação física:

- **Transição da defesa** (defender: proteger-se contra um agressor) **para o ataque** (ataque: executar uma ação ofensiva **contra** alguém ou alguma coisa).
- Ações de **ataque**: agressão; execução de uma ação ofensiva; ação de ofender, de causar dano moral
- Ação **ofensiva**: Investida; ações ou procedimentos que visam o ataque contra algo ou alguém: o exército preparou uma grande ofensiva.
- **Penetração**: invadir, caminhar para dentro de, passar através de.
- Aumentar a **pressão**: é sinónimo de coação, violência, aperto, compressão.
- Marcar o **adversário**: que entra em combate com uma outra pessoa; antagonista: lutador adversário; que é capaz de se opor; que é contrário a; opositor.
- **Fintar**: enganar, ludibriar (utilizar palavras ardilosas – desinformação pela linguagem corporal - com o intuito de enganar alguém/adversário – mentir, dissimular, iludir)
- **Remata**: acaba, completa, conclui, finaliza, finda, perfaz, perfaze, termina, ultima

- **Ações Técnico-Táticas:** arte de combinar a ação de tropas, ou os recursos característicos das diferentes armas, a fim de obter o máximo de eficácia no combate: tática de infantaria; tática naval; tática aérea. Conjunto de meios ou recursos empregados para alcançar um resultado favorável.
- **Estratégia:** Forma ardilosa (Que é sagaz, astucioso, manhoso, enganador, velhaco, espertalhão: inimigo ardiloso.) que se utiliza quando se quer obter alguma coisa. Habilidade, astúcia, esperteza: contornou a dificuldade com estratégia. Coordenação militar, política, econômica e moral feita com o intuito de defender uma nação de seus possíveis invasores. Arte militar de planificações de guerra.
- **Bloqueio:** impedir; criar impedimentos para a realização ou para o desenvolvimento de; colocar um obstáculo para impedir a movimentação de; obstruir a passagem de outro jogador.
- **Barreira:** obstáculo, estorvo, empecilho.
- **Carga:** é a ação exercida por dois jogadores que procuram o contacto físico através de zonas do corpo permitidas pelas leis do jogo, na luta direta (combate de dois atletas, corpo a corpo, e sem armas; ação de duas forças que agem em sentido contrário), pela posse de bola.

O desporto, modelo da interação humana: o jogo desportivo, afirma Pierre Parlebas, representa uma sociedade em miniatura, um verdadeiro laboratório das condutas e das comunicações humanas. Aí se conjugam os problemas de percepção e de decisão, de dinâmica de grupo e de estratégia, de ritualidade e de autoridade. O jogo desportivo está situado no cruzamento do poder de iniciativa individual e de sistemas de coações coletivas. O desporto moderno, nascido num momento em que a sociedade conhecia uma das maiores crises da sua história, vive desde a sua infância as contradições e o mal-estar da sociedade que o produziu. A organização do universo desportivo, feita à imagem duma sociedade que esqueceu, em grande parte, os valores fundamentais que podem dar sentido e esperança à existência humana, não pode deixar de provocar mal-estar e frustração.

Desporto, comunicação, confiança e valores:

A **comunicação** é uma forma de entendimento ou habilidade ou capacidade de estabelecer um diálogo, através da transmissão ou receção de ideias ou de mensagens, procurando-se partilhar **informações**. A informação é a **qualidade da mensagem** que um emissor envia para um ou mais recetores. Informação é sempre sobre alguma coisa (tamanho de um parâmetro, ocorrência de um evento etc.). Um jogador tem que saber dominar a informação, mas também a desinformação. Ou seja, tem que saber comunicar corretamente com os seus colegas de equipa, mas também induzir os adversários em erro através de desinformação. Relativamente aos seus colegas, a informação tem que ser precisa para que a bola chegue em condições a um colega que se desmarca para uma posição vantajosa, próxima do alvo. Neste caso a informação tem que ser precisa e verdadeira. Mas tem que se falsa, carregada de ruído para criar equívoco no adversário e assim tirar vantagem disso. O ruído assume a forma de simulações corporais, fintas com mudanças bruscas de direção, etc. que provoquem no adversário respostas desajustadas e que o coloquem fora do caminho do alvo. Ou seja, a desinformação corresponde à utilização das técnicas de comunicação e informação (corporal), para

induzir em erro ou dar uma falsa imagem da realidade (intenção), mediante a supressão ou ocultação de informações, minimização da sua importância ou modificação do seu sentido. Ou seja, um bom Professor ou treinador é aquele que, para além de ensinar os alunos/atletas a utilizar uma linguagem corporal correta (técnica), também os ensina a mentir, que é o nome dado às afirmações corporais dissimuladas e enganosas (falsas), mas propositadas. Porém, mentir é contra os padrões morais de muitas pessoas e é tido como um "pecado" em muitas religiões. Porém, é algo tido como normal e até altamente valorizado num atleta ou aluno que domina as técnicas de desinformação (mentira). Ou seja, é como se houvesse dois tipos de mentira, um aprovado e que se relaciona com a maestria do domínio corporal, técnico e tático, sem violar as regras do jogo (contacto físico faltoso que obstrui), e a outra forma de mentir, na qual o jogador procura tirar partido de uma situação de disputa direta ou confronto da bola através de uma carga de ombro faltosa, rasteirando ou obstruindo o outro, impedindo-o de chegar à bola. Assim, também existem formas legítimas e ilegítimas de obstruir o adversário dependendo se o defesa tem a sua posição definida antes do contacto com o atacante. Ou seja, ***mentir é favorável ao sucesso*** desde que se faça dentro das regras. Porém, mentir é mentir e numa sociedade que valorize a transparência, a verdade e a confiança mútua, a desinformação é e será sempre, uma forma moralmente duvidosa de se ter sucesso porque se obstrui a verdade.

Um jogo que é hábito encontrar no pátio de qualquer escola consiste em inventar um alfabeto secreto para enviar e receber mensagens confidenciais. O esforço dedicado a estes códigos rudimentares deve-se mais ao entusiasmo dos jovens espões do que ao interesse de terceiros em interceptar a informação transmitida dessa forma. Já os escuteiros utilizam as mensagens codificadas para criar desafios ao trabalho das equipas que realizam os seus raides. A conclusão do desafio depende da descodificação dessas mensagens que lhes permite descortinar qual é o azimute do próximo ponto de passagem e desta forma concluir o circuito. No mundo dos adultos, no entanto, esse interesse existe, e a **confidencialidade** das comunicações constitui um assunto de extrema importância. Outrora reservados apenas às atividades de uma elite política e social, a chegada da era da informação tornou os códigos e as cifras uma necessidade para a sociedade no seu todo. A criptografia, ou seja, a arte de escrever em código, apareceu com a própria escrita. Embora os Egípcios e os Mesopotâmicos já fizessem uso de métodos de codificação, os primeiros que os aplicaram em pleno foram os Gregos e os Romanos, em cujas **sociedades**

VÓLEI DE PRAIA | OS PRINCIPAIS CÓDIGOS

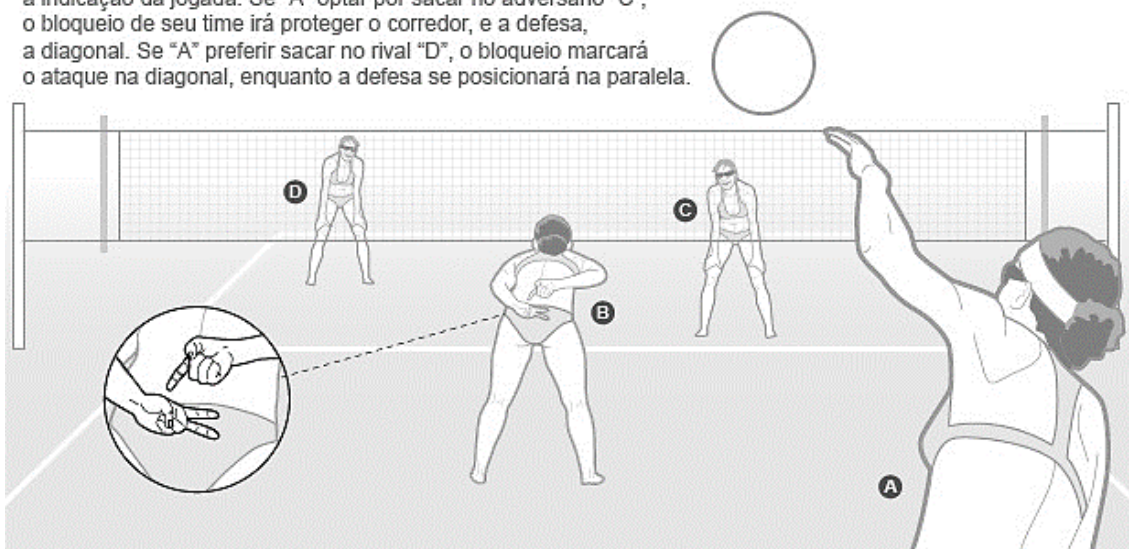


bélicas, comunicar em segredo era um elemento chave para o êxito militar. Com eles apareceu um **novo tipo de guerra**: a travada entre os guardiões do segredo, os criptógrafos, e os que pretendiam desvendá-lo, os criptoanalistas. Trata-se de uma **luta**

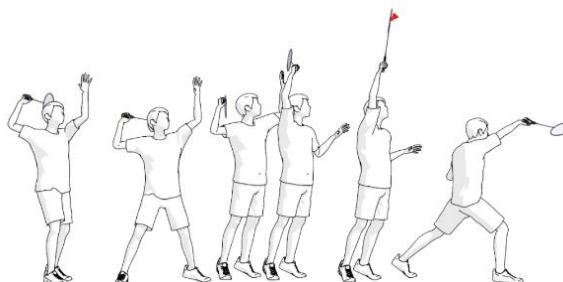
na sombra que, em função da época, foi pendendo de um lado para o outro sem nunca findar (Joan Gómez, 2010. *Matemáticos, espiões e Piratas informáticos – codificação e criptografia*). Sendo o desporto competitivo uma atividade corporal que herdou as suas bases na guerra, também ela se socorre de processos próximos ou análogos à encriptação de mensagens dentro de uma equipa, informação essa que pretende manter em segredo, relativamente ao adversário, uma determinada ação tática. Posso utilizar como exemplo os sinais usados no jogo de voleibol de praia em que um jogador comunica com o outro a sua intenção, através de sinais ocultados pelo seu corpo. Desta forma, podem combinar jogadas sem que o adversário tenha conhecimento, procurando no elemento surpresa, uma vantagem tática. Se nós vivêssemos numa sociedade livre de conflito, não seria necessário utilizar a desinformação, a encriptação e outras estratégias de desinformação. Porém, para construirmos uma tal sociedade temos que começar de alguma forma e a Educação Física pode assumir o seu papel, desvinculando-se do modelo desportivo competitivo.

VÔLEI DE PRAIA | ENTENDA DUAS POSSÍVEIS MARCAÇÕES DEFENSIVAS

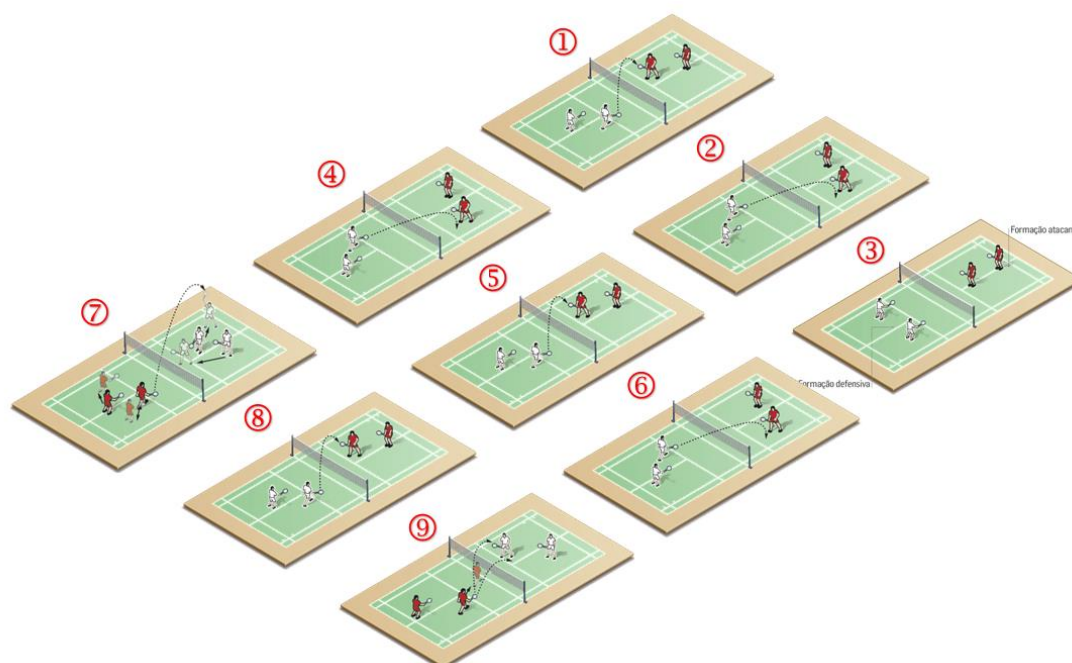
Quando o atleta "A" vai sacar, seu parceiro, o atleta "B", dá a indicação da jogada. Se "A" optar por sacar no adversário "C", o bloqueio de seu time irá proteger o corredor, e a defesa, a diagonal. Se "A" preferir sacar no rival "D", o bloqueio marcará o ataque na diagonal, enquanto a defesa se posicionará na paralela.



Vejamos o exemplo do badminton numa aula de Educação Física. No início da abordagem da modalidade, o professor explica algumas noções básicas para que os alunos iniciem os exercícios de batimento do volante entre si de forma a mantê-lo em suspensão. O professor circula pelo espaço de prática onde os alunos fazem os batimentos e repara que os rapazes, antes mesmo de ter sido dada a instrução para se iniciar o jogo, já estão a disputar entre si os pontos com batimentos assertivos. Por outro lado, as meninas investem



sobretudo nos batimentos do volante, recorrendo ao clear de direita para garantir que a trajetória do volante seja alta, descrevendo um bom arco, de forma a que se dirija para o espaço de controlo da sua amiga. Desta forma garantem as melhores condições para que a amiga avalie a trajetória e disponha de tempo para se posicionar e devolver o volante em condições. Ou seja, as meninas procuram a comunicação, o diálogo garantindo uma relação cooperativa. O volante faz a ponte de ligação entre ambas e a satisfação e o prazer advém de se conseguir garantir uma **correta informação** entre ambas, sentindo por isso empatia com o sucesso da sua colega, em cada batimento. Os rapazes, manifestando uma atitude mais competitiva, procuram sobretudo que o volante caia fora da zona de controlo do seu colega garantindo a sua superioridade e vantagem nos pontos. A satisfação advém da desinformação que exacerba o seu ego. O professor aproxima-se das meninas e explica-lhes que para terem sucesso, devem utilizar outros gestos técnicos como o remate, o amorti, etc de forma a colocar o volante fora do alcance da colega (agora adversária). As meninas olham entre si, depois para o professor, com um ar surpreso e até desconfiado como se o este lhes estivesse a destruir o jogo, dando-lhes instruções e argumentos para destruir o diálogo empático e começar a *desconversar entre si* ou mesmo a *discutir*, onde o volante, e não as palavras, servem como arma de arremesso. Se analisarmos o jogo nesta perspetiva, percebemos como é que este pode ser reconciliador, promovendo a comunicação sincera e empática ou, por outro lado, assumir um caráter mais formal, competitivo e regulamentar, privilegiando a “discussão”, a “contenda”, a antítese de interesses.



Vou utilizar um exemplo de organização de uma aula de educação física cujo objetivo é colocar todos os alunos em atividade de jogo competitivo. Neste caso o pavilhão desportivo possui marcados no solo 9 campos de badminton. Os alunos podem ser agrupados a pares ou singulares. Este exemplo ilustra uma organização dos alunos em equipas de dois para jogar a pares. Explica-se aos alunos quais são as regras de circulação dos jogadores no final de cada jogo:

1. São numerados os campos de 1 a 9.
2. O campo número 1 representa o campo que será ocupado pelos alunos com mais vitórias.
3. O campo número nove representa o campo com os alunos com mais derrotas.
4. As equipas de dois alunos que ganham um jogo deslocam-se no sentido do número 1.
5. As equipas que perdem deslocam-se no sentido do campo número 9.
6. O objetivo é ganhar o maior número de jogos possível, seguindo as regras do jogo de badminton e avançar/progredir no sentido do campo n.º 1.
7. O tempo é cronometrado com uma duração de 5 minutos. A equipa que neste período de tempo conseguir uma vantagem numérica de ponto desloca-se, no final do jogo, para o campo seguinte com uma numeração mais baixa. Em caso de empate, deve ser disputado uma jogada de desempate.
8. Caso haja mais equipas que o número de campos, colocam-se as equipas de alunos em espera junto a um dos campos (com exceção do n.º 1). A equipa que perde no campo anterior, irá substituir a equipa que espera, a qual entra em campo.

Apesar do objetivo da aula de Educação Física valorizar sobretudo o desempenho sem uma preocupação excessiva sobre a vitória ou derrota, os alunos adotam inevitavelmente uma postura competitiva, disputando todos os pontos do jogo com o intuito de obter o máximo de vitórias e aproximar-se do campo n.º 1. Por vezes, esta disputa incendeia-se e é frequente verificar-se alguma tensão, troca de palavras mais duras e atitudes de desafio mais acesas que solicitam ao professor uma intervenção no sentido de acalmar os ânimos. Ou seja, embora se enfatize no programa que o professor deve:

- “favorecer a organização dos diferentes tipos de atividades físicas na perspetiva da animação cultural, valorizando a ética e o espírito desportivo, a cooperação e a solidariedade”;
- Criar condições, oportunidades, incentivando que “o aluno coopere com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo (...), aceita as falhas dos seus colegas (...)”.
- Recomendar ao aluno para que este “aceite as decisões da arbitragem”, ajudando-o a reconhecer e “identificar os respetivos sinais”, valorizando a conduta ética para que o aluno “trate com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários (...)”.

De facto, quando os alunos são confrontados com uma situação de carácter competitivo, como aquela referida anteriormente, que os coloca perante uma situação

hierarquizadora em função do domínio técnico e tático do jogo (quem ganha progride e quem perde regride), promovendo o medo da perda de “**estatuto**” (SCARF), perante os seus colegas/adversários, cria-se ansiedade e sobressai uma baixa tolerância à frustração. Ao ser confrontado com o medo da perda do estatuto (descer na hierarquia após derrota), acentuam-se os mecanismos de defesa e todos os motivos servem para justificar qualquer insucesso, seja na disputa do ponto ou do jogo em si. Os alunos reclamam apelando para o facto das equipas estarem desequilibradas em termos do valor (SCARF: **igualdade** vs **desigualdade**), sentindo-se prejudicados na disputa dos jogos. Reclamam das decisões da arbitragem em situações onde o volante cai sobre a linha final ou lateral. Quando numa equipa de dois alunos existe uma diferença de domínio técnico, *o melhor aluno* sente que o seu colega não lhe garante o sucesso nas jogadas da sua responsabilidade, porque as perde com maior frequência, tende a monopolizar o jogo e a tentar responder a todas as situações, anulando o colega menos hábil (não aceitação das falhas do seu colega – **intolerância**). Ou seja, sobressai nestas situações uma falta de **confiança** (SCARF) no colega que pode comprometer a sua vitória. Como as aulas de Educação Física estão centradas sobretudo nas competências motoras, técnico-táticas, *sobra* pouco ou quase nenhum tempo, para um trabalho da **inteligência social** (gestão de conflitos). O professor tende fundamentalmente a utilizar as estratégias punitivas (repreensão), para censurar os comportamentos considerados desviantes, tal como acontece nos jogos desportivos.

Jogo Apanhar o Rabo do Macaco:

Existem várias variantes deste jogo.

VERSÃO 1:

- Divide-se a turma em dois grupos iguais com o mesmo número de alunos.
- Cada aluno, pertencente a uma equipa, fica com um colete sinalizador de uma cor. Equipa 1, coletes vermelhos por exemplo e equipa 2, coletes amarelos.
- O colete é pendurado na cintura, de lado, preso no cós dos calções.
- O professor estipula um tempo para a “caçada” (jogo), exemplo 3 minutos.
- Ao sinal do professor os alunos procuram “roubar” o colete dos alunos da equipa adversária e evitam que o seu colete seja “roubado”.
- Os alunos que perdem o colete ficam de fora do campo e aguardam o final do jogo.
- Ganha a equipa que conseguir ter maior número de elementos em campo.

VERSÃO 2:

- Não existem equipas, cada aluno joga individualmente.
- É entregue um colete a cada aluno que o coloca preso ao cós da cintura de lado.
- O professor define um tempo de 3 minutos de jogo por exemplo.

- Os alunos, durante o jogo procuram roubar o colete dos adversários e defender o seu.
- Quem perde o colete fica de fora do jogo e espera pelo final do tempo.
- Ganham os alunos que conseguem permanecer até ao final do tempo com o seu colete.

VERSÃO 3:

- Não existem equipas, cada aluno joga individualmente.
- O professor apenas entrega um colete a metade dos alunos em jogo.
- O professor define um tempo de 3 minutos de jogo por exemplo.
- Os alunos que não têm colete, durante o jogo, devem roubar o colete dos adversários.
- Ganham os alunos que conseguem chegar ao final do tempo com colete.

	VERSÃO 1	VERSÃO 2	VERSÃO 3
Individual Equipa	Equipa	Individual	Individual
Objetivo	Garantir o maior nº de elementos da sua equipa com colete no final do jogo.	Conseguir chegar ao final do jogo com o seu colete	Conseguir chegar ao final do jogo com o seu colete
Estratégia	Defender o seu colete e roubar o colete do adversário	Defender o seu colete e roubar o colete do adversário	Defender o seu colete e roubar o colete do adversário
Ações	PERSEGUIR, CONFRONTAR, FINTAR, DISSIMULAR, LUTAR, DEFENDER, ROUBAR, ROUBAR, ...	PERSEGUIR, CONFRONTAR, FINTAR, DISSIMULAR, LUTAR, DEFENDER, ROUBAR, ROUBAR, ...	PERSEGUIR, CONFRONTAR, FINTAR, DISSIMULAR, LUTAR, DEFENDER, ROUBAR, ROUBAR, ...
Natureza do jogo	Competição em equipa	Competição Individual	Competição Individual
Sucesso (Valores)	O sucesso depende do esforço individual e coletivo de <u>perseguição</u> e do <u>roubo</u> . Oposição (<u>Luta</u> , <u>confronto</u> , <u>conflito</u> de interesses)	O sucesso depende do esforço individual de <u>perseguição</u> e do <u>roubo</u> . Oposição (<u>Luta</u> , <u>confronto</u> , <u>conflito</u> de interesses)	O sucesso depende do esforço individual para conseguir garantir o colete. Depende do roubo (Luta, confronto, conflito de interesses). Prevalece a noção de escassez de oportunidades para obter a vitória (Poucos coletes).
Derrota (Valores)	A derrota implica a exclusão do jogo	A derrota implica a exclusão do jogo	A derrota implica não conseguir roubar um colete ou garantir a sua posse.

A NOÇÃO DO SUCESSO: que tipo de sociedade esperamos nós desenvolver quando utilizamos como elementos e recursos didáticos numa aula de EF, jogos que enfatizam e exacerbam determinados valores fundamentais do sucesso, tais como a noção de escassez, de competição, de roubo, da perseguição do outro, a luta, o confronto, a invasão territorial para garantir a superioridade, a finta, a simulação, a desinformação, etc... Se queremos formar jovens com valores cooperativos, valores como a honestidade, sinceridade, integridade, teremos que recorrer a jogos que apelem a essas qualidades.

Morton Deutsch conta a seguinte história: há algum tempo atrás, no jardim da casa do seu amigo, o meu filho de 5 anos e o seu amigo estavam a debater-se sobre a posse da mangueira de água (Estavam em conflito). Cada um deles queria utilizar a mangueira

primeiro que o outro e ambos estavam a chorar. Tanto um como o outro estavam muito frustrados, e nenhum foi capaz de utilizar a mangueira para polvilhar as flores tal como desejavam. Depois de chegarem a um “beco sem saída” nesta disputa (guerra), começaram a bater-se mutuamente e a chamar nomes um ao outro. Como resultado da sua abordagem competitiva, o conflito evoluiu num sentido destrutivo para ambos promovendo a frustração, o choro e a violência. Agora vamos imaginar um cenário diferente. O jardim possui duas secções, flores e vegetais. Cada criança quer usar a mangueira em primeiro lugar. Vamos supor que pretendem resolver o conflito amigavelmente. Neste caso têm que desenvolver uma orientação cooperativa. Uma diz à outra. Vamos lançar uma moeda para ver quem usa a mangueira em primeiro lugar. Sugere-se um procedimento justo para resolver o conflito. A outra concorda e sugere que a perdedora lhe seja dado o direito de escolher qual a secção do jardim que quer regar. Ambas concordam com a sugestão. Chega-se assim a um acordo cooperativo em que ambas ganham. O seu acordo é implementado e ambas as crianças se sentem felizes e satisfeitas entre si. Ou seja, existem efeitos positivos comuns numa abordagem construtiva e cooperativa em detrimento de uma competitiva.

Porém, embora pudéssemos aplicar este princípio cooperativo no jogo de badminton, permitindo a negociação do campo, a escolha das raquetes, e a prioridade em iniciar em primeiro ou segundo lugar, o jogo em si, para ser ganho implica desinformação e conflito de interesses o qual se traduz na necessidade de garantir que o outro se sinta frustrado para que eu me sinta bem com a vitória. No caso do jardim, ambos venceram de certa forma (cooperação), no jogo desportivo de badminton, por exemplo, apenas um ganha.

É importante dar espaço às crianças que manifestam menos interesse ou talento pelo desporto. A resposta não passa por abolir o elemento competitivo na sua totalidade mas aplicar uma abordagem mais personalizada ao ensino de acordo com as necessidades de cada estudante. Algumas crianças são mais introvertidas e menos inclinadas para querer competir. Isso não significa, contudo, que devemos recuar e permitir-lhes que desistam. Deve haver uma gestão mais cuidada para os encorajar nalgum tipo de elemento de competição. Os professores podem assegurar-se que os estudantes são orientados para atividades apropriadas, adequadas e justas de acordo com as suas habilidades. O resultado é que nenhum rapaz ou rapariga joga contra um parceiro que seja muito mais desenvolvido fisicamente ou tenha muito mais experiência o que não seria benéfico para nenhuma das crianças.

É permitido aos estudantes escolher as atividades que os sirvam melhor, sejam os jogos de equipa de invasão ou atividades de base-fitness tais como o treino em circuito. Também importa oferecer um leque de opções criativas tais como o parkour, dança movimento livre/natural. O elemento competição nem sempre envolve a oposição com um colega. Podemos encorajar a ideia da *auto-superação*, pedindo aos estudantes para refletirem sobre a sua própria performance e o quão bem eles conseguiram numa aula

comparativamente à aula anterior. Fazer-se comparações com outros estudantes pode ser desmotivador para alguns estudantes.

Um competidor, do ponto de vista filogenético é um caçador, um predador que procura a sua presa para saciar a sua fome ou defender um território do qual a sua sobrevivência depende. Os sinónimos de competidor são, contrário, desafiante, concorrente, antagonista (rivalidade - concorrência de pessoas que pretendem a mesma coisa), opositor, oponente, inimigo, contendor, adversário, êmulo (tentativa de superar ou se igualar a uma outra pessoa), emulação (atitude que faz com que alguém, munido de um sentimento de rivalidade ou por competição, recorra a ação da justiça, buscando um direito que não existe; ciúme).

A atitude competitiva pressupõe a noção de territorialidade, de confronto, de superioridade, de desafio, duelo. Como tal, a competição predispõe os indivíduos a estados de ansiedade, stresse associados a emoções incoerentes tais como o medo. O coração, tal como o cérebro produz um campo eletromagnético poderoso, o maior de todo o corpo. O campo elétrico medido por um eletrocardiograma (ECG), é 60 vezes maior em amplitude que as ondas cerebrais medidas através de um eletroencefalograma (EEG). O campo eletromagnético do coração contém uma certa informação ou codificação a qual os investigadores estão a tentar compreender. Esta é transmitida através de e para fora do corpo. Os investigadores do HeartMath InstituteTM sabem que emoções positivas, intencionalmente geradas, podem alterar esta codificação da informação emitida. A descoberta levanta a questão se o campo de informação cardio-electromagnético transmitido a partir de um indivíduo que está zangado, receoso, deprimido ou que experimente algum tipo de emoção negativa (tal como aquelas geradas durante um jogo ou atividade competitiva), sofre atenuação ou extinção, quando está sob a influência de emoções positivas (estado não competitivo), oriundas de outro indivíduo. Por outro lado, sabe-se atualmente que as emoções positivas tais como a empatia, compaixão, amor entre outras, transmitidas pelo campo cardioeletromagnético de uma pessoa na proximidade, influencia positivamente um indivíduo influenciado. A competição em termos psicofisiológicos cria estados incoerentes porque está associado a emoções de medo e ansiedade e como tal, também estes estados são partilhados por contágio (proximidade).

A origem violenta do desporto:

Todas as atividades humanas podem ser relacionadas na sua origem com os instintos básicos. Esta é uma afirmação ambiciosa afirma Alex S. Key (2008) num artigo online na “Psychology Today”. Muitos aspetos da nossa vida diária podem ser explicados em primeiro lugar para justificar uma tal afirmação, incluindo a nossa atração pelo desporto. É relativamente fácil ver uma ligação entre uma atividade e o instinto básico.

Num livro intitulado *War before Civilization*, o professor Lawrence Keely destrói a falsa crença sobre o facto da vida primitiva ser pacífica comparando-a com a atual. E no livro descreve vários casos de descobertas arqueológicas de valas comuns que continham os restos mortais de centenas de mulheres, homens e crianças que foram mortas de forma violenta. Estas valas foram encontradas tanto na América pré-colombiana como na Europa em locais como a Bélgica, Alemanha e também noutras partes do mundo. Afirma que fazia parte do estilo de vida de todas as sociedades primitivas participar nos chamados incursões, batidas ou raides (invadir outras aldeias ou tribos e matar os competidores). Este comportamento também acontece entre membros de outras espécies como os macacos e chimpanzés. O ato de executar raides noutras aldeias/tribos serve para garantir a sobrevivência quando se compete por espaço (território) e comida.

Mas o que é que isto prova relativamente ao desporto? Supostamente, segundo esta teoria, o ato de competir é um instinto básico que se relaciona com a necessidade de sobrevivência, porém eu não concordo totalmente com esta visão negativa relativamente à espécie humana. No entanto concordo que o desporto representa atualmente uma metáfora estilizada de um ato dissimulado de guerra, de fazer incursões no território do inimigo (invadir o campo adversário), e o subjugar pela força do confronto, mas agora civilizado por regras de conduta que eliminaram o elemento sanguíneo. Porém o instinto primordial está lá.

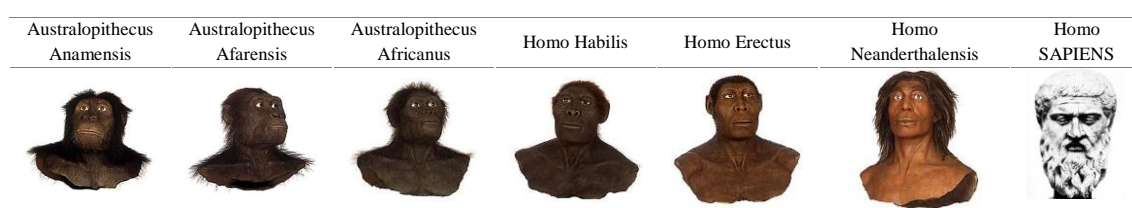
Mas porque é que o homem continua a utilizar atividades como o **desporto competitivo** *que emulam e mimetizam a arte da guerra e do conflito*, tanto no contexto social como educativo dos jovens nas escolas, e acha esta opção perfeitamente natural e legítima? Será isto um comportamento racional? Mas esta cultura da guerra está disseminada em todos os níveis da nossa sociedade:

- Nos videojogos onde os jovens controlam os atiradores na primeira pessoa.
- No cinema que exacerba os filmes de ação e violência.
- No desporto onde os jogos de invasão territorial se evidenciam evocando atos incursão e subjugação dos *inimigos*.
- Na economia que é também ela uma combinação de guerra e desporto, como afirma Andre Maurois e onde se desenrolam conflitos internacionais pelo controlo dos recursos territoriais e energéticos.
- Etc...

Segundo a teoria que defende que todo e qualquer desejo, impulso ou sentimento está profundamente ligado a um instinto básico e que não existe nenhum exemplo de emoção, dor ou prazer que exista simplesmente por si só. Supostamente elas estão ligadas a um instinto básico. Esta visão reduz-nos a uma imagem muito primitiva da nossa existência como seres humanos e sobretudo do nosso propósito. De fato temos sido, ao longo do nosso percurso evolutivo, condicionados pelos instintos (cérebro reptiliano), mas isso não quer dizer que esse seja um condicionalismo ou barreira evolutiva ou uma

espécie de fatalismo ou determinismo da nossa espécie. De fato criamos uma cultura do medo mas podemos transformá-la num acultura do amor e alegria, desde que o queiramos.

Os conflitos intrapsíquicos fruto da nossa “ilusão”, estão na “génese da sociedade repressiva”, de aparente liberdade? Apesar de nos assumirmos como uma sociedade evoluída do ponto de vista tecnológico, somos na verdade “macacos nus”, Desmond Morris (1967). O desporto competitivo na escola coloca ênfase nos mecanismos de luta e fuga, perpetuando os valores do conflito, da tensão e do medo. Esta “territorialidade” e “desejo-de-poder” manifestam-se numa grande variedade de formas no comportamento humano assim como outros traços relativos ao cérebro e comportamentos reptilianos (Desporto e competição).



Uma das características destes *sucessivos upgrades*, fruto das diversas adaptações e metamorfoses biológicas ao habitat, expressam-se na hierarquia das estruturas cerebrais inerentes aos estágios da evolução nomeadamente, Complexo-R ↔ Sistema Límbico ↔ Neocórtex.

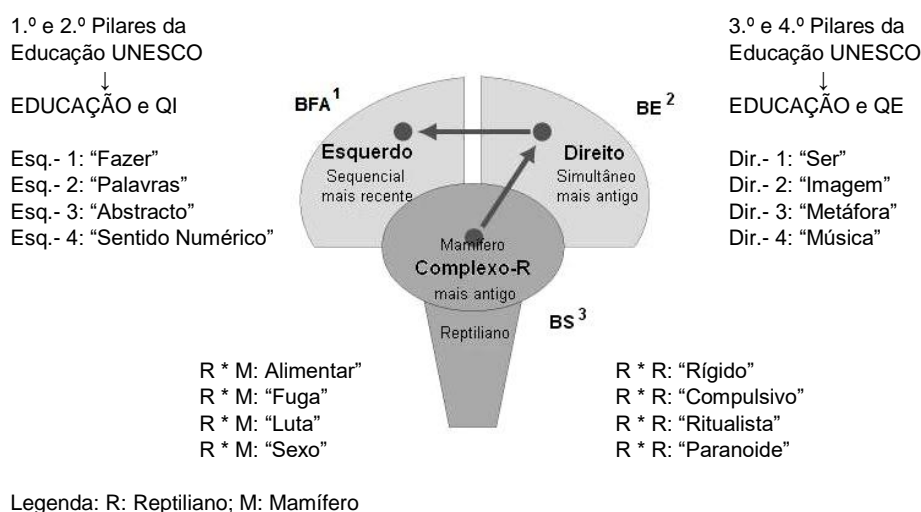
Todos os sinais exteriores captados pelos sentidos são em primeiro lugar analisados pela AMÍGDALA, que examina cada experiência em busca de pontos de conflito. Isto coloca-se numa posição e poder na vida mental, transformando-a numa espécie de sentinela psicológica que aprecia cada situação, cada percepção, tendo presente apenas uma consideração do tipo mais primitivo [perigo / Medo], se a interpretação / filtro é positiva (Sim), a AMÍGDALA reage instantaneamente, como um detonador neuronal, enviando uma mensagem de crise a todas as partes do cérebro, Daniel Goleman (2003).

O trabalho de LeDoux revelou como a arquitectura do cérebro atribui à AMÍGDALA uma posição privilegiada como uma espécie de sentinela emocional, capaz de assenhorar-se do controlo do cérebro.

TRAUMA E REAPRENDIZAGEM EMOCIONAL: muitas crianças tornam-se hipervigilantes, como que continuamente em guarda contra a repetição de momentos vividos (reflexo de susto – emaranhamento familiar / trauma), que se tornaram nas recordações gravadas nos circuitos emocionais. Uma amígdala sobreexcitada incita recordações vivas de um momento traumático que continuam a intrometer-se na consciência. Estas recordações convertem-se em desencadeadores mentais, prontos a fazer soar o alarme à menor sugestão de que o temido momento está prestes a acontecer

outra vez. Este fenómeno é uma das marcas características de todos os géneros de **trauma emocional** na infância. Uma maneira de chegar à imagem gravada na amígdala é através da arte (expressão artística), que é ela própria um meio de expressão do inconsciente. O cérebro emocional está altamente sintonizado com os *significados simbólicos* e com o modo a que Freud chamava o “processo primário”: as mensagens da metáfora, do conto, do mito, das artes. O Caminho da *cura passa pela reaprendizagem ou reeducação dos circuitos emocionais* através, também, das brincadeiras como o jogo psicodramático que permite reviver o trauma de forma segura, como um jogo. Se a educação física, em vez da **cultura da guerra pelo desporto competitivo** implementasse atividades de reeducação dos circuitos emocionais, no espaço de uma ou duas gerações, transformaríamos a nossa sociedade do conflito para uma sociedade da paz e harmonia:

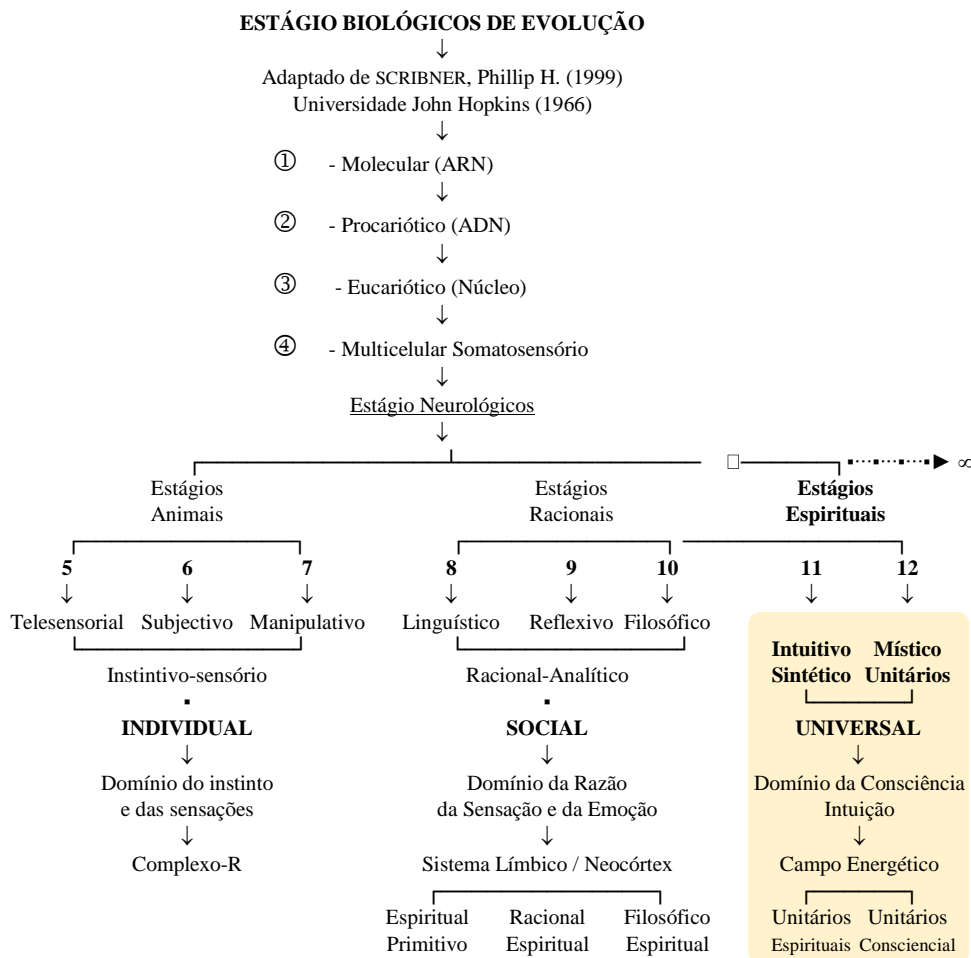
- **1.º PASSO: Recuperação do Trauma:** recuperar a sensação de segurança, ou seja, acalmar os sobreexcitados circuitos emocionais para permitir uma reaprendizagem (relaxamento; biofeedback, etc);
- **2.º PASSO:** readquirir a noção de controlo sobre o que lhes acontece, uma desaprendizagem directa das ligações de impotência que o trauma lhes transmitiu;
- **3.º PASSO:** recontar e reconstituir a história do trauma ao abrigo dessa segurança, permitindo aos circuitos emocionais adquirir uma nova e mais realista compreensão das recordações traumáticas e dos respectivos disparadores e criando simultaneamente uma resposta mais adequada;
- **4.º PASSO:** é preciso chorar a perda que o trauma causou, seja um ferimento, alguém querido, o fim de uma relação, o arrependimento por um passo que não se deu para salvar alguém, ou apenas o despedaçar da convicção de que se pode confiar nas pessoas.



Existem assim caminhos rápidos e lentos para a emoção, um através da percepção imediata e o outro através do pensamento reflectido. A lógica emocional é associativa (benefício emocional e simbólico), encara os elementos que simbolizam uma realidade, ou evocam a recordação de uma realidade, como sendo o mesmo que essa realidade. É por isso que os sorrisos, as metáforas e as imagens falam directamente à mente emocional, tal como a arte, o romance, o cinema, a poesia, a canção, o teatro, a dança, a eutonia, etc. A mente emocional segue a lógica do “processo primário” (Freud), através de associações livres que determinam o fluxo da narrativa; um objecto simboliza outro, não existe o tempo nem leis de causa-efeito, tudo é possível, através de substituições ramificadas. As coisas não têm que ser definidas pela sua identidade objectiva: o que importa é a maneira como as coisas são percebidas, as coisas são o que parecem ser – mundo do faz de conta das crianças, do brincar. A mente emocional revela-se “infantil” (Criança interior) / Complexo-R.

O processo de evolução filogenética permitiu um desenvolvimento gradual da consciência. Contudo, a coabitação das **3 unidades funcionais** permitem que, em função do nível da consciência do “condutor”, o indivíduo pode interagir com a realidade circundante de forma mais ou menos cosciente, mais competitiva ou cooperativa. Isto significa que, se o corpo do Homo Sapiens com todo o equipamento neurológico sofisticado que possui, for comandado por um “instintivo sensorio”, este potenciará a utilização prioritária das estruturas de hardware (1ª e 2ª unidades funcionais) e rotinas de software adaptadas à sua percepção da realidade de forma a materializar a sua vivência da realidade, baseada sobretudo no mecanismo de luta-fuga (competição).

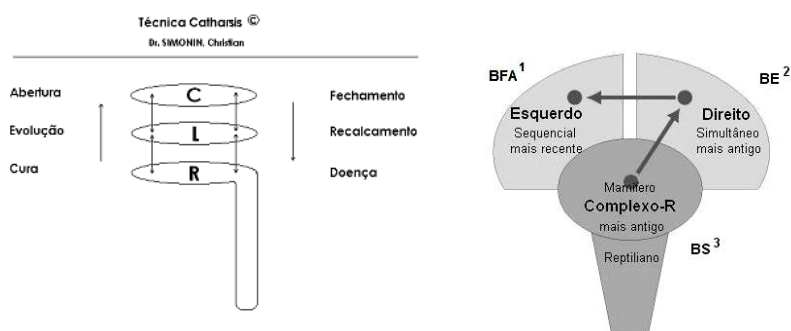
Tudo depende do tipo de sociedade que queremos construir. Se queremos perpetuar o atual **modelo competitivo individualista** (domínio do instinto e das sensações) e social (domínio da razão da sensação e da emoção numa perspectiva da dualidade mente-corpo), que apelam sobretudo ao nosso **estadio espiritual primitivo**, então o modelo desportivo competitivo de formação, serve perfeitamente. Porém, se queremos uma **sociedade de paz e harmonia** teremos que investir nos **Estágios Espirituais** do domínio universal (domínio da consciência e da intuição). Entendo e enquadro as palavras de Manuel nesta última etapa, quando afirma que “o paradigma emergente, ou holístico, colocou novas questões à educação Física, gerou a crise, no seio mesmo da ciência normal. E estar em crise, é anunciar o novo e, simultaneamente, denunciar o conservadorismo, o dogmatismo da ciência normal”. “Ora a ciência da motricidade humana (cinantropologia?), partindo do princípio que o homem é um ser itinerante e prático, a **caminho da transcendência...**”.



ESTRUTURA E FUNÇÕES DO CÉREBRO TRIUNO

NEOCÓRTEX Córtex	PALEOCÓRTEX Límbico	ARQUEOCÓRTEX Reptiliano
COMPETIÇÃO vs COOPERAÇÃO	COMPETIÇÃO vs COOPERAÇÃO	COMPETIÇÃO vs COOPERAÇÃO
Análise Síntese Linguagem Matemática Lógica Padrões Associações Raciocínio Percepção espacial	Emoções Memória longo prazo Atenção/concentração Coordenação de movimentos é 80.000 vezes mais rápido que o Neocórtex Comportamento social Regulação da dinâmica da vida num grupo coeso	Medo Reprodução Territorialidade Hierarquias Sociais Comportamento Agressivo Rotinas / Hábitos Conservador Dissimulação Ritualista Burocracias
Lobo Frontal Lobos Parietais Lobo Ocipital	Tálamo Hipotálamo Amígdala Pituitária Hipocampo	Sistema Nervoso Autônomo Olfacto-estriado Globo Pálido Corpo estriado Cerebelo
MENTE CONSCIENTE	MENTE SUBCONSCIENTE	MENTE SUBCONSCIENTE

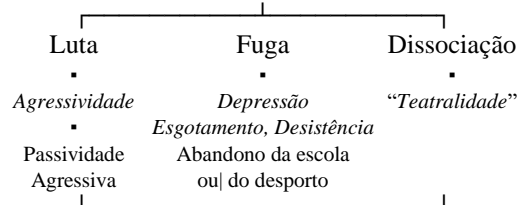
A Inteligência Emocional está directamente relacionada com o cérebro límbico (e a interacção entre o sistema límbico e o córtex). A velocidade de processamento de informação do sistema límbico é uma das razões pela qual o QE é tão crucial. Significa que podemos agir com base nas emoções muito mais rapidamente do que conseguimos resolver os problemas conscientemente.



catharsis

COMPETIÇÃO

Princípio da Minimização do Perigo e da Maximização da Recompensa que é o princípio organizativo abrangente do cérebro (análogo ao princípio da resposta de luta-fuga | Resposta de aproximação-evicção).



Dificuldades de Aprendizagem; Perturbações da aprendizagem; Perturbações do Comportamento Eventualmente podem chegar ao "Fim da linha" por desajuste a um sistema pragmático, racional e demasiado correcionista.

Legenda: BFA¹ : Benefício Factual; BE² : Benefício Emocional; BS³ : Benefício Simbólico

O Dr. Christian Simonin, psiquiatra e psicoterapeuta, apresenta a técnica Catharsis[©], um modelo de terapia que se fundamenta na música e no desenho com o intuito de promover um diálogo ou circulação e comunicação normal entre os três cérebros, o reptiliano, o límbico ou paleomamífero e o neocórtex.

A técnica catharsis[©] utiliza a música e o desenho de forma que os conteúdos recalçados no cérebro reptiliano sejam integrados pelo nível límbico e deste pelo cortical. Esta técnica ao agir sobre o cérebro reptiliano permite-lhe uma abertura hierárquica no sentido ascendente. Se falarmos de fenómenos de cura também falamos dos processos inversos que são o fechamento, recalçamento e a doença. A expressão gráfica sobre elementos musicais permite exprimir uma comunicação, um papel revelador e catalizador das emoções estimulando a imaginação criadora. Estas e outras razões fundamentam a musicoterapia, a arte-terapia, o ateliê de pintura, visualização criativa, o psicodrama entre outras técnicas com o intuito de ajudar as crianças no desbloqueio dos traumas que trazem consigo e que não permitem os processos de aprendizagem.

Uma Educação demasiado exigente, correccionista, competitiva, repressiva e diretiva, obcecada com o erro e a incompetência (Honra), centrada no educador sobrevalorizando os valores cognitivos em detrimento dos afectos.



FECHAMENTO: Neocórtex

Processo que nos permite fechar (defender) face às agressões externas de forma a ganhar tempo para as gerir. O fechamento acontece a nível do sistema cortical.



RECALCAMENTO: Paleocórtex (Sistema Límbico)

Acontece ao nível do cérebro paleomamífero que é um processo que funciona através da libertação dos 50 neurmediadores que vão agir a nível do cérebro reptiliano (é um processo neurofisiológico que acontece a nível da sobrevivência).



DOENÇA: Arqueocórtex (Cérebro reptiliano)

Quando existem dificuldades na vida a nível de relacionamentos, da proficiência escolar, físico ou psíquico, a procura de segurança acontece com uma descida ao nível reptiliano sendo aqui que aparecem os problemas de hipertensão, desregulação da frequência respiratória e de todos os parâmetros fisiológicos com paralelo ao tema psico-emocional.

Características dos comportamentos disfuncionais ditados pelas estruturas do cérebro reptiliano. Quando descemos às instâncias mais arcaicas por motivos de auto-preservação como consequência de uma situação traumática, podemos *agir de forma disfuncional* como forma de lidar com o conflito interior.

Isoprático ou imitação	Conservador, Rotinas, padrões de comportamento	Reencenação, reforço, Conservadorismo	Tropismo. Híarquias	Dissimulador
Comportamento no qual dois ou mais indivíduos se envolvem no mesmo tipo de atividade.	Conservadorismo, apego a determinadas rotinas e rituais repetitivos	Restabelecimento de uma lei, promulgação	Comportamentos inatos. Resposta a estímulos ambientais.	Enganador, desinformação
Comportamentos obsessivos e compulsivos	Rituais pessoais diários e atos supersticiosos. Cerimónias.	Conformismo a formas rotineiras e antigas e por vezes anacrónicas de fazer as coisas.	Obediência aos predecessores, conformidade com assuntos legais, religiosos e culturais.	Todo o tipo de enganos e/ou fraudes.

“O licenciado (ou mestre, ou doutor) em motricidade humana é assim o agente de ensino, ou o investigador, ou o técnico que, no exercício da sua profissão, procura a libertação dos corpos, *rumo à transcendência*, rumo ao possível...” (NEOFILIA). Entendo que esta *transcendência* corresponde aos estágios espirituais. Enquanto assumirmos que o objetivo último do homem é trabalhar para consumidor e competir com os demais pelo sobrevivência e território, significa que perdemos de vista não só a nossa verdadeira

missão, aqui neste planeta, como nos esquecemos quem somos, de onde viemos e para onde vamos.

Prisões da mente – conformidade:

Quando Pierre de Coubertin decidiu reavivar os Jogos Olímpicos em 1894, pretendeu de imediato instituir algo mais do que uma competição desportiva periódica. Pretendeu, desde logo, criar um movimento internacional que combinasse Desporto, Juventude, Voluntariado e Educação, algo que posiciona a primeira destas componentes – a **desportiva** (competitiva) – como uma **MATRIZ CIVILIZACIONAL e CULTURAL ao SERVIÇO DA PAZ**. O estabelecimento de um conjunto de valores que se estendam além do campo de jogos foi também uma aspiração plenamente conseguida.

- a. A excelência.
- b. A superação pessoal.
- c. O respeito pelo fair-play.
- d. O respeito pelo esforço de todos os atletas.
- e. O respeito pelas regras da modalidade.

Em suma, os **Valores Universais do Desporto** constituem atributos que a carta Olímpica, o documento fundamental do Olimpismo, consagra e que estão na Génese do **Plano Nacional para a Ética no Desporto**. (...) Diz a **Carta Olímpica em vigor desde 8 de julho de 2011** que “o plano Nacional para a Ética no Desporto é já um pilar essencial da política desportiva do Governo de Portugal. O Olimpismo é uma filosofia de vida que exalta e combina de forma equilibrada as qualidades do corpo, da vontade e da mente. Aliando o desporto à cultura e educação, o Olimpismo procura ser criador de um estilo de vida fundado no prazer do esforço, no valor educativo do bom exemplo, na responsabilidade social e no respeito pelos princípios éticos fundamentais universais. O **objetivo** do Olimpismo é o de colocar o desporto ao serviço do desenvolvimento harmonioso da pessoa humana em vista de promover uma sociedade pacífica preocupada com a preservação da dignidade humana”. Mas como é que se promove a paz recorrendo a metodologias que herdaram a sua essência na arte da guerra? Este objetivo e respetivos valores foram tantas vezes repetidos, que passamos a acreditar na sua verdade e validade absoluta. Questionar o valor ético do desporto é considerado uma heresia, sobretudo quando instituições de peso e credibilidade como o COI afirmam que o Olimpismo está em sintonia com os mais elevados valores e que de facto está. A **missão e objetivos** do ano Europeu da Educação pelo Desporto 2004 (AEED 2004), estavam relacionados com a sensibilização dos cidadãos europeus para a importância do desporto no contexto educacional e atribuir um maior significado à atividade física no âmbito dos currículos escolares. A AEED esteve representada nos principais eventos desportivos de 2004:

- Torneio das 4 Rampas, em Garmisch-Partenkirchen, Alemanha (1 de janeiro).

- EURO 2004, campeonato Europeu de Futebol, Portugal (12 de junho a 4 de julho).
- Jogos Olímpicos de Atenas, Grécia (13 a 29 de agosto).
- Jogos Paraolímpicos, Atenas, Grécia (17 a 28 de setembro).

O AEED pelo Desporto chamou a atenção para os valores desportivos como o trabalho em equipa, a tolerância, a solidariedade e o fair-play. Obviamente que estes eventos assumiram como base o **modelo competitivo**. O facto de se dar tanta ênfase à relação direta e inequívoca dos valores citados e o modelo desportivo competitivo que nos conformamos com esta ideia como um valor absoluto. Ou seja, falar de desporto evoca em nós de imediato uma ressonância positiva porque se tem exaltado essa relação como algo inquestionável. Ou seja, investiu-se muito numa programação da nossa mente coletiva para integrar o fenómeno social, económico e político do **desporto competitivo** como uma atividade de valor ético inquestionável. No final de décadas de programação cultural a nossa sociedade **conformou-se** com esta ideia como um valor absoluto e supremo da cultura. Porém, será que é assim!

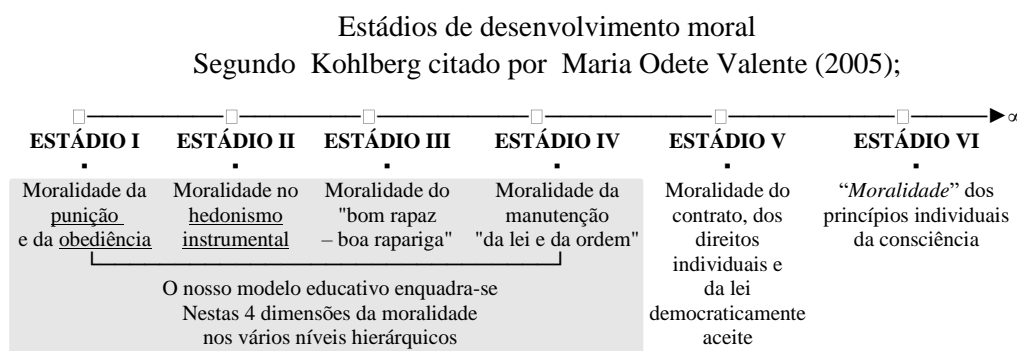
Um dos aspetos valiosos, que podemos somar a esta reflexão para compreender a razão pela qual as **pessoas se conformam**, surge da investigação que esclarece sobre dois dos mecanismos básicos que contribui para a conformidade do grupo:

- Nós conformamo-nos por necessidades informativas: as outras pessoas possuem frequentemente ideias, perspetivas, opiniões e conhecimento que nos ajudam a melhor navegar neste mundo. Num contexto complexo como aquele em que vivemos, onde as regras estão a mudar sistematicamente, sentimo-nos de certa forma perdidos e conforta-nos por vezes sentir que por perto existe alguém que mostre convicção, mesmo que não esteja bem informado ou apenas interprete os factos.
- O *segundo mecanismo* envolve as necessidades normativas: as outras pessoas aceitam-nos melhor quando concordamos com elas e não nos aceitam tão bem quando discordamos, assim submetemo-nos às suas perspetivas dos outros sobre o mundo, subjugados por uma necessidade poderosa de pertença e aceitação, substituindo as diferenças com similaridades. É por esse motivo que nos tornamos tão submissos às crenças dominantes. Por outro lado, a resistência cria um fardo emocional para aqueles que mantêm a sua independência – “*a autonomia surge com um custo psíquico*”.

Os conflitos morais, são conflitos entre os direitos das pessoas, à luz de princípios de justiça. Para qualquer estágio moral há preocupação de justiça, mas a conceção de justiça vai evoluindo e sendo reajustada.

- I. No estágio I, a justiça é a condenação dos maus em termos de “*olho por olho, dente por dente*”.
- II. No estágio II, é a troca de favores e bens.

- III. O estágio III consiste em tratar as pessoas tal como elas desejam, em termos de regras convencionais.
- IV. O estágio IV é idêntico ao anterior.
- V. No estágio V, reconhece-se que todas as regras e leis saem da justiça, contrato social entre governantes e governados.
- VI. No estágio VI, os princípios morais são princípios de justiça, que qualquer membro de uma sociedade poderia escolher para essa sociedade se não soubesse qual seria a sua posição nela, admitindo vir a ser um dos menos privilegiados.



- A. Um dos **PRIMEIROS ESTUDOS DE CONFORMIDADE** foi concebido por um psicólogo social da Turquia chamado de Muzafer Sherif (1935), que tinha emigrado na altura para os Estados Unidos estando lá há pouco tempo. Ele achava que os Americanos tendiam para o conformismo porque a sua democracia enfatizava acordos mutuamente partilhados. Para o comprovar desenvolveu uma experiência bastante simples. Mais tarde, O efeito de conformidade de Sherif foi desafiado em 1955 por outro psicólogo social chamado Solomon Asch que acreditava que os Americanos podiam agir autonomamente mesmo quando confrontados com uma maioria que via o mundo de forma diferente da deles. A verdadeira conformidade segundo Solomon (1955), requeria que o grupo desafiasse a perceção e as crenças básicas do indivíduo – digamos que X era um Y quando claramente tal não era verdade. Nessas circunstâncias, Asch predisse que relativamente poucos se conformariam; a maioria mostrar-se-ia resistente a este grupo de pressão extremo que se mostrava tão transparentemente errado. **O que acontece na verdade às pessoas confrontadas com uma realidade social que conflitua com as suas perceções básicas do mundo?**
- B. Numa **OUTRA INVESTIGAÇÃO** desenvolvida por Asch, um grupo de sujeitos foi testado com base num determinado número de tarefas onde lhes eram pedido que, através da sua perceção visual, julgassem o tamanho relativo das linhas que viam. Eram mostradas cartas com 3 linhas de diferentes comprimentos era pedido que comparassem qual das 3 linhas tinham o mesmo comprimento relativamente à carta anterior. Uma linha era mais pequena, outra era maior e a outra possuía exatamente o mesmo comprimento. A tarefa é bastante simples e evidente e por isso cometem-se

poucos erros por parte dos elementos deste grupo. Contudo não estão sozinhos no estudo, e no seio do grupo existem 8 elementos, 7 dos quais fazem parte da equipa de investigação, mas o oitavo elemento não sabe. No início a resposta do sujeito testado é igual às dos outros elementos. Mas, entretanto, algo começa a acontecer propositadamente sem que o oitavo elemento testado saiba. Nalgumas das tentativas, cada um destes 7 elementos afirmam e relatam que a linha comprida possui o mesmo comprimento que a linha média ou a linha mais curta. Estes 7 elementos pertenciam à equipa de investigação de Asch e foram instruídos para criarem esta situação. Quando chega à vez do oitavo elemento, que desconhece esse facto, todos os restantes olham quando o oitavo olha as cartas. Este oitavo elemento vê claramente algo diferente dos restantes sete, mas o que irá ele dizer? *Será que ele se mantém fiel ao que vê e sabe que é verdade ou vai atrás do que os outros dizem que é verdade?* Este oitavo elemento sente a **pressão do grupo** em 12 do total de 18 tentativas onde o grupo dá respostas que são erradas, mas em 6 tentativas misturadas aleatoriamente dão respostas corretas. Se nós fizéssemos parte dos 123 participantes do estudo de Asch, cederíamos à pressão do grupo, cerca de 70% das tentativas, aquando dos juízos de valor e afirmações proferidas por eles mesmo estando incorretas. 30% dos indivíduos participantes conformaram-se com a maioria das tentativas e apenas ¼ deles conseguiram manter a sua independência através do teste. Alguns afirmaram estar conscientes das diferenças entre o que viam e o consenso do grupo, mas *sentiram que era mais fácil cooperar com os outros*. Para outros, a discrepância criara **um conflito que foi resolvido através do facto de se auto-convencerem que o grupo estava correto e a sua perceção estava errada**. Todos aqueles que cederam subestimavam o quanto eles se tinham conformado, lembrando-se que se tinham conformado menos à pressão do grupo do que atualmente tinha sido o caso. Ficaram independentes nas suas mentes mas não nas suas ações. Estudos posteriores mostraram que quando confrontado, apenas com uma pessoa que dá uma resposta incorreta, um participante mostra um certo desconforto mas mantém a independência. Contudo, com uma maioria de três pessoas que se lhe opõem a ele, os erros sobem até 32%. | Se estabelecermos um paralelismo com o desporto: aceita-se universalmente (pressão social), que o **desporto competitivo** forma os jovens com base nos valores da cooperação, solidariedade, fair-play, etc. Contradizer estas afirmações, mesmo com base em todos os indicadores sociais que mostram que a violência desportiva, o desrespeito, a conflitualidade está cada vez mais presentes, torna-se num elevado fardo. Contradizer toda esta pressão de uma classe profissional que depositou e investiu tanto na crença do elevado valor moral, ético e educativo do desporto na escola, torna-se numa heresia, uma traição.

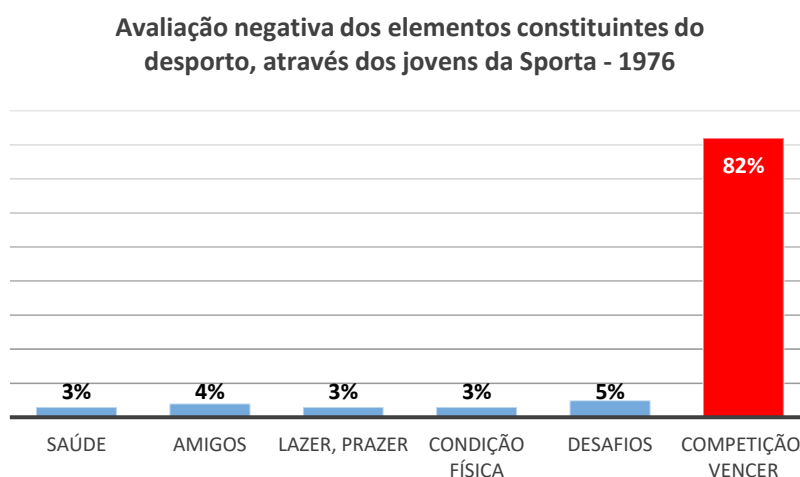
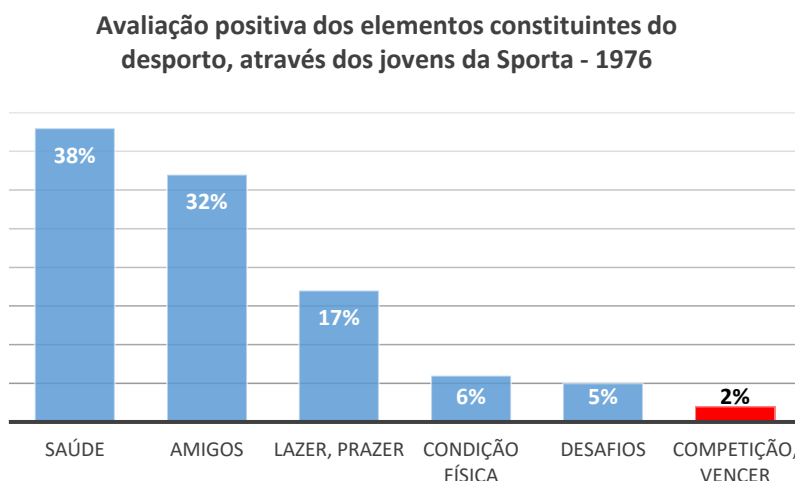
- C. **OUTRO ESTUDO:** as novas tecnologias bem utilizadas, oferecem-nos vislumbres intrigantes sobre o **papel do cérebro na conformidade social**. Quando as pessoas se conformam, estarão elas a decidir racionalmente de forma a alinharem com o grupo, fora das necessidades normativas, ou estarão elas na verdade a alterar a sua perceção e a aceitar a validade do novo pensamento errado enquanto informação fornecida pelo

grupo? Um estudo utilizando os mais recentes métodos e técnicas de rastreamento cerebral procurou responder a esta questão. Os investigadores atualmente conseguem perscrutar o cérebro em atividade à medida que uma pessoa se envolve em várias tarefas utilizando para tal um dispositivo de exploração que deteta quais as regiões específicas do cérebro que se apresentam energizadas à medida que realizam várias tarefas mentais. Este processo é conhecido como imagieria de ressonância funcional magnética (fMRI – Functional Magnetic Resonance Imaging). O conhecimento relativo às regiões cerebrais implicadas nos processos mentais permite-nos tirar elações relativas ao seu significado quando se mostram ativadas ao desempenhar uma determinada tarefa. Philip Zimbardo (2007) descreve como foi realizado este estudo: imagine que é um dos 32 voluntários recrutados para um estudo sobre a percepção. Terá que rodar mentalmente imagens tridimensionais de objetos de forma a determinar se os objetos são os mesmos ou se são diferentes do objeto de referência. Na sala de espera, conhecemos outros 4 voluntários, conversamos e tiramos fotos uns dos outros (Na verdade não sabemos, mas são atores – “confederados” como se chamam em psicologia – que posteriormente assumiram as suas respostas no teste de forma a mostrarem acordo entre si mas não com as verdadeiras e corretas respostas que irão proferir). É então selecionado para ser observado no fMRI enquanto ou outros observam primeiro os objetos como grupo e então decidem se são iguais ou diferentes. Tal como na experiência original de Asch, os atores unanimemente dão respostas erradas nalgumas das tentativas, e corretas noutras. Ocasionalmente misturam as respostas de forma a criar mais credibilidade e tornar mais aceitável. Em cada ronda, como é a sua vez, são-lhe mostradas as respostas dadas pelos outros elementos do grupo. Terá que dizer se os objetos são os mesmos ou diferentes. Na experiência de Asch você (um sujeito típico), estará sob o **efeito da pressão** do grupo na medida que as suas respostas erradas são de 41%. Quando cede aos julgamentos errados efetuados pelo grupo, a sua conformidade será vista no scanner fMRI como alterações nas regiões selecionadas do córtex cerebral dedicadas à visão e à consciência espacial (aumento da atividade no sulco intraparietal direito em especial). Surpreendentemente, não se deram alterações nas áreas da zona frontal do cérebro que controlam os conflitos, o planeamento e outras atividades mentais de ordem superior. Por outro lado, se fizer julgamentos independentes que vão contra o grupo, o seu cérebro “*acender-se-ia*” nas áreas associadas com saliência emocional (A amígdala direita e as regiões do núcleo caudado). *Isto significa que a resistência cria um fardo emocional para aqueles que mantêm a sua independência – “a autonomia surge com um custo psíquico”*. Daqui podemos depreender que as crianças, atravessando um processo de desenvolvimento, se sintam vulneráveis e inseguras para contraporem as suas opiniões e vontades, à vontade dos adultos, mesmo que esta seja incoerente e dissonante. Poderíamos também falar de uma submissão relativamente às “*lealdades familiares invisíveis*” de Boszorményi Nagy cit. Manuel Maciel (2007). Quando as crianças ao desafiam, procurando a sua autonomia, consciente ou inconscientemente, acabam por assumir um “*custo psíco-emocional*” elevado. O responsável por esta investigação, o neurocientista Gregory Berns cit. Philip

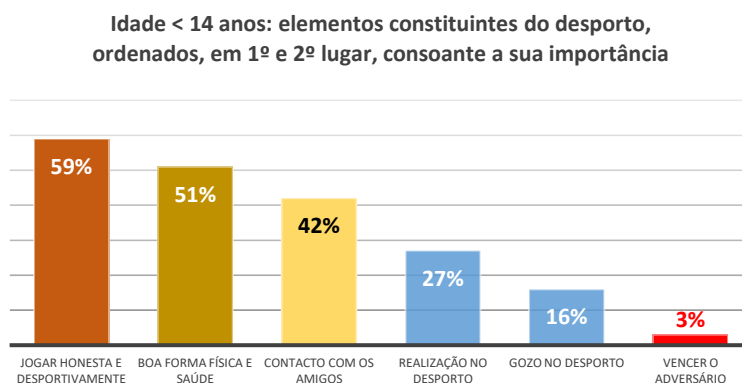
Zimbardo (2007) concluiu que “*Nós gostamos de pensar que ver é acreditar, mas os resultados do estudo mostram que ver é acreditar naquilo que o grupo nos diz para acreditar*”. Isto significa que a perspectiva das outras pessoas, quando cristalizada no consenso do grupo, pode na verdade afetar a forma como percebemos aspetos importantes do mundo exterior, fazendo-nos questionar a natureza da verdade em si. “*Só quando nos tornarmos conscientes da nossa vulnerabilidade à pressão social então poderemos começar a criar resistência à conformidade, quando não é do nosso melhor interesse cedermos ou rendermo-nos à mentalidade dominante do rebanho*”, Philip Zimbardo (2007).

ESTUDO EX. 1 - 1976: Comportamento da juventude em relação ao desporto. Urbain Claeys. Juventude e Fair Play. Antologia de textos Desporto e sociedade.

Pergunta 1: quais os elementos que mais apreciam na prática desportiva?



Pergunta 2: ordena os seguintes elementos consoante a sua importância para a prática desportiva!



Consoante o sexo há pouca diferença. Na idade de 15 anos, a honestidade e a desportividade desce e, por outro lado, divertir-se, sobe. Os jovens adolescentes com menos de 14 anos, ainda não têm a ambição (e talvez a ilusão), de realizar-se no desporto. Como já foi provado em teorias anteriores, o contacto com amigos é mais acentuado nos adolescentes entre os 14 e os 16 anos.

É importante salientar que este estudo foi realizado em 1976, há cerca de 41 anos (eu tinha nesta altura 8 anos), e nessa altura a influência dos mass média, bem como o desenvolvimento e divulgação do desporto não tinha tanto impacto. Hoje sabemos que esta influência inunda a televisão e até os desenhos animados abordam o desporto. As crianças, desde idade mais precoces, estão *expostas ao elemento competitivo do desporto* e por isso, é lógico que estas tendências se iniciem cada vez mais cedo. Por outro lado, a EF lecionada nas AEC também começam desde o 1º ciclo a influenciar os jovens para a realidade do desporto.

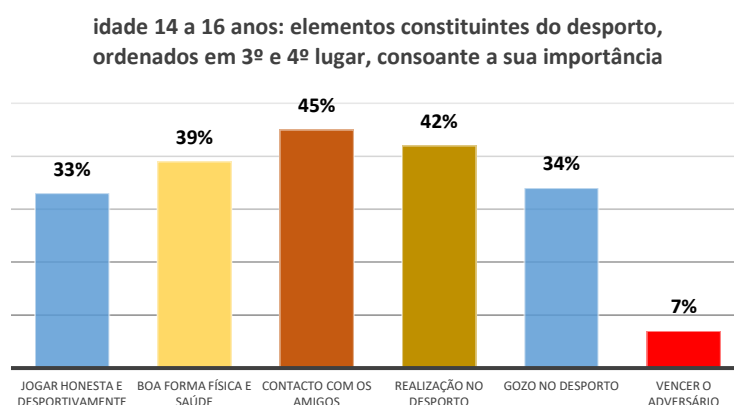
Nós constatamos a forma como as crianças parecem hipnotizadas quando vêm televisão durante qualquer período de tempo. Uma das maiores preocupações prende-se com a forma como a indústria televisiva promove este efeito através da introdução daquilo que se conhece como os “startle effects” (Efeitos assustadores) na programação das crianças. O efeito Startle é tudo o que desencadeie no cérebro aqueles mecanismos que o conduzem a pensar que pode existir uma *situação de emergência algures* e alerta-o para permanecer num *estado de atenção especial* relativamente à fonte de perturbação (ameaça). A televisão consegue este efeito com alterações súbitas e dramáticas na intensidade da luz ou do som e com uma rápida mudança dos ângulos das câmaras (O fenómeno do espetáculo desportivo não está isento desta manipulação). Eventualmente, o cérebro começa a habituar-se à situação, compreendendo que se tratam apenas de falsos alarmes e começa a equilibrar-se novamente. Como resultado deste processo, todos os dez anos a indústria da televisão tem vindo a intensificar estes efeitos tornando-os cada

vez maiores até ao extremo onde tudo o que temos são ***rajadas de imagens violentas*** nos desenhos animados das crianças, nos espetáculos desportivos televisivos e publicitários culminando com uma média de ***60 bits de violência em cada meia-hora***. Importa frisar que o conteúdo dos programas não é relevante neste processo porque enquanto o neocórtex sabe e reconhece que estas imagens na TV não são reais, ***o cérebro reptiliano não sabe***. Isto significa que quando as crianças observam a violência na televisão, ou presenciam uma disputa desportiva entre colegas da sua turma personificando os seus ídolos desportivos, aumentam os seus níveis de ansiedade e medo generalizados que são emitidos pelo centro cardíaco de todos os colegas presentes que temem a derrota ou as injustiças de ajuizamento do professor (árbitro) que possam prejudicar a sua equipa. Nesta situação os alunos recebem (interpretação) uma série de mensagens de ***alarme*** no seu cérebro emocional, que por sua vez contacta de imediato o coração. No instante em que o coração recebe um qualquer tipo de negatividade ou perigo, ele deixa de estar no seu habitual modo harmónico passando para um modo incoerente despoletando a libertação de uma potente hormona para o corpo humano conhecida como ***cortisol***. O cortisol desperta constantemente o cérebro e estimula-o a produzir triliões de ligações nervosas de forma a permitir ao indivíduo estar ***preparado para enfrentar a emergência – resposta do cérebro reptiliano***. Então, logo que o coração recebe a mensagem confirmando que não existe perigo, é libertada outra hormona para dissolver todas as redes neuronais que não foram utilizadas para se reagir de forma rápida e adaptativa à ameaça percebida.

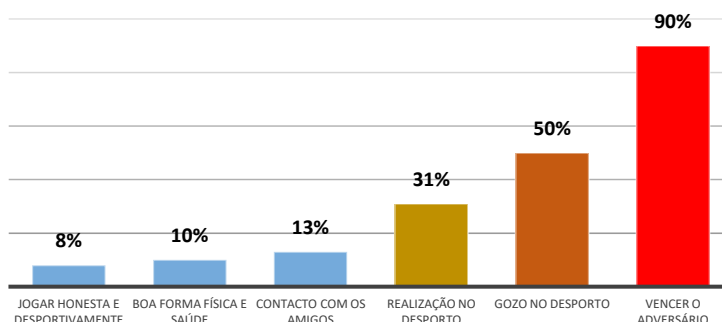
A reacção exagerada (escalada de violência) face a tudo o que consideram uma ofensa ou injustiça tornou-se comum. Esta falha perceptiva, filtro ou padrão (medo) faz com que as crianças vejam desconsiderações onde elas não existem, imaginando os colegas (outros) como mais hostis do que na realidade são. Isto conduz a interpretar atos neutros como ameaças efectivas. Um encontrão inocente é visto como uma vingança, e retalia-se como um ataque (...). Vêem-se a si mesmas como vítimas e são capazes de recitar uma lista de ocasiões em que, por exemplo, os professores ou colegas as acusaram de qualquer coisa de que estavam inocentes. Outra característica dessas crianças é que, uma vez dominadas pela raiva só conseguem pensar numa maneira de reagir batendo, Daniel Goleman (2003). (Juízos precipitados; parcialidade perceptiva; acção com base em suposições de hostilidade ou ameaça; dão pouca atenção ao que realmente acontece – piloto automático/auto-hipnose/modo defensivo. A partir do momento que imaginam uma ameaça, entram imediatamente em acção; crianças emocionalmente vulneráveis manifestando baixo limiar de exaltação; irritam-se com frequência e o pensamento deixa de ser claro – domínio do sistema límbico; interpretam actos benignos como hostis recorrendo de imediato à ofensa verbal ou física.

O “Institute for Psychology, University Berlin”, desenvolveu uma investigação longitudinal durante 20 anos que envolveu 4.000 crianças por ano, as quais observaram a televisão em média 5.000 a 6.000 horas até à idade de 6 anos. Os investigadores descobriram que há 20 anos atrás os jovens conseguiam distinguir 360 diferentes sombreados (degrades) de uma mesma categoria de cores como o vermelho ou o azul.

Hoje em dia esse valor desceu para cerca de 130 o que perfaz uma perda de cerca de $\frac{2}{3}$ da sua capacidade para detectar variações de tonalidade da mesma cor. Trata-se sem dúvida de uma quebra neuro-cognitiva. Contudo, a alteração mais grave foi uma quebra na capacidade do cérebro para cruzar informação em todo o seu sistema sensorio-cinestésico. Ou seja, cada vez mais o sistema sensorial das crianças está a agir como um conjunto de componentes isolados no cérebro e cada vez menos como um todo coordenado gestalt, Joseph C. Pearce (1998). Quando estas crianças são testadas num ambiente natural que não possua um alto teor e densidade de estímulos, tal como aquele que provém da televisão, elas crescem num trajecto de muita ansiedade, aborrecimento e tendem para a violência. A última constatação perturbadora deste estudo Germânico é que durante o mesmo período de 20 anos, houve uma redução na consciência das crianças relativamente ao seu ambiente natural. Estes resultados corroboram os de Márcia Mukulak cit. Joseph C. Pearce (1998), nos anos 80 onde ela descobriu uma redução de cerca de 20 a 28,5% na capacidade das crianças americanas para captar os sinais sensoriais ambientais por oposição a crianças das sociedades não tecnológicas não literadas. Assim, o estudo germânico fundamenta aquilo que já sabíamos sobre a dessensibilização das crianças as quais estão expostas aos estímulos inapropriados oriundos de fontes tais como a televisão, música rock e computadores. Em circunstâncias normais, o cérebro reptiliano recebe imagens através dos olhos e o cérebro esquerdo descodifica essas imagens em pensamentos e conclusões. Usando simbolismo torna-se possível plantar imagens no cérebro direito (estado de sonho, não consciente) utilizando simbolismo, imagens subliminais e fotos, enquanto que frequentemente se diz ao cérebro esquerdo como devem ser interpretadas essas imagens. Isto é feito através da “educação”, “ciência” e pelos média. Uma mensagem fortemente mediatizada é aquela que associa o modelo competitivo a ídolos como o Cristiano Ronaldo, criando uma imagem positiva. O desporto competitivo fica assim associado em termos simbólicos ao sucesso.

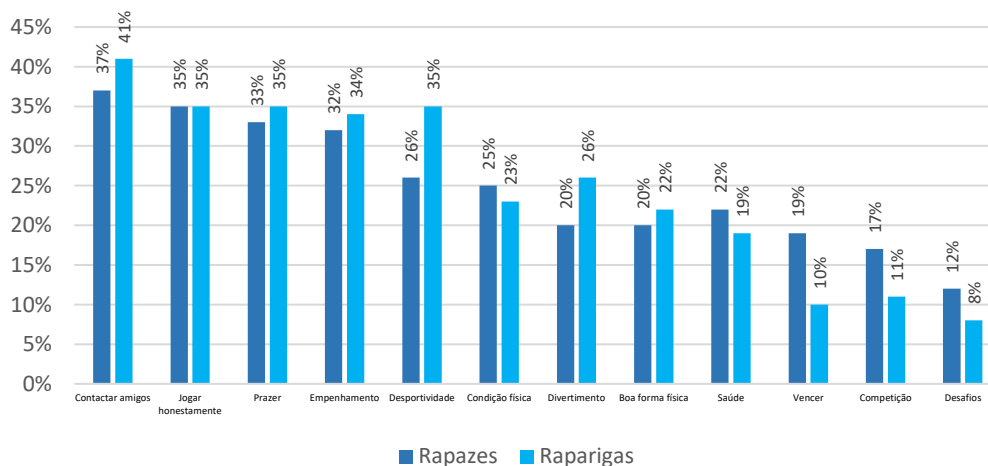


idade > 15 anos: elementos constituintes do desporto,
ordenados em 5º e 6º lugar, consoante a sua importância.



Pergunta 3: escolha na lista seguinte 3 termos que no seu entender se aproximam mais da sua prática desportiva.

Termos que se relacionam com a prática desportiva dos inquiridos(as), indicados por ele (ou ela) no campo desportivo da Sporta na Páscoa de 1967



Nesta gama diversificada de termos, que oferece uma possibilidade de escolha menos a preto e branco que nas outras, constatou-se novamente a mesma tendência. Os jovens optaram por um desporto como sendo um jogo honesto e divertido, com possibilidades de contactos com amigos e onde se podem empenhar numa forma desportiva. Todos os outros termos, e principalmente os que se relacionam com a competitividade, são sensivelmente menos realçados. Confirma-se que os rapazes são menos competitivos que as raparigas.

Uma subdivisão por idades ensina-nos que a *competitividade* e o *jogo honesto* baixam depois dos 14 anos. Isto tem a ver por um lado, com uma maior visão da sociedade e posição crítica em relação a esta, e por outro lado, na colaboração com o contexto social

onde se verifica o *jogo desonesto dos mais velhos*. O contacto com amigos atinge 50% nas idades de 14 a 16 anos.

Pergunta 4: em que medida está ou não está de acordo, ou fica indiferente com as seguintes frases?

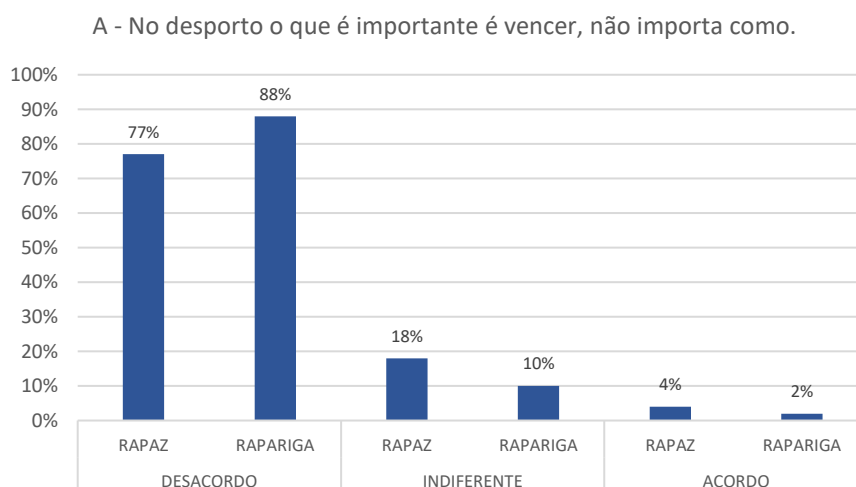
A - No desporto o que é importante é vencer, não importa como.

B - Não dá gozo jogar sempre honestamente e perder sempre.

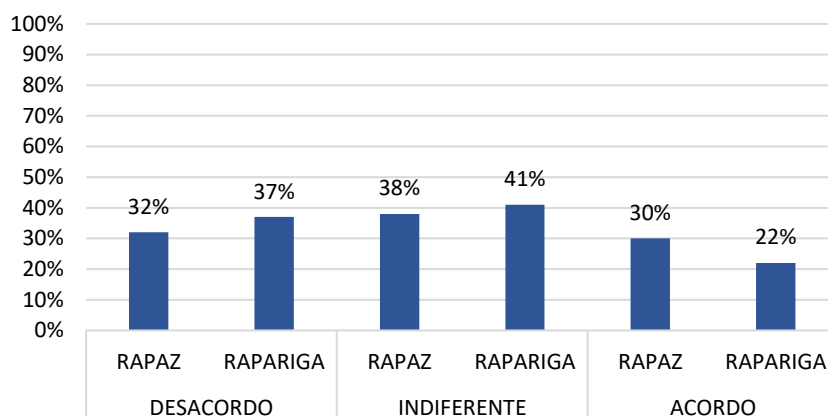
C - É melhor perder de uma forma honesta do que ganhar de uma forma desonesta.

	DESACORDO		INDIFERENTE		ACORDO	
	RAPAZ	RAPARIGA	RAPAZ	RAPARIGA	RAPAZ	RAPARIGA
A	77%	88%	18%	10%	4%	2%
B	32%	37%	38%	41%	30%	22%
C	6%	2%	7%	3%	87%	95%

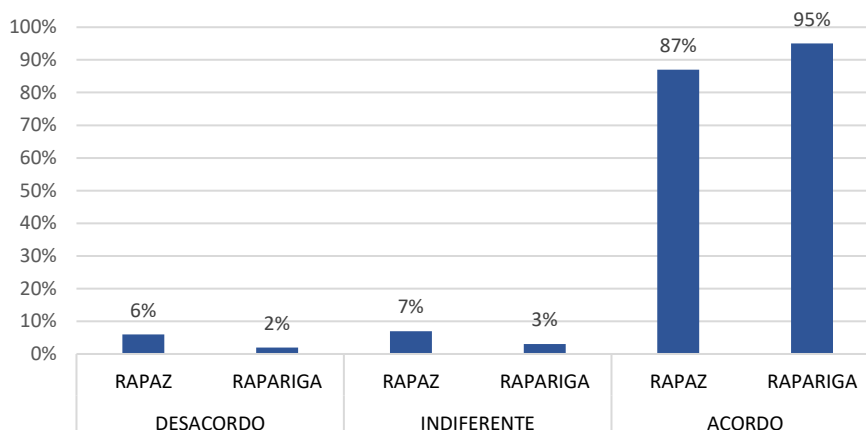
A tabela mostra que a maior parte tem um comportamento muito desportivo, como aliás é estimulado, conscientemente ou não, pela campanha de “Fair-Play” da “Sporta” e pela maioria dos educadores (pai, mãe, professor). Existe um núcleo duro, principalmente a partir dos 16 anos, situando-se a maior parte mais nos rapazes, do que nas raparigas, dos quais as opiniões correspondem perfeitamente aos princípios do desporto profissional e desporto de alto nível. O núcleo de cerca de 15% de rapazes e 5% de raparigas é provavelmente o suficiente para continuar a viabilizar minimamente o desporto de alto nível.



B - Não dá gozo jogar sempre honestamente e perder sempre.



C - É melhor perder de uma forma honesta do que ganhar de uma forma desonesta.



Agressividade e violência:

Interessante são as respostas às perguntas diretamente ligadas ao comportamento agressivo. Aos membros dos clubes desportivos perguntou-se:

- PERGUNTA: ensinaram-te alguma vez que podes agarrar o teu adversário para o marcares? Em caso afirmativo, quem?
- RESPOSTA: responderam 447 membros de clubes desportivos com desportos que permitem tal prática (futebol, basquetebol). 32% dos rapazes e 12% das raparigas afirmam que sim, e quase todos os casos é indicado o treinador. Mesmo havendo treinadores que tentam ensinar um comportamento positivo, são eles os principais culpados da propaganda de práticas desonestas nos jovens a partir dos 14 anos. Os jovens são motivados para um comportamento agressivo nos encontros desportivos importantes.
- PERGUNTA: alguém já lhes disse para ser agressivo com o seu adversário? Quem?

- RESPOSTA: responderam 426 membros do clube. ¼ dos rapazes afirma e indica o treinador e esporadicamente o pai. Uma em dez raparigas afirma e indica exclusivamente o treinador.

O autor do estudo (efetuado na região de Flandres), afirma que está consciente de que estes resultados iriam chocar algumas pessoas. Alguns treinadores podem eventualmente sentir-se indignados e provavelmente afirmem não motivar os jovens para o comportamento agressivo na prática desportiva. As causas do *comportamento agressivo enquadram-se de uma maneira complexa no sistema geral da sociedade* e o **desporto não é**, evidentemente **uma exceção** (...). É excessivo culpar todos os treinadores de serem maus educadores.

No caso da Educação Física, obviamente que não faz parte da sua ação pedagógica incitar os comportamentos agressivos, porém são estes jovens, formados nos clubes, que fazem parte das turmas, que importam esta cultura agressiva para dentro da sala de aula. E como eu já tive por experiência, numa turma muito em particular, em que os jovens eram na sua maioria praticantes de futebol 11 no clube local, sentiam-se chocados com a minha intervenção relativamente a este excesso de agressividade físico e verbal. Quando chamados à atenção, por vezes escutava respostas do género: “tenha calma professor isto é normal!...”. Obviamente que eu respondia que não só não era normal como manifestava uma falta de respeito dentro da sala de aula. Por vezes usava o cartão vermelho, para sancionar sobretudo estes comportamentos verbais (palavras grosseiras usadas durante o jogo), e recebi uma resposta do género: “*Ó professor, meta mas é o cartão no ...!*”. Este exemplo e muitos outros podem ser utilizados para ilustrar uma cultura agressiva e moralmente duvidosa destes jovens, praticantes nos clubes, e que contamina o ambiente da sala de aula. Por este motivo, quando me dizem que o desporto é uma escola de virtudes, eu tenho sérias dúvidas. Aliás, acho que o desporto é uma péssima escola de valores por causa da sua vinculação ao **modelo competitivo**. Mas o modelo competitivo existe e está enraizado em todos os níveis da nossa sociedade, desde a política até à economia.

O autor atribui grande responsabilidade aos meios de comunicação na difusão desta cultura de violência e de baixos valores morais do desporto que exacerba de forma sensacionalista a agressividade e a violência. Porém, o problema não é da imprensa, o problema é cultural, é moral e ***está totalmente enraizado no nosso modelo social*** que pressupõe que ***a vida é uma luta***, o sucesso é para os mais fortes e ***dos fracos não reza a história***. Estes preconceitos e estereótipos culturais balizam toda a nossa civilização a qual chegou ao “fim da linha”. Muitos jovens consideram o comportamento agressivo normal na prática desportiva. Obviamente que quem os educou pelo exemplo e enculturou foram os adultos.

O video “Story of Stuf” com Annie Leonard, patrocinado por “Tides Foundation & Founders Workgroup for Sustainable Production and Consumption”, conduz-nos a uma viagem provocatória sobre a nossa cultura orientada pelo consumo, desde a extracção de matéria prima até à incineração de um “i-pod”. A “História das coisas” expõe as ligações entre um grande número de questões sociais e ambientais, e apela para que criemos um

mundo mais sustentável e justo. Sobretudo alerta-nos para a hipocrisia e cinismo da sociedade de consumo em que vivemos, e que estamos a “impingir” às nossas crianças e jovens através do sistema educativo.

“A nossa enorme economia produtiva exige que façamos do consumo a nossa forma de vida, que convertamos a compra e utilização de bens em rituais (cérebro reptiliano), que procuremos a nossa satisfação espiritual, a nossa satisfação do ego, no consumo... na crença de que nós precisamos de coisas consumidas, ardidas, substituídas e descartadas a uma taxa cada vez mais acelerada”. “Os cuidados de saúde, a educação, o sistema de transportes, o desporto prática e espetáculo, a sustentabilidade e a justiça, transformaram-se em bens de consumo”.

ESTUDO EX. 2 - 1989: editores do livro de resumos Jorge Bento e António Marques. 1989. O espírito desportivo e os jovens praticantes (pág. 92-97). Atas do Forum “Desporto, Ética e Sociedade” que decorreu na FCDEF em 5, 6 e 7 de dezembro de 1989 e na qual eu estive presente.

Os resultados obtidos permitem afirmar que os alunos demonstraram possuir uma ideia geral correta sobre os valores éticos do desporto. Os resultados mostram que as **raparigas** praticantes são **menos agressivas** e com tendências para demonstrarem uma **atitude mais cooperativa** do que os rapazes praticantes, e de igual modo uma atitude mais próxima do jogo do que os **rapazes**, revelando estes, mais frequentemente, atitudes próximas dos profissionais ou do **ganhar a qualquer preço**. Os resultados obtidos especificamente com os praticantes desportivos, em especial no referente à situação 3 (ser capaz de acusar-se a si próprio de uma violação da regra...) e 5 (criticar o árbitro por uma possível decisão errada...), evidenciaram duas ideias:

- a. Cerca de 61% dos alunos declararam que não se acusariam a si próprios de uma violação da regra. Para estes alunos afigura-se aceitável que tudo aquilo que o árbitro não vê é legal, mesmo que seja um comportamento agressivo.
- b. Cerca de 68% dos alunos afirmaram que criticariam firmemente o árbitro pelo seu possível erro. Esta maioria dos alunos não aceita a possibilidade do árbitro errar como algo inerente a toda a decisão humana, mas mais ainda, tende a defender a ideia de que, na situação citada, ao proceder daquela forma o árbitro, com o seu erro, estaria a prejudicar *deliberadamente* a sua equipa.

Ou seja, os jovens aprendem no desporto a camuflar os seus erros, dissimulando-os e achando-os legítimos, para garantir vantagem situacional mas, por outro lado, não admitem os erros dos outros. É inegável que o desporto de competição coloca os jovens praticantes numa “situação de conflito” em que a vitória assume uma importância bem mais vincada do que o desportivismo ou o espírito desportivo. As crianças e jovens, extremamente influenciáveis, aprendem a maior parte dos seus comportamentos e estruturam as suas atitudes e a sua personalidade, observando as outras crianças e sobretudo os adultos. Mas, o que vêem elas? Vêem o público a arremessar objetos, gesticulando e gritando; praticantes a agredirem-se uns aos outros; treinadores

contestando e injuriando os árbitros; árbitros expressando comportamentos excessivamente autoritários; adeptos cuspiendo e injuriando os jogadores adversários e quantas vezes os da sua própria equipa... Vêm grandes atletas recompensados pelos seus êxitos, identificam-se com eles e idolatram-nos; mas também os vêem cometer atos de violência, fraude, desrespeitar adversários, companheiros, árbitros, etc..., constituindo **modelos negativos** a influenciar os pensamentos e ações dos jovens atletas. Vêm pais comportarem-se de forma reprovável, porque os seus filhos não competem como os adultos; vêem os adultos *passarem por cima* dos comportamentos inadequados ou permitirem mais desvios – confronto, linguagem abusiva ou obscena – aos praticantes mais capacitados, “perdoando-lhes” essas atitudes e comportamentos, entendendo-os como fazendo parte da própria competição desportiva. A caracterização descrita deriva, em grande parte, dos seguintes factos:

- a. Tendo a preparação como a competição dos escalões de formação estão, regra geral, a ser orientados à imagem do que se faz com os adultos quer no tipo de treino quer na ênfase posta na necessidade de ganhar e nos objetivos de rendimento.
- b. Os responsáveis – pais, treinadores, dirigentes – fazem da vitória uma questão de afirmação pessoal e transmitem mensagens comportamentais e verbais no sentido de que só a vitória é sinónimo de sucesso e de que só os vencedores é que têm valor.
- c. Não há diferenças no comportamento e na atitude da assistência de uma competição de adultos ou de uma competição entre praticantes de 10, 12, 13 ou 14 anos.

Estes factos suscitam duas questões fundamentais:

- a. Qual a validade de programas desportivos específicos para crianças e jovens a que normalmente são atribuídos **objetivos educativos** e de desenvolvimento?
- b. Será aceitável a reprodução integral dos modelos competitivos dos adultos nos programas atrás referidos (Tanto no clube como na escola – programas de educação física desportivizados)? Será que esses modelos de organização competitiva representam um fator de desenvolvimento pessoal e de progresso para as crianças e para os jovens?

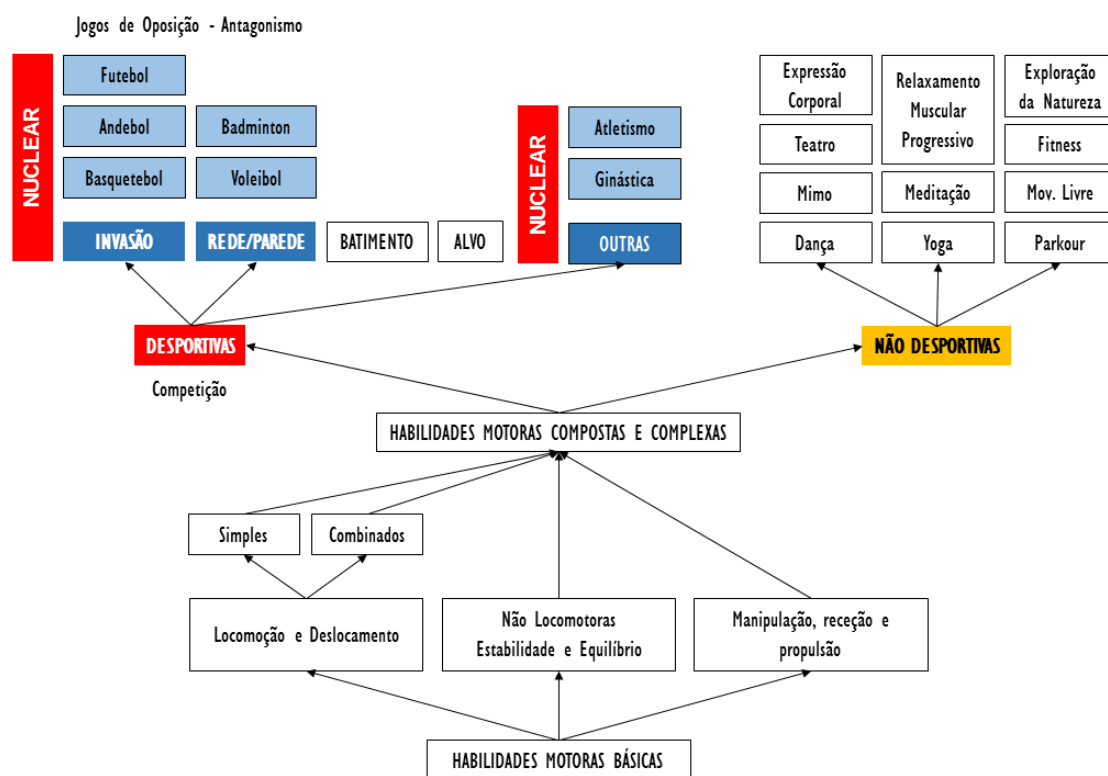
Juntar-se-á uma reflexão breve sobre o contributo decisivo que todos os agentes de socialização, mas em especial os educadores (pais, professores e treinadores), devem dar na criação efetiva de experiências de aprendizagem favoráveis ao processo de desenvolvimento dos jovens praticantes desportivos.

Tal como o rei D. Afonso III mandou plantar o Pinheiro Bravo no Pinhal de Leiria, também as faculdades de desporto e Educação Física plantaram o desporto competitivo (ideologia dominante) e as **matérias ditas nucleares como prioritárias**. Ou seja, é

inevitável que hoje, a maioria dos professores de EF se sintam confortáveis a lecionar estas matérias nucleares, porque foram doutrinados para o fazer e porque os programas refletem essa monocultura. Estranho seria, se os professores ensinassem **parkour** nas escolas, *algo não plantado*. Ou seja, as faculdades de desporto e de EF, devem elas próprias repensar o modelo de formação dos Professores de EF, segundo uma perspetiva ecológica, orgânica e holística (Plantar novas sementes, reflorestar a EF com uma biodiversidade de abordagens motoras que não apenas a desportiva competitiva). Os atuais pressupostos não servem o modelo do século XXI. Tal como uma monocultura (na perspetiva ambiental), promove uma erosão dos solos e compromete a biodiversidade (fauna e flora), também uma **monocultura desportiva** (Valores competitivos), *promovem a erosão de valores na formação dos jovens*. Como afirma Debora Tanahil, as opções curriculares precisam refletir os interesses e personalidades dos estudantes, a cultura da escola e os recursos da comunidade (10º Congresso Nacional de EF).

Porquê privilegiar as matérias a vermelho (nucleares)?

Porquê privilegiar os valores do antagonismo?



Eu preconizo uma desvinculação dos programas de Educação Física do modelo desportivo **competitivo** pelos fortes motivos citados.

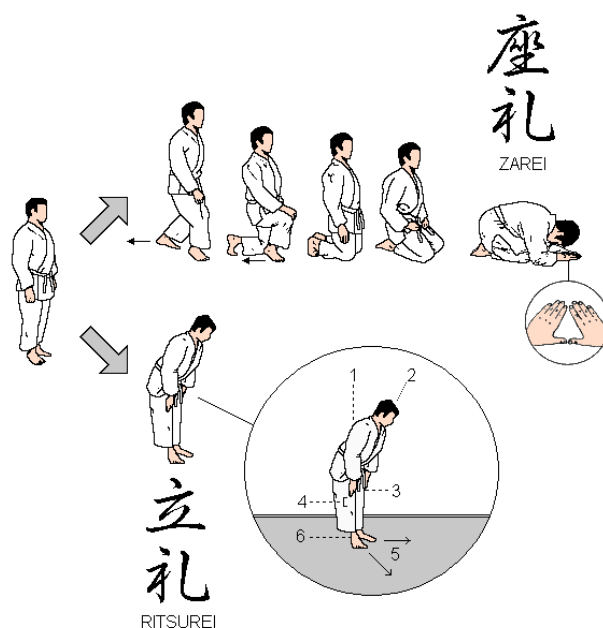
PROFESSORES:

Aos professores, compete ajudar os seus alunos a compreender o significado do espírito desportivo, ensinando-os a sentirem satisfação e orgulho nos seus esforços e progressos individuais. Compete-lhes ainda uma palavra de esclarecimento no sentido de demonstrarem aos alunos que nem todos os comportamentos observados na competição desportiva profissionalizada, pelos ídolos dos jovens, podem ser aceites como manifestações de espírito desportivo e que pelo contrário esses comportamentos são indesejáveis e absolutamente inaceitáveis na prática desportiva. Os professores não podem desprezar o comportamento sócio desportivo dos alunos como aspeto relevante do seu processo de ensino-aprendizagem, valorizando-o continuamente nas diferentes situações das várias unidades didáticas, abordadas ao longo do ano letivo, e necessariamente no processo de avaliação do aluno. Porém, pouco ou nada serve abordar o tema numa perspetiva racional quando as reações são do foro emocional. Este tipo de jogos ativa as áreas do cérebro associadas à angustia e aflição porque promove sensações de “rejeição social”, de “exclusão”, “ameaça ao estatuto” (valor pessoal fica dependente da capacidade de confronto, da oposição), “sobrevivência” que depende de “recursos escassos” (poucos coletes). ***Exacerba o princípio da minimização do perigo e da maximização da recompensa*** que é o princípio organizativo abrangente do cérebro (análogo ao princípio da resposta de luta-fuga | Resposta de aproximação-evicção).

Será a Educação Física uma Pedagogia Marcial?

Artes marciais são disciplinas físicas e mentais codificadas em diferentes graus, que tem como objetivo um alto desenvolvimento de seus praticantes para que possam ***defender-se*** ou ***submeter o adversário*** mediante diversas técnicas. São sistemas para ***treino de combate***, geralmente sem o uso de armas de fogo ou de outros dispositivos modernos. Atualmente, as artes marciais, para além de praticadas enquanto treino militar, policial e de defesa pessoal, são também praticadas como ***desporto de combate***. Existem diversos estilos, sistemas e escolas de artes marciais. O que ***diferencia*** as artes marciais da ***mera violência física*** (briga de rua) é a organização das suas técnicas num ***sistema coerente de combate*** orientado para o desenvolvimento físico, mental e espiritual.





Uma demonstração tradicional de cortesia é o cumprimento realizado no início e no final da aula de frente para o Shomeni (forma de agradecimento àqueles que desenvolveram a arte). O cumprimento pode ser feito de duas maneiras distintas:

- **RITSUREI** – cumprimento em pé;
- **ZAREI** – cumprimento sentado (SEIZA).

O cumprimento deve acontecer nas situações:

- Quando entramos ou saímos do dojo;
- Quando o professor entra ou sai do dojo;
- No início e final de um combate;
- No início e final da aula.
- No início e final de um kata;
- No início e final de um exercício com um companheiro.

Dojo ou **Dojô** (em japonês: 道場, *Dōjō*, lit. “Local do caminho”) é o local onde se treinam artes marciais japonesas. Muito mais do que uma simples área, o dojo deve ser respeitado como se fosse a casa dos praticantes. Por isso, é comum ver o praticante fazendo uma reverência antes de entrar, tal como se faz nos lares japoneses.

O termo foi emprestado do zen-budismo, significando “**lugar de iluminação**”, onde os monges praticavam a meditação, a concentração, a respiração, os exercícios físicos e outros mais. Decompondo-se nos *kanjis*, ver-se-á que **dō** quer dizer *caminho, estrada* ou *trilha* (sentido espiritual), e **jō**, *lugar, espaço físico, sítio*.

QUADRO: Extensão da Educação Física | Programa de Educação Física 10º, 11º e 12º

1 – ATIVIDADES FÍSICAS E DESPORTIVAS							2 – ARE	3 – JTP	4 – AEN
Jogos Desportivos Coletivos	Ginástica	Atletismo	Raquetas	Combate	Patinagem	Natação	Atividades Rítmicas e Expressivas	Jogos Tradicionais Populares	Atividades de Exploração da Natureza
Futebol Voleibol Basquetebol Andebol Corfebol Râguebi Hóquei em Campo Softball/Basebol	Solo Aparelhos Ritmica Acrobática	Corridas Saltos Lançamentos	Badminton Ténis Ténis de mesa	Luta Judo	P. Artística Hóquei Corridas	Natação	Dança Moderna Danças Tradicionais Portuguesas Danças Sociais Dança Aeróbica	Infantis Outros	Orientação Montanhismo Escalada Vela Canoagem Etc.

Legenda: ARE: Atividades Rítmicas e Expressivas; JTP: Jogos Tradicionais e Populares; AEN: Atividades de Exploração da Natureza.

Matérias nucleares:

- Futebol, Voleibol, Basquetebol, Andebol.
- Ginástica no solo, Ginástica de Aparelhos, Ginástica Rítmica, Ginástica Acrobática.
- Atletismo.
- Patinagem.
- Raquetas.
- Dança.
- Jogos Tradicionais.
- Orientação + Outras (de acordo com os Objectivos Gerais).

Será que podemos enquadrar as matérias nucleares do programa de EF dentro da categoria de *desportos de combate* (luta), *artes marciais*. Como já referimos, os objetivos e conteúdos da Educação Física estão totalmente vinculados ao modelo desportivo. Sabemos também que o desporto é, na sua essência e génese, uma prática competitiva. O dicionário define competir como: concorrer ou disputar (algo) com outra pessoa, participar numa competição, *batalhar* (combater, lutar contra um inimigo), por algo ou alguém contra um *rival* (adversário, inimigo), contender, *litigar* ou *rivalizar*. O programa privilegia as matérias nucleares que, na sua maioria se enquadram na categoria de *desportos de invasão* (territorialidade, antagonismo, disputa, confronto), *desportos de rede* (atirar projéteis para o campo adversário: bola, volante), de acordo com a taxonomia do TGfU.

Desporto: A palavra "desporto" vem do francês antigo *desport*, que significa "recreação, passatempo, lazer". Surgiu na língua portuguesa no século XV, com o sentido de "divertimento". No entanto, apenas a partir do século XIX a influência do termo inglês *sport*, que também tem origem em *desport*, terá contribuído para o incremento do seu uso com o significado moderno em Portugal. (...) O desportivismo é uma atitude que valoriza o *fair play*, o respeito pelos adversários e colegas de equipa, pelo comportamento ético e integridade, pelo jogo limpo, e pela ética na *vitória* ou na *derrota*. Ou seja, os elementos de uma equipa (atletas), competem (lutam), contra (oposição), os seus adversários (inimigos ou rivais), para determinar quem vence o jogo (guerra, batalha). Durante o jogo (batalha, luta), pede-se aos jogadores (rivais, inimigos), que joguem na observância das regras (códigos de confronto) com Fair-Play (jogo justo, jogo limpo). Pede-se também ao

derrotado uma atitude de submissão (subordinação, subalternidade), reconhecendo a superioridade do adversário, respeitando-o por isso. Pede-se aos jogadores e equipa que estejam em paz interior consigo próprios durante a disputa (Guerra, luta, confronto) e com a derrota. Segundo esta perspetiva, a cultura da paz implementa-se e vive-se através da luta pacífica. Como é que se concilia a noção de luta/desportiva (tensão, disputa, desavença, conflito, desarmonia, tensão, desassossego) com a noção de paz (calma, sossego, harmonia, concordância). O desporto é entendido pelo movimento olímpico como uma **MATRIZ CIVILIZACIONAL e CULTURAL ao SERVIÇO DA PAZ**? Será possível conciliar o ideal olímpico, que coloca o desporto ao serviço do desenvolvimento harmonioso da pessoa humana com vista a promover uma sociedade pacífica preocupada com a preservação da dignidade humana, *quando recorre à arte da guerra, não só de forma simbólica como literal*?

	JOGO DESPORTIVO = COMPETIR = LUTAR = GUERRA	JOGO COOPERATIVO = COOPERAR = ENTENDER = PAZ
EMOÇÕES	Incoerentes (medo, ansiedade, tristeza, raiva, ressentimento, frustração, desconfiança, pessimismo)	Coerentes (amor, alegria, otimismo, aceitação, confiança)
RELAÇÃO	Desarmonia, conflito, oposição, antagonismo, fragmentação	Harmonia, paz, aprovação, concordância, desfragmentação/unidade.
SUPERIORIDADE vs INFERIORIDADE Melhor vs. Pior Bom vs. Mau	Conflito de interesse. Ambos pretendem a mesma coisa, a vitória. Entendida como a atitude de se resignar, render submeter, sujeitar. A paz é entendida como a capacidade de aceitar a nossa inferioridade perante a superioridade dos outros. Pressupõe hierarquias de valor, comparações simplistas.	Entendida como a atitude de conciliar ideias, de harmonizar opiniões e atitudes com o intuito de evitar a luta, o conflito o litígio. A paz é uma consequência da capacidade de entendimento, de diálogo de consertação.
MORTON DEUTSCH Exclusividade vs Inclusividade	O desporto é uma situação mutuamente exclusiva porque para que um dos membros alcance os seus objetivos, os outros serão incapazes de atingir os seus. Existe uma atitude competitiva, quando o que A faz, é no seu próprio benefício, mas em detrimento de B, e quando B faz em benefício próprio, mas em detrimento de A. Nunca o conflito de interesses poderá ser uma linguagem para a paz.	A paz depende de situações mutuamente inclusivas, ou seja, para que um indivíduo possa alcançar os seus objetivos, todos os restantes elementos deverão igualmente alcançar os seus respetivos objetivos. Uma atitude é cooperativa quando “o que A faz é, simultaneamente, benéfico para ele e para B, e o que B faz é, simultaneamente, benéfico para ambos. Cooperação é um processo onde os objetivos são comuns e as ações são benéficas para todos.
Modelo SCARF	Ameaça ao ESTATUTO (medo da perda de estatuto, de valor pessoal perante os outros) Ameaça à SEGURANÇA (Medo de perder de ser julgado pelo facto do seu valor estar associado à prestação) Ameaça à PERTENÇA (Exclusão) Ameaça à AUTONOMIA Ameaça à JUSTIÇA (erros de arbitragem podem influenciar o resultado)	O indivíduo não se sente ameaçado porque se sente acolhido, respeitado e valorizado.

Se utilizarmos a anterior definição de arte-marcial para nos ajudar a definir o desporto vamos obter o seguinte texto: **desportos** são disciplinas físicas e mentais

codificadas em diferentes graus, que tem como objetivo o (alto) desenvolvimento dos seus praticantes para que possam defender ou atacar (submeter) o adversário mediante diversas ações técnicas e táticas (...). Atualmente os desportos podem ser praticados em diferentes contextos e existem diversos tipos de desportos coletivos e individuais. O que diferencia o desporto da mera violência física (confronto de rua), é a organização e codificação da sua prática segundo regras e códigos de conduta (fair-play), orientado para o desenvolvimento físico e mental.

	ARTE MARCIAL	DESPORTO
	Palavras Chave	Palavras Chave
O que é	disciplina física e mental de treino para combate, geralmente sem o recurso a armas de fogo ou outros dispositivos modernos	disciplina/modalidade de treino físico, técnico e tático de confronto (jogo de invasão) sem recurso a armas de fogo ou outros dispositivos modernos
Objetivo	para que os praticantes se possam defender ou submeter o adversário , atacando numa luta corpo a corpo	para que os praticantes possam atacar (fase ofensiva) com o intuito de marcar golo infligindo derrota (submeter o adversário), e defender o seu espaço de jogo e a sua baliza numa luta ou confronto em equipa
Contexto	militar, policial, defesa pessoal e nos desportos de combate (Dojo)	espaços e instalações desportivas artificiais e/ou naturais Militar; Federado; Lazer, etc...
Diferença relativa à mera violência (Briga de Rua)	organização das suas técnicas num sistema coerente de combate orientado para o desenvolvimento físico, mental e espiritual	organização das suas técnicas e táticas num sistema coerente de confronto (combate, disputa, fair-play), orientado para o desenvolvimento físico e mental.
Função simbólica	O combate Shiai ou Randori no judo, cumpre o papel de mediar o “nosso instinto natural de guerra!” ou “de instrumento simulador de guerra entre dois indivíduos rivais que combatem no dojo pela vitória e dominação do oponente.	O jogo desportivo competitivo (Matérias Nucleares no Programa de EF), cumprem o papel de mediar o “nosso instinto natural de guerra” ou de “instrumento simulador de guerra entre dois grupos rivais” que combatem no campo de jogo pela vitória e dominação do oponente.
Conclusão	O judo é uma arte marcial de luta porque emula e simboliza um conflito num campo de batalha entre dois rivais que se confrontam a <i>mãos nuas</i> .	o desporto de competição é uma arte marcial porque emula e simboliza um conflito num campo de batalha

NOTA: não concordo com a frase que refere que nós, como seres humanos, possuímos um “instinto natural de guerra”. Através da investigação que tenho feito defendo que a guerra é um comportamento inorgânico, artificial e uma programação cultural cuja raiz é o medo.

Uma das principais justificações da inclusão do desporto nos currículos escolares assenta na convicção de que a prática desportiva contribui para o desenvolvimento integral do jovem e como tal para a sua formação moral (valores). Vários autores têm-se debruçado sobre os possíveis valores positivos e negativos inerentes à prática desportiva. John O’Sullivan (2014), “Changing the Game”, página 14 refere que “o desporto juvenil serve outro propósito para lá do desenvolvimento da condição física (atleticismo), um objetivo muito mais importante que servirá os jovens ao longo das suas vidas. Os desportos (na sua opinião) são o meio perfeito para desenvolver o carácter e os valores fundamentais (nucleares), segundo princípios sociais e éticos universalmente aceites. Estou a falar de coisas como compromisso, integridade, humildade, justiça, excelência e auto-controlo. Os desportos são um meio para ensinar aos jovens que a falha é uma parte

da aprendizagem e que ultrapassar desafios é uma parte da vida. O desporto juvenil são microcosmos de desafios, obstáculos e situações que as crianças têm de enfrentar através das suas vidas.

O jogo desportivo, afirma Pierre Parlebas, representa uma sociedade em miniatura, um verdadeiro laboratório das condutas e das comunicações humanas. Aí se conjugam os problemas de perceção e de decisão, de dinâmica de grupo e de estratégia, de ritualidade e de autoridade. O jogo desportivo está situado no cruzamento do poder de iniciativa individual e de sistemas de coações coletivas. O desporto moderno, nascido num momento em que a sociedade conhecia uma das maiores crises da sua história, vive desde a sua infância as contradições e o mal-estar da sociedade que o produziu. A organização do universo desportivo, feita à imagem duma sociedade que esqueceu, em grande parte, os valores fundamentais que podem dar sentido e esperança à existência humana, não pode deixar de provocar mal-estar e frustração.

No III Congresso de História e Desporto, "Desporto e Guerra" que decorreu em 2014 a FCSH-UNL entre 29 e 30 de maio, podemos ler num título de apresentação oral de César Rodrigues (GHD/CEIS20 da Universidade de Coimbra): "O desporto enquanto guerra simbólica – A “bala em forma de bola” e uma bandeira nos pés". O desporto tem dado visibilidade a determinadas visões de Homem e de mundo, em que a supremacia alcançada no “campo desportivo era – e por vezes ainda é – um sinónimo de superioridade de uma civilização ou, ideia infame, de uma raça” (Superioridade de um clube e seus adeptos). Se a atividade do futebol estiver enquadrada num quadro competitivo de sucesso de jogos internacionais com equipas e/ou seleções representantes de nações, a sua utilização pública por parte dos regimes associados a esse êxito tornar-se-á uma oportunidade recorrentemente aproveitada. Assim, os Estados-Nação desencadearam, nalguns casos, políticas tendentes à instrumentalização do futebol, valorizando o seu capital de representação nacional, permitindo reproduzir quotidianamente um “nacionalismo banal”. Desta forma, as seleções acabaram por se tornar um privilegiado instrumento de unidade nacional, uma vez que, na linha do defendido por Hobsbawm, uma equipa composta por um conjunto de onze jogadores permite representar e de alguma forma materializar uma comunidade de milhões de pessoas. Com o aparecimento das competições desportivas internacionais, a própria linguagem de cariz militar associada, muitas vezes, ao futebol servia como analogia para as regras patrióticas de defesa da nação, fazendo do desporto uma outra forma de fazer a guerra. O futebol cumpria o papel de mediar o “nosso instinto natural de guerra” ou de “instrumento simulador de guerra entre dois grupos rivais” que combatem no campo de jogo pela vitória e dominação do oponente. A retórica do desporto enquanto guerra simbólica ganharia maior protagonismo após a Primeira Grande Guerra. Para tal, terá contribuído também o elevado potencial nacionalista do desporto num período em que os nacionalismos eram empolados um pouco por toda a Europa.

- Visões do Homem e do Mundo!
- Desporto enquanto Guerra Simbólica!
- Instrumento Simulador de Guerra!
- Linguagem de cariz militar!

Após a primeira guerra mundial, o Alan Pershing organizou os primeiros jogos desportivos entre as forças aliadas. Em 1919, mil e quinhentos atletas militares competiram em vinte e quatro diferentes desportos, em Joinville, nos subúrbios de Paris. Com a realização destes jogos procurava-se que os militares lutassem em campos desportivos em vez de campos de batalha e que esse convívio e amizade gerada, através da competição, fosse contribuir directamente para o fim das guerras.

RESPOSTA:

De facto, não só o desporto nasce da tentativa de treinar os guerreiros num simulacro da guerra, como por outro lado procura civilizar e refinar a forma de guerrear (de combater), para que se torne menos sangrenta e socialmente aceite como um espetáculo. É preferível lutar num campo desportivo do que num campo de batalha. Então podemos concluir que *o desporto de competição é uma arte marcial porque emula e simboliza um conflito num campo de batalha*. Mas como é que se promove a paz e cultiva bons valores recorrendo a atividades cujas metodologias herdaram a sua essência na arte da guerra? Será que conseguimos incutir nos jovens em idade escolar os valores desportivos como o trabalho em equipa, a tolerância, a solidariedade e o fair-play recorrendo a artes marciais? Ou seja, porque motivo a Educação Física se identifica com a arte da guerra e pratica a pedagogia da guerra com uma cosmética de paz e entendimento?

A atitude competitiva pressupõe a noção de territorialidade, de confronto, de superioridade, de desafio, duelo. Como tal, a competição predispõe os indivíduos a estados de ansiedade, stress associados a emoções incoerentes tais como o medo.

Esta cultura da guerra está tão disseminada em todos os níveis da nossa sociedade que nem sequer a questionamos.

- Nos videojogos onde os jovens controlam os atiradores na primeira pessoa.
- No cinema que exacerba os filmes de ação e violência.
- No desporto onde os jogos de invasão territorial se evidenciam evocando atos incursão e subjugação dos inimigos.
- Na economia que é também ela uma combinação de guerra e desporto, como afirma Andre Maurois e onde se desenrolam conflitos internacionais pelo controlo dos recursos territoriais e energéticos.

Entendo, com base nesta análise que existem muitos argumentos para se afirmar que os objetivos e conteúdos da Educação Física ao estarem totalmente vinculados ao modelo desportivo, importam toda a sua carga marcial simbólica. Ou seja, existe de facto uma **Pedagogia Marcial** na prática pedagógica de Educação Física a qual está implícita não só no seu vocabulário mas também no modelo de organização dos desportos em si que enfatizam a disputa, o confronto. Se me perguntarem se concordo com John O’Sullivan (2014), “Changing the Game”, na sua defesa do desporto como modelo de formação dos jovens no contexto escolar e mesmo social, obviamente que não, embora aprecie e respeite bastante a sua causa. Tudo depende do tipo de sociedade que queremos construir, do tipo de "visões do Homem e do Mundo!". Se queremos perpetuar o atual modelo competitivo individualista (domínio do instinto e das sensações) e social (domínio da razão da sensação e da emoção numa perspetiva da dualidade mente-corpo), que apelam sobretudo ao nosso estadio espiritual primitivo, então o modelo desportivo competitivo de formação, serve perfeitamente. Porém, se queremos uma sociedade de paz e harmonia teremos que investir nos Estágios Espirituais do domínio universal (domínio da consciência e da intuição). O desporto é uma situação mutuamente exclusiva porque para que um dos membros alcance os seus objetivos, os outros serão incapazes de atingir os seus. Existe uma atitude competitiva, quando o que A faz, é no seu próprio benefício, mas em detrimento de B, e quando B faz em benefício próprio mas em detrimento de A. Nunca o conflito de interesses poderá ser uma linguagem para a paz. A paz depende de situações mutuamente inclusivas, ou seja, para que um indivíduo possa alcançar os seus objetivos, todos os restantes elementos deverão igualmente alcançar os seus respetivos objetivos. Uma atitude é cooperativa quando “o que A faz é, simultaneamente, benéfico para ele e para B, e o que B faz é, simultaneamente, benéfico para ambos. Cooperação é um processo onde os objetivos são comuns e as ações são benéficas para todos. Entendo e enquadro as palavras de Manuel Sérgio nesta última etapa (Estágios Espirituais), quando afirma que “o paradigma emergente, ou holístico, colocou novas questões à educação Física, gerou a crise, no seio mesmo da ciência normal. E estar em crise, é anunciar o novo e, simultaneamente, denunciar o conservadorismo, o dogmatismo da ciência normal”. “Ora a ciência da motricidade humana (cinantropologia?), partindo do princípio que o homem é um ser itinerante e prático, a caminho da transcendência...”. Uma Educação Física do Século XXI terá que evoluir para uma outra visão de homem, de sociedade e de mundo porque uma sociedade desportivizada é uma sociedade competidora, conflituosa, separada e desunida. Vejam onde nos trouxe este modelo! Eu preconizo uma educação Física para a Paz e por isso desvalorizo a linguagem do desporto. As artes marciais como o Judo, assumem explicitamente a sua relação com a luta e com o guerreiro. Os desportos coletivos e individuais têm uma **origem marcial** mas apresentam esta luta, esta oposição como um eufemismo linguístico desviando a atenção da sua essência. Em vez de luta chama-se desporto e desportivismo é uma atitude de luta com fair play mas é uma luta.

QUADRO: Extensão da Educação Física | Proposta de João Jorge para novo Programa da Educação Física

ABORDAGEM MECANICISTA FISIOLÓGICA (Dualismo Cartesino – Separação Mente Corpo) PEDAGOGIA MARCIAL (Fragmentação)					ABORDAGEM HOLOPRÁXICA (Unidade Mente-corpo) PEDAGOGIA DA PAZ (Desfragmentação)				
COMBATE LUTA COMPETIÇÃO (ANTAGONISMO)					FITNES S	COOPERAÇÃO COLABORAÇÃO	CORPO EM TERAPIA	WELLNESS	MOVIMENT O LIVRE
Jogos Estratégicos Confronto Coletivo em Equipa	Confronto Físico Individual				Personal Training	Jogos Cooperativos	Educação Somática e Atividades Rítmicas e Expressivas	Treino do Potencial Individual	Método Natural
	Sem Contacto Físico			Com Contacto Físico					
Invasão Territorial	Alvo (Balística)	Atletismo	Jogos Tradicionais e Populares	Judo	Treino em Circuito	Team- Building	Relaxamento Muscular Progressivo	Meditação	Parkour
Rede Parede (Artilharia)		Natação	Exploração da Natureza	Luta			Expressão Corporal	Treino Mental	Movimento na Natureza
Batimento (Balística)		Ginástica					(Bio) Dança	Tai-Chi	Ligação Profunda à Natureza
		Danças					Eutonia	Yoga	Brincar
							Psicodrama		

LEGENDA:

- **Jogos de Invasão Territorial:** futebol, basquetebol, andebol, rugby, corfebol, floorbal, fresbee.
- **Jogos de Rede** (artilharia): ténis, badminton, squash, voleibol (Arremessar projeteis para o território inimigo).
- **Jogos de Alvo** (balística): golfe, bowling, bilhar, tiro com arco
- **Jogos de Batimento** (balística): basebol, softball, cricket.

Uma Educação Física do Século XXI terá que evoluir para uma outra visão de homem, de sociedade e de mundo porque uma sociedade desportivizada é uma sociedade competidora, conflituosa, separada, desunida e fragmentada. Vejam onde nos trouxe este modelo! Eu preconizo uma educação Física para a Paz e por isso desvalorizo a linguagem do desporto. As artes marciais como o Judo, assumem explicitamente a sua relação com a luta e com o guerreiro. Os *desportos coletivos* e individuais têm uma *origem marcial* mas apresentam esta luta, esta oposição como um *eufemismo linguístico*. Em vez de luta chama-se *desporto* e *desportivismo*, uma atitude com fair play. A Educação física tem que investir nas práticas corporais que levam à vivência holística (holopráticas), para promover uma desfragmentação do ser humano através de uma cultura da paz.

O modelo SCARF envolve cinco domínios da experiência social humana que ativam dois mecanismos de resposta comportamental, (A) minimizar a ameaça e maximizar a recompensa, e (B) a experiência social ativa as mesmas redes cerebrais utilizadas pelas necessidades primárias de sobrevivência. Os *jogos desportivos de natureza competitiva* (pedagogia marcial), representam para muitos jovens em idade escolar, senão para a totalidade, uma ameaça ao (1) “estatuto”, à (2) “segurança”, (3) “autonomia”, (4) “pertença” e (5) “justiça” inerente às suas características e objetivos. Se queremos promover uma cultura física vocacionada para a paz então, teremos que investir numa abordagem holoprática cujo objetivo é integrar o indivíduo como um todo.

holo praxis

Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos

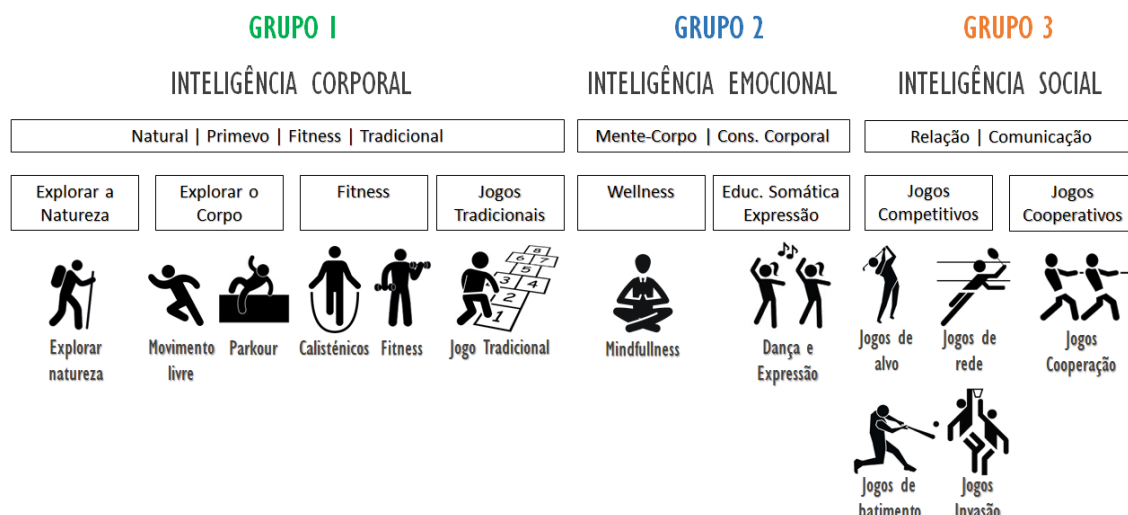
Todas as formas de exploração do corpo têm o seu valor próprio e importância, mas devem ser enquadradas em função da realidade de cada contexto social, institucional ou do grupo. Deve prevalecer, na minha opinião, uma maior flexibilidade na exploração corporal da EF escolar, que permita aos jovens fazer as escolhas que estão em ressonância com a sua motivação e vontade individual. Como a escola funciona através de uma oferta normalizada e um caminho pré-definido, acaba por ter de recorrer aos “paus e cenouras” como forma de condicionar as divergentes motivações dos alunos a uma oferta restrita.

QUADRO 8: Objetivos e Conteúdos da Formação e Educação Corporal: quadro conjectural

Qual deve ser o peso de cada uma das vertentes de formação e educação corporal em cada Instituições/organizações de formação?

	Principal Objetivo	Jogos Cooperativos	Prática Desportiva	Fitness-Wellness	Mind-Body	Reabilitação Física e Motora	Lazer: Evasão (natureza)
Escola (Formação Eclética)	Saúde e Higiene; Aptidão Física; Mind-Body; Jogo-Brincar; Consciência Corporal e Expressão estética; Movimento Livre; Introdução Desportiva; Jogos Cooperativos	20% (Team-Building) (saúde e Bem-estar)	20% (Jogos Competitivos) (saúde e Bem-estar)	35% (saúde e Bem-estar)	15% (Mindfulness e treino mental) (saúde e Bem-estar)	2,5% (Correção Postural) (saúde e Bem-estar)	2,5% (saúde e Bem-estar)
		12 B90'	12 B90'	22 B90'	9 B90'	2 B90'	2 B90'
Desporto Escolar	Formação Desportiva (Competitiva)		80%	20%			
Clube Desportivo	Formação Desportiva (Competitiva)		95%	5%			
Ginásio & Health Club	Saúde e Bem-estar; Aptidão Física; Mind-Body; Fitness; Wellness			65%	25%	5%	5%
Lazer e Recreação	Saúde e Bem-estar		5%	35%	10%		50%
Centros de Fisioterapia	Recuperação Física					100%	
Organizações (Empresas)	Team-Building e Higiene Física (EF Laboral)	25%	10%	30%	15%	5%	15%

Opinião de João Jorge (2016): LEGENDA: 12 B 90' – doze Blocos de noventa minutos num total de 62 blocos anuais (ensino secundário). Todo o programa escolar da EF será vocacionado para a Saúde e Bem-estar e todas as restantes atividades, sejam os jogos cooperativos, competitivos (desportivos), relaxamento e meditação, correção postural e lazer, terão como objetivo promover a saúde (zona saudável) e o gosto pela atividade física orientados de forma personalizada.



Joel de Rosnay (1975), num excelente livro intitulado “O macroscópio”, quando aborda a necessária emergência de **novos valores** na atual sociedade tanto na esfera do trabalho (economia) como da educação em geral refere que a “competição profissional foi considerada até hoje como uma motivação saudável rumo ao êxito. O novo pensamento rejeita toda a competição herdada na tradicional **luta pela vida**. Repudia toda a ideia de comparação simplista baseada na excelência e no mérito, uma vez que tais comparações conduzem geralmente a uma classificação arbitrária entre os indivíduos, a juízos de valor que limitam e empobrecem as relações humanas”. Este é um dos motivos de grande descontentamento por parte de muitos alunos no momento da autoavaliação no final de cada período, quando expõem as suas expectativas relativamente à sua prestação nas aulas, e a confrontam com a classificação que o professor pretende atribuir, na correta observância dos critérios de avaliação. É frequente os alunos exclamarem indignados, “É injusto!...” alegando os mais diversos motivos por comparação com colegas. E Joel de Rosnay continua com a afirmação: “de maneira um pouco ingénua, por vezes, a sociedade libertada da ideia de competição, não surge já como uma selva mas como uma *comunidade de interesses* cuja evolução assenta na *ajuda mútua*, na *cooperação*, na **educação recíproca**, no *partnership*”. A orientação metodológica e didática voltada para o “Personal Training (Tutoria)” permite que os alunos deixem de ser avaliados com base nesta comparação das prestações motoras, mas através dos seus próprios parâmetros fisiológicos, em momentos distintos, no decorrer do seu processo de *treino personalizado*. Os alunos deixam de competir entre si, para se concentrarem nos seus objetivos pessoais, que podem divergir dos restantes colegas, porque são personalizados. Podem, no entanto, recorrer às mesmas atividades físicas, para evoluírem no sentido da “zona saudável”, que passa a ser uma referência real, por substituição de um valor virtual, uma classificação de 0 a 20 valores, que apenas exacerba a noção de distinção e de hierarquia de valor, bastante redutora. Joel de Rosnay fala de uma **educação sistémica** e do “**homem multidimensional**” segundo quatro componentes fundamentais que se podem relacionar com os 4 Pilares da Educação da UNESCO:

- A biológica (cuja unidade é o organismo);
- A intelectual e ética (cuja unidade é a pessoa);
- A social e relacional (cuja unidade é o cidadão);
- A simbólica (cuja unidade é o ser).

QUADRO 9: 4 PILARES DA EDUCAÇÃO DO HOMEM MULTIDIMENSIONAL:

A		B	
Homem Multidimensional		4 Pilares da Educação UNESCO	
1.	A intelectual e ética (cuja unidade é a pessoa);	1.	Aprender a conhecer
2.	A biológica (cuja unidade é o organismo);	2.	Aprender a fazer
3.	A social e relacional (cuja unidade é o cidadão);	3.	Aprender a Viver Juntos, aprender a viver com os outros
		–	A descoberta do outro
		–	Tender para objetivos comuns (Cooperar)
4.	A simbólica (cuja unidade é o ser).	4.	Aprender a Ser

João Jorge (2016)

“Paus & Cenouras”

Por inerência ao modelo instituído de ensino, as normas morais e expectativas relativamente à sua conduta e decisões da sua experiência na escola ficam externas à sua vontade enquanto pessoa. Do mesmo modo, a oferta é normalizada e todos os alunos têm que se adaptar à mesma quer tenham ou não motivação pessoal para as propostas da EF.

Neste modelo, os alunos internalizam as regras sociais através de uma figura de autoridade e, como pode haver maior ou menor arbitrariedade na forma como são interpretadas e implementadas pela figura de autoridade, sentem muitas vezes que as mesmas são “injustas” (SCARF: Equidade | Injustiça). Esta injustiça pode advir, na sua perspetiva de vítimas, da falta de coerência e/ou congruência na aplicação de sanções ou na forma injusta como são constituídos grupos ou equipas “desequilibrados” em termos de valor, que os pode colocar em situação de inferioridade competitiva nos jogos desportivos de invasão (territorialidade). A injustiça pode também ser percebida na forma como o professor “arbitra” (ajuizar, advertir, sancionar), as infrações à regra, no jogo ou na aula, usando do seu poder e autoridade para *acusar – julgar – condenar*, sem a possibilidade de defesa do pressuposto “arguido” (aluno). Estas situações de aparente ou real injustiça (têm a ver com interpretações), também colocam em causa a perceção do “Estatuto” (SCARF) que o aluno pode adquirir ou perder perante os seus pares, através do sucesso ou insucesso, justo ou injusto. Esta perceção de impotência na decisão do seu destino, nas várias situações de relação social na turma, fundadas na relação hierárquica de poder (Professor), criam ressentimentos que podem construir gradualmente um sentimento de revolta e rebelião. Quando se introduz no jogo a “**autorreferência**”, deixa de haver um “árbitro” externo e a responsabilidade de negociar as “faltas” é transferida para os alunos. A “ameaça” externa, inerente a uma terceira pessoa (“árbitro = juiz”), que julga a sua conduta no jogo (relação social), deixa de existir e a resolução das situações de infração passa a ser da responsabilidade dos envolvidos. Esta situação cria autonomia e responsabilidade e afasta o estigma da “injustiça” e do “estatuto”. A definição de árbitro,

“aquele que resolve, por consenso das partes litigantes”, pressupõe consenso, porém não é assim que é interpretado e aplicado na prática. O processo de autorregulação ou autorreferência no jogo implica, de verdade, uma resolução que envolve o consenso das partes por intervenção direta e democrática. Esta transferência de responsabilidade diminui os estados de ansiedade vividos pelos alunos que deixam de viver a ansiedade de uma decisão parcial ou incorreta.

“A motivação intrínseca é considerada uma chave importante para a realização e conclusão da tarefa, pois um indivíduo está intrinsecamente motivado quando participa numa atividade por causa dela própria” e não por causa dos incentivos como a classificação final ou média de ingresso na universidade. Muitos são os autores que falam dos sentimentos negativos experimentados pelos alunos, tédio, falta de significado, desinteresse, falta de solidariedade e colaboração nas aulas de EF. Perante esta realidade sugere-se a transformação da EF no sentido da promoção de metas efetivas, da adoção de modelos de currículo e de instrução cooperativos, do reforço dos elos de ligação dos alunos com as aulas de EF, de um maior comprometimento dos alunos nas atividades letivas (Fátima Cristina Matos dos Santos (2001); “Da importância dos conteúdos na atitude dos alunos face à aula de EF”).

O tema é abordado, por Fátima Santos (2001), através da indagação dos efeitos diferenciadores dos fatores género, nível de habilidade, conteúdo curricular e desenvolvimento do programa no ambiente social da aula:

- 1) Qual a variação de interesse dos alunos no processo de aprendizagem dos conteúdos curriculares?
- 2) Qual a influência das características pessoais (género e nível de habilidade inicial) no interesse, no gosto e no empenho dos alunos?
- 3) Quais os sentimentos experimentados pelos alunos que não gostam das aulas de EF?

Porque é que algumas aulas de EF numas turmas parecem tão vivas, com um potencial de aprendizagem elevado e noutras turmas ou momentos, parecem desprovidas dessas características, vendo-se o professor, por vezes, na contingência de utilizar estratégias punitivas, para garantir a ordem e o fluxo da aula?

Replicação da Experiência de Milgram na Aula de EF:

Legenda:

E – Investigador (O investigador funciona como o superego): é a parte moral psíquica e representa os valores da sociedade. O superego divide-se em dois subsistemas: o ego ideal, que dita o bem a ser procurado; e a consciência moral, que determina o mal a ser evitado. Ou seja, O professor traz consigo, a nível subconsciente o programa do “Professor Eficaz” que procura replicar nas suas aulas. O superego tem três objetivos: (1) inibir, através de punição ou sentimento de culpa, qualquer impulso contrário às regras e ideais por ele ditados (consciência moral); (2) forçar o ego a comportar-se de maneira moral (*mesmo que irracional*)

e (3) conduzir o indivíduo à perfeição - em gestos, pensamentos e palavras (ego ideal = “Professor Eficaz” (perfeccionismo) | Crenças Irracionais dos Professores).

a) Variáveis de Presságio:

- Formação Acadêmica do Professor (Programação mental efetuada na Universidade: Crenças | Ideologias – Representa o Investigador ou Controlador e personifica a Figura de Autoridade).

b) Variáveis Programa - Normas Institucionais Impostas Pelo Modelo Educativo:

- Objetivos do Ensino
- Conteúdos
- Princípios Metodológicos
- Normas de Avaliação

T – Professor: o professor obedece ao **Experimentador (E)**, replicando na sala de aula os pressupostos, metodologias, regras e ideologias impostas por E o qual está presente (superego) e condiciona a sua atuação. Por inerência à figura de autoridade (Normas, Princípios e Valores da Instituição), utiliza os “Choques” ou advertências, expulsões, participações disciplinares, etc (Paus = Punição), sempre que o aluno não perturbe as condições favoráveis à aula ou não corresponda às expectativas enunciadas nos seus deveres e explícitas no Estatuto do Aluno e Ética Escolar. Quando adequa o seu comportamento e atitudes áquilo que é esperado, recebe Reforços Positivos sob a forma de Feedbacks, notas e a simpática do professor (Cenouras = Recompensa).

a) Variáveis de Presságio:

- Características e Valores pessoais condicionados pelo processo de educação familiar, enculturação nos primeiros anos de relação social escolar e social e Condicionamento Ideológico na Universidade.
- Experiência Profissional (Comportamento Condicionado pela Formação Ideológica da Universidade | Crença)

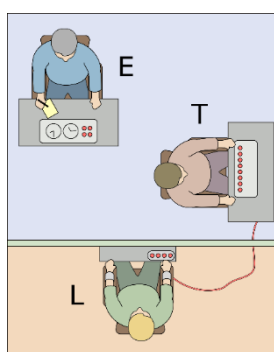
L – Participante (Vítima = Aluno): É o elo mais fraco...

b) Variáveis de Contexto: O aluno é considerado como uma “Média Estatística”, uma figura ou construto mental artificial. O aluno não é considerado como um indivíduo e a aula é preparada para o “Aluno Médio” recorrendo para isso, o Professor, à Pedagogia Coletiva. A diversidade não é contemplada e o modelo é convergente.

- Características da Turma e dos alunos: Quando estes se comportam de forma desviante relativamente à norma ou padrão esperado, recebe choques (Amestramento).
- Motivação e nível de prestação inicial do(s) aluno(s): Embora se pense na sua motivação, as aulas são feitas para o aluno médio, ou seja, são os alunos que se têm que adaptar e aceitar o programa

como padrão a seguir. Caso não gostem e não correspondam, sofrerão “choques”.

Obviamente que este modelo exacerba sobretudo os mecanismos de afastamento da maior parte dos alunos porque ativa as áreas do “cérebro” associadas à angústia e aflição porque promove sensações de “rejeição social” na medida em que muitos, não se sentindo identificados com a oferta da EF (“Desmotivação”), acabam por se afastar. O facto de estarem constantemente a serem sujeitos ao julgamento do seu valor físico através da avaliação de competências ameaça o seu “Estatuto” quando muitas vezes, por inerência a limitações do seu somatótipo (“endomorfos – obesidade”), ou por outros fatores limitadores, não conseguem realizar com o sucesso esperado as tarefas. Desenvolvem o têm medo de falhar, de não estar à altura ou mesmo por vergonha da crítica social não se sentindo “seguros” para participar. A sensação de exclusão, rejeição prevalece porque não são observadas as suas características pessoais. Acabam por sentir que não existe “equidade” (“Justiça”) no tratamento porque só os que gostam do desporto, mostram apetência para os jogos desportivos coletivos ou individuais ou determinadas destrezas motoras privilegiadas como nucleares, é que têm sucesso e deixam de se sentir identificadas com a EF.



Experiência de Stanley Milgram: A famosa experiência de obediência conduzida na Universidade de Yale em 1960 a qual deu origem ao conceito de “*Six degrees of separation*” (Seis graus de separação). Esta experiência teve como principal motivação a necessidade de esclarecer os horrores do Holocausto (2.ª Guerra Mundial). A experiência confirmou que as pessoas normais infligiriam prontamente dor em vítimas inocentes quando mandadas por uma figura de autoridade.

O investigador (E) persuade o participante “Professor” (T) a dar aquilo que o participante acredita serem choques elétricos dolorosos a outro participante (L), o qual é na verdade um ator, mas T desconhece esse facto. Muitos participantes continuaram a dar choques apesar dos apelos (pedidos) por misericórdia por parte do ator.

Equipamento: “Shock Generator, type ZLB, Dyson Instrument Company, Waltham, Mass. Output 15 Volts – 450 Volts

Thomas Blass (2004); “The Man Who Shocked the World – the life and legacy of Stanley Milgram”.

ANALOGIA NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA:

O Professor “**administra choques**” quando o aluno perturba o seu fluxo, não colabora ou viola os seus deveres (**Estatuto do Aluno e Ética Escolar** – Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro). As medidas corretivas prosseguem finalidades pedagógicas, dissuasoras e de integração (...) assumindo uma natureza eminentemente preventiva:

1. Advertência
2. Ordem de saída da sala de aula
3. Repreensão registada (Participação Disciplinar)
4. Realização de tarefas e atividades de integração na escola ou comunidade
5. Condicionamento no acesso a certos espaços escolares
6. Mudança de Turma
7. Medidas disciplinares sancionatórias:
 - Repreensão registada
 - Suspensão até 3 dias úteis
 - Suspensão até 4 dias úteis
 - Transferência de Escola
 - Expulsão da Escola

15 v	30 v	45 v	60 v	75	90	105	120	135	150	165	180	195	210	225	240	255	270	285	300	315	330	345	360	375	390	405	420	435	450
CHOQUE LIGEIRO				CHOQUE MODERADO				CHOQUE FORTE				CHOQUE MUITO FORTE				CHOQUE INTENSO				CHOQUE EXTREMAMENTE INTENSO				PERIGO: CHOQUE SEVERO				☠	
ADVERTÊNCIA				ORDEM DE SAÍDA DA AULA (Exclusão)				REPREENSÃO REGISTRADA (Participação Disciplinar)				REALIZAÇÃO DE TAREFAS E ATIVIDADES				CONDICIONAMENTO NO ACESSO				MUDANÇA DE TURMA				MEDIDAS DISCIPLINARES SANCIONATÓRIAS				TRANSFERÊNCIA E/OU EXPULSÃO DA ESCOLA	

QUADRO 10: Paus (Punição) & Cenouras (Recompensa): Quando o Professor deixou de poder utilizar a “Cenoura” (nota da disciplina de EF deixou de contar para a média final no ensino secundário), resta-lhe, à luz deste modelo, *recorrer a estas estratégias punitivas* (“Pau”). Porém, “pode estar a funcionar como **modelo agressivo** e, para além deste aspeto, *torna-se necessário aumentar a frequência e a intensidade destas estratégias para continuarem a ter efeito sobre o comportamento dos alunos*”. Ou seja, entra-se aqui numa espiral de violência e acabamos num ambiente hostil.

As emoções que acabam por prevalecer neste contexto são, a ansiedade e o medo porque a sobrevalorização das atividade algorítmicas, que enfatizam os padrões motores, criam dificuldades a muitos alunos os quais prefeririam, ou se sentiriam muito mais à vontade, se pudessem optar por movimentos mais livres (“Sem espartilhos Culturais e/ou ideológicos”), ou seja, atividades heurísticas onde pudessem explorar o movimento de forma livre e adaptada à sua realidade interior. Os *espartilhos culturais* criam duas formas de reação emocional:

- **ANSIEDADE:** é uma emoção difusa evocada perante uma ameaça subjetivamente sentida. A ansiedade é uma emoção sentida perante uma ameaça subjetiva.
- **MEDO:** manifesta-se perante um perigo imediato e concreto, podendo gerar estratégias de evitamento ou de fuga face a uma ameaça. O medo é uma emoção sentida perante uma ameaça objetiva.

É frequente, nas aulas de Educação Física, os alunos recusarem-se liminarmente, apesar dos apelos, ordens ou mesmo recorrendo a atitudes mais autoritárias pelo professor, a participar ou realizar determinados exercícios, jogos coletivos ou elementos de ginástica. As emoções são evocadas consoante as relações que o indivíduo estabelece com o meio ambiente, indicando como avalia o que lhe está a acontecer. A emoção surge na sequência direta do significado subjetivo que o indivíduo atribui à situação. Se um indivíduo se sentir numa situação em relação à qual considera que não tem controlo (SCARF: segurança), vai reagir com um estado emocional de ansiedade que, por sua vez, o motiva a fuga ou o evitamento da circunstância. Mas se, pelo contrário, o julgamento feito indicar que está presente uma ocorrência que é controlável, desde que para isso utilize os seus recursos e aptidões, então a emoção já poderá ser a *vigilância* ou a *antecipação* (Robert Plutchik, 2002) e não a ansiedade, pois ajuda-o a enfrentar o acontecimento. A resposta emocional transcende o contexto situacional e revela um traço de personalidade que nos indica como a pessoa se relaciona com o mundo.

- Não faço!...
- Não Jogo!...
- Ó professor, eu já me magoei a fazer a cambalhota e não vale a pena, eu não faço!...

- Os rapazes não me passam a bola, por isso o que é que eu estou aqui a fazer!...
- Eu não consigo fazer, por isso não vale a pena tentar!...
- Ó professor, isto não conta para a média porque é que eu me vou preocupar?!...
- Sai à pressa de casa e esqueci-me do equipamento!...
- Não gosto desta modalidade!... Esta não é a minha praia!
- Ó Professor, hoje não me sinto lá muito bem, sinto-me indisposta(o)!...
- Etc...

O medo é, numa breve definição muito geral. Uma emoção provocada pela perceção de um perigo. Ao contrário dos animais, que reagem apenas ao perigo imediato e real, o Homem também tem medo de recordações, de antecipações ou até de fantasias sobre uma situação perigosa. O medo está assim relacionado com algo ameaçador ou perigo situado no presente, no passado ou antecipado no futuro. Existe também uma função adaptativa para o medo, tendo este um papel determinante na sobrevivência humana. A função adaptativa do medo consiste na mobilização de energia face ao perigo.

A ansiedade é um conceito fortemente associado ao medo e corresponde à emoção que se experimenta quando se fica demasiado preocupado com a possibilidade de algum acontecimento indesejado ocorrer futuramente, e sobre o qual não se sente ter controlo. A sua ocorrência é avaliada como “terrível”, ou revelar-se-á ao indivíduo que a sente como sendo uma pessoa totalmente desadequada. A ansiedade também se pode definir como um sentimento de ameaça de algo de que não nos damos conta no momento, mas que é passível de emergir quando menos se espera, mostrando a todos (e em especial ao indivíduo que o vive), a incapacidade para lidar com ele. Este tipo de ansiedade ocorre frequentemente em situações sociais, no geral, e escolares, em particular.

Se os alunos sentem ansiedade perante algo, por exemplo a avaliação, essa emoção terá por base um qualquer medo que ainda está no foro do inconsciente e que, por esse motivo, *acredita-se* que é “muito difícil” de ser trabalhado (Luísa C. Fernandes, 2008, “Os medos dos professores...”). Pode ser, por exemplo, o medo de falhar ou o medo de não estar à altura. Esta ansiedade pode evoluir para o stresse, depressão, poderá ter tendência para aumentar com o tempo, como uma doença crónica que acabe por contagiar outras estruturas pessoais previamente saudáveis, pertencentes ao ambiente social, familiar e afetivo dos alunos.

Numa perspetiva cognitivo-social, não é a situação que gera a ansiedade, mas aquilo que a pessoa pensa de si para si sobre a situação. Só que nem toda a ansiedade tem origem em pensamentos auto-reprobatórios acerca da possibilidade de alguma **fraqueza pessoal ser revelada publicamente** (SCARF: “Estatuto”). Há uma segunda forma de ansiedade denominada **Baixa Tolerância à Frustração** (BTF), geradora de muitos problemas emocionais. A principal ideia subjacente à BTF é a de que os indivíduos (alunos) vivem segundo pressupostos de que têm que se sentir sempre bem, de uma forma fácil, de acordo com os desejos pessoais (ou de terceiros), sem dar problemas nem causar obstáculos e, se tal não ocorrer, é horrível e a pessoa não consegue suportar. Esta forma de pensar leva a que o indivíduo (aluno) fique ansioso, pois os seus pensamentos são cíclicos e ansiogénicos (...). Das emoções que mais destabilizam os alunos é serem avaliados.

Corresponde a uma emoção de medo do fracasso, de medo de errar e que com o erro todos percebem aquilo que muitos deles sentem, principalmente na adolescência, ou seja, que não prestam e que não valem nada (Luísa C. Fernandes, 2008). Este medo nem sempre está consciente, o que está consciente são as reações emocionais e somáticas difusas que o mesmo acarreta, as quais são muitas vezes chamadas ansiedade.

“Pantano da Alma”!

Como afirma Philip G. Zimbardo (1972), “A Timidez”, “a importância atribuída à necessidade de provar aquilo que se vale, ao êxito material, à condição social, à realização mensurável é uma coisa que as crianças sentem com extrema acuidade. Para serem amadas, aceites e apreciadas têm de fazer aquilo que se espera delas. O reconhecimento do valor individual depende daquilo que se produz – não daquilo que se é. Quando as relações que estabelecemos são puramente utilitárias, é muito natural que nos preocupemos por aquilo que temos para oferecer não ser suficientemente bom ou por podermos ser rejeitados caso deixemos de ser necessários aos outros”. J. G. Peristiany (1965), “Honra e vergonha – valores das sociedades mediterrânicas”, aborda a noção de **honra e vergonha**. “A noção de honra é algo mais do que uma forma de mostrar aprovação ou reprovação. Possui uma estrutura geral que se revela nas instituições e juízos de valor tradicionais de cada cultura. (...) Honra é o valor que uma pessoa tem aos seus próprios olhos, mas também aos olhos da sociedade. É a sua apreciação de quanto vale, da sua pretensão a orgulho, mas é também o reconhecimento dessa pretensão, a admissão pela sociedade da sua excelência, do seu direito a orgulho. (...) O direito ao orgulho é o direito à posição social e a posição social estabelece-se pelo reconhecimento de uma certa identidade social. (...) O pretendente à honra tem que fazer com que os outros aceitem a avaliação que faz de si próprio, tem que conseguir reputação pois, no caso contrário, a pretensão passa a ser simples vaidade, objeto de ridículo ou desprezo – mas por parte de quem?”

O professor personifica o papel de **moralista** e assume o direito institucional de arbitrar as pretensões à honra dos alunos, de acordo com os seus próprios valores, os quais seguem determinadas diretrizes e valores institucionais (Estatuto do aluno e ética escolar). Não será a noção de **honra e vergonha** um preconceito que contamina as relações interpessoais entre professor-aluno e entre alunos?

A pesquisa do pensamento dos alunos sugere que as características de entrada dos alunos e as suas crenças iniciais, as atitudes e os valores relativos à escola e à EF são influenciados pelo ambiente social e cultural dos estudantes. Estas variáveis moldam os pensamentos dos alunos sobre o que deve ser a EF e quais os seus papéis, como abordar os conteúdos e quais as suas hipóteses de sucesso afirma Fátima Santos (2001).

A importância atribuída à necessidade de provar aquilo que se vale, ao êxito material, à condição social, à realização mensurável é uma coisa que as crianças sentem com extrema acuidade. Para serem amadas, aceites e apreciadas têm de fazer aquilo que se espera delas. O reconhecimento do valor individual depende daquilo que se produz – não daquilo que se é. Quando as **relações** que estabelecemos com os outros são **puramente utilitárias**, é muito natural que nos sintamos apreensivos e temerosos com aquilo que temos para oferecer (medo, ansiedade), pois para além de poder não ser suficientemente bom, podemos ainda ser rejeitados (vergonha, culpa) caso deixemos de ser relevantes e/ou necessários aos outros (Tom Rusk & Randy Read, 1989).

A criança é movida desde cedo por um forte instinto de absorver o mundo através da manipulação e exploração dos objetos de forma a construir o seu conhecimento. Ele mostra grande satisfação nisso, estando completamente absorvido nessa exploração a qual é refreada e condicionada pelos pais. É natural nela resistir às proibições parentais em cada nove minutos, porém é um facto que ela acaba eventualmente por ser vencida. Os pais entendem que este instinto deve ser refreado e controlado / negado caso se pretenda que a criança adquira hábitos de sociabilização (civilizar). O processo de quebrar as resistências da criança em função destas restrições é equivalente ao quebrar a sua vontade. Nós designamos este processo de sociabilização. A vergonha é o afeto essencial que medeia a função sociabilizadora, afirma Joseph Pearce (2002) na proibição e controlo dos impulsos da criança são disso o reflexo. John G. Peristiany (1965), “Honra e Orgulho” nos ensaios reunidos enfatiza a “honra-vergonha” como regras de conduta vincadas nas sociedades mediterrânicas. O autocontrolo, a autorrepressão e o controlo/repressão das ações dos outros, são a fonte de muita maldade. Esta repressão existe na sociedade num variado número de situações e instituições. Quase todas as religiões se baseiam na repressão; a guerra é uma forma extrema de repressão dos outros; o suicídio é a expressão máxima da autorrepressão. A escola é uma instituição que usa a repressão como instrumento de enculturação / sociabilização. Instilar a vergonha nas crianças torna-se essencial para promover o controlo dos impulsos da criança, conduzindo a uma adequada socialização. Os professores, cada vez mais sentem que estes argumentos perdem validade e força mediante um crescente número de crianças que põem em causa, desafiando, um sistema baseado no medo e repressão, e que sem esses instrumentos não consegue sobreviver. “Aprender a Ser Feliz” é uma das soluções que introduz uma linguagem diferente desta, uma linguagem da inteligência emocional e espiritual, da valorização da neofilia, do amor-próprio, da soberania individual e sabedoria residente.

A “vergonha” atua como uma das maiores forças que moldam a personalidade das crianças. A vergonha licita uma maior consciência do que qualquer outra emoção e condiciona uma reação de stress a qual permanece para a vida. A identificação da criança com o seu corpo e a sua consciência acontece durante todo o percurso de desenvolvimento, mas só fica completa nas etapas mais tardias. A vergonha destrói este processo natural e resulta daí uma clivagem entre o eu e o corpo, uma rejeição interior do corpo em vez de uma aceitação de si enquanto um ser íntegro. Como resultado a criança constrói uma auto-rejeição do seu corpo. É frequentes as crianças e jovens se recusarem

a participar em atividades físicas nas quais sintam ameaçada a sua integridade psíquica (eu psíquico), com base no medo/vergonha de “fazer figura de parvo” perante os colegas, ou seja, medo do julgamento depreciativo, do insucesso, da incapacidade de realizar corretamente.

Philip G. Zimbardo (1972), afirma que “estamos constantemente a por rótulos às outras pessoas, aos nossos sentimentos e a nós próprios. Os rótulos são uma maneira conveniente e simplista de descrever sucintamente experiências complexas: “ele é simpático”, ela é desinibida”, “eles são maçadores”, “eles são honestos”, “eu sou mau”, ele é “passivo-agressivo”, “ele é bom praticante”. Todavia, além de comunicarem informações subjetivas, os rótulos revelam muitas vezes os valores daqueles que os atribuem. Convém notar, muitas vezes, um rótulo baseia-se em poucos ou nenhuns dados concretos, sendo apenas fruto de um preconceito pessoal. Mesmo quando parte de dados concreto, estes são filtrados pelos valores subjetivos da pessoa que atribui o rótulo (...). Acontece frequentemente escolhermos um rótulo precipitadamente com base numa observação absolutamente superficial. Uma vez atribuído o rótulo não o pomos em causa. A partir desse momento, qualquer explicação que procuremos arranjar é influenciada pelo rótulo, aceitamos tudo aquilo que possa confirmar e ignoramos tudo o que possa negá-lo”. A **aceitação ou rejeição social, inclusão ou exclusão social** na escola, na turma, fica muitas vezes refém de determinados rótulos colocados aos alunos, pelos professores e entre eles. Obviamente que os alunos também colocam rótulos aos professores e a sua relação fica também comprometida pelas emoções que esse rótulo evoca. Mas quem são as verdadeiras pessoas por detrás dos rótulos? Quem está por detrás da máscara ou “personalidade”?

Linguagem Corporal e Expressão Facial

pantomima



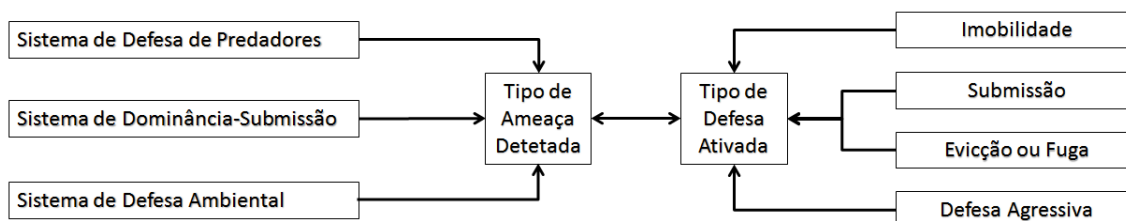
O mundo romano herdou parte dos princípios do teatro grego. No teatro grego, da Antiguidade Clássica, de há 2500 anos atrás, uma peça só podia ser representada por homens, porque não havia espaço para as mulheres. Para que um ator pudesse fazer vários papéis, inclusive os femininos, construíram uma máscara feita de argila que seguravam na frente do rosto com uma vareta. Os latinos deram o nome de *persona* a essa máscara (personalidade é aquilo que a pessoa acredita ser e é diferente do que ela é! Mas quem é ele ou ela por detrás da máscara?). Por isso, uma pessoa sincera, que não representa papéis, é uma pessoa sem máscara. Os alunos (todos nós), vivem de acordo com papéis que deles se esperam e os quais escondem ou recalcam aspetos de si próprios que são relegados para segundo plano. Aprendem a colocar máscaras e a viver em função das expectativas dos adultos. Porém, o ato de *desmascarar* um aluno (retirar-lhe a máscara), não deveria significar o ato de expor os *defeitos de carácter* à frente dos seus pares, atribuindo-lhe um rótulo que exacerba os **mecanismos defensivos**, fazendo emergir

sentimentos de **culpa** e/ou **vergonha**. *Desmarcarar* deveria significar o processo de facilitação do educador relativamente ao aluno, em segurança e com empatia, ajudar a reconhecer os seus “defeitos de caráter”, não como sinónimo de algo mau ou reprovável que evoca a vergonha ou culpa, mas como mecanismos de defesa criados para ajudar a sobreviver num mundo pouco amoroso e acolhedor!...

Ou seja, os alunos (todos nós) temem a vulnerabilidade porque esta é conotada socialmente como sinónimo de fraqueza e procuram personificar (máscara) papéis que são socialmente aceites e que lhes permitem adquirir estatuto ou reconhecimento (“Honra”) de terceiros, seja através da prestação desportiva (“êxito no jogo”) ou da performance em desafios e destrezas atléticas e na classificação final obtida e socialmente partilhada através de uma pauta. Ou seja, o modelo competitivo, privilegia o “modo ter” em detrimento do “modo ser”. O *modo ter* enfatiza o indivíduo e as suas conquistas pessoais no campo material e social (estatuto), o que ela possui em termos pessoais, enquanto o modo *ser* fundamenta-se no amar, no dar, em relacionamentos compartilhados. Neste modo, a medida do si-mesmo não é dada em termos do que a pessoa possui, mas sim em termos do quanto ela dá ou ama. No modo *ser*, a pessoa encontra a sua identidade através da sua responsabilidade para com a comunidade (Modelos cooperativos de jogar e de vivência social). O modo *ser* permite a vulnerabilidade e o modo *ter* pede a invulnerabilidade. Quando alguém se acha **vulnerável**, uma ameaça percebida ao sistema defensivo desencadeia os seus sistemas de defesa. A sobrevivência do mais forte não é apenas um processo evolutivo mas uma filosofia de vida. Tudo o que se mostre frágil, vulnerável emocional, não se dá bem no nosso contexto social. Vivemos numa cultura que venera o poder pessoal, social e os símbolos de poder, do estatuto e poder social, seja material seja cultural. Valemos pelo que consumimos, pelo que ostentamos, pelo que mostramos, pelos nossos corpos esbeltos e saudáveis, e não pelo que somos. E esta cultura fictícia coloca muita pressão nas crianças e jovens desde a idade escolar.

Ohman, Dimberg e Ost (1985) apresentam um modelo no qual o **sistema de defesa** é composto por diversos subsistemas, em que o tipo de ameaça detetada está diretamente relacionada com a resposta defensiva emitida. Existem 3 tipos de ameaças e 4 tipos de respostas possíveis, com as consequentes interações. Nesta perspetiva, estabeleceram a existência de um conjunto de medos ligados à nossa existência prévia como espécie, nomeadamente:

- **Um sistema de dominância-submissão**, do qual resultaram os medos sociais, cuja função se insere na promoção da ordem social, no estabelecimento de hierarquias, nas preocupações com o desempenho ou comparação social.
- **Um sistema de defesa de predadores**, responsável pelo medo dos animais, especialmente répteis, que promove a deteção e fuga rápida de potenciais predadores.
- **Um sistema de defesa ambiental**, que engloba os medos de tempestades naturais, espaços fechados, locais elevados ou sem proteção e situações em que a mobilidade seja difícil ou esteja limitada por obstáculos.



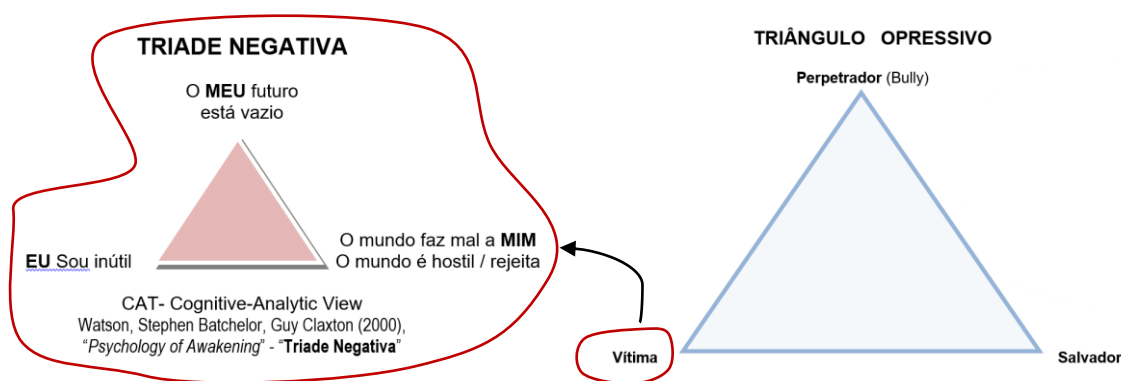
O maior obstáculo que impede de nos entregarmos abertamente à vida (neste caso à relação social e interpessoal na escola), está diretamente relacionado com duas emoções que nos isolam, a *culpa* e a *vergonha*, “O Pântano da Alma“. A vulnerabilidade é a origem da inovação, da criatividade e da mudança. A adaptabilidade à mudança tem tudo a ver com vulnerabilidade. O nosso **medo da vulnerabilidade** impede-nos de correr riscos porque tememos não ser *reconhecidos* e sobretudo criticados. ***Reconhecer a nossa natureza falível e limitada é um feito de coragem***. Ninguém melhor que Brenné Brown para falar sobre vulnerabilidade. Não precisamos ser perfeitos para nos tornarmos “Bons Professores” ou “Bons Alunos”.

a. VERGONHA: eu sou mau, eu não presto!...

- A **vergonha é um foco no Eu**: (Crença: Eu sou um erro) “Eu vou *tentar* criar este projeto!”: A vergonha é o monstro que diz, “Ei, ei!... Não és suficientemente bom! Nunca terminaste a licenciatura. A tua mulher deixou-te! Eu sei das coisas que aconteceram/fizeste em criança. A vergonha leva a duas grandes gravações: “Nunca somos suficientemente bons!” e, caso nos consigamos convencer do contrário: “Quem pensas tu que és? A vergonha é a crença: “Eu sou mau!“.
- A **vergonha** está altamente correlacionada com a dependência, depressão, violência, agressão, bullying, suicídio, distúrbios alimentares.
- A vergonha é uma epidemia na nossa cultura. E para nos libertarmos do seu domínio, para descobrirmos o nosso caminho de regresso, temos de compreender como nos afeta e como afeta a forma como educamos [os nossos filhos, os nossos alunos], a forma como trabalhamos, a forma como olhamos uns para os outros.
- Se vamos encontrar o nosso caminho de regresso uns para os outros, temos de ***compreender e conhecer a empatia***, porque a empatia é o antídoto da vergonha.
- Quando tenho pena de mim próprio eu não me respeito. Como é que nos podemos sentir bem quando sofremos de um grande medo? Sentimo-nos vitimizados por tudo; sentimo-nos revoltados, tristes, ciumentos ou traídos... a raiva não é mais do que medo com uma máscara (...) Vivemos numa sociedade e numa escola do medo e desrespeito (“ecologia da desumanização” Philip G. Zimbardo).

b. **CULPA: eu fiz algo de mau!...**

- **A culpa é um foco no comportamento:** (Eu cometi um erro) A culpa é “Eu fiz algo mau!”. As pessoas magoadas tocam nas nossas feridas (desmascarar – tirar a máscara), lembrando-nos dos nossos “maus atos” para que nos sintamos culpados, percamos o nosso amor próprio e nos sintamos envergonhados. Ao fazê-lo, ativam os nossos mecanismos de defesa e inicia-se uma escalada de violência verbal e perpetua-se o **Triângulo de Desautorização Pessoal** e a tríade negativa.



É necessária coragem para aceitarmos as nossas limitações: a definição original de coragem quando entrou pela primeira vez no léxico Inglês – provém da palavra em latim cor, que significa coração – e a definição original era: “Contar a história de quem somos com todo o nosso coração. Precisamos de **CORAGEM** para sermos quem somos!...”

Gregory Berns (2005), “Neurobiological Correlates of Social Conformity (...)”, conclui no seu estudo que “nós gostamos de pensar que ver é acreditar, mas os resultados do estudo mostram que ver é acreditar naquilo que o grupo nos diz para acreditar”. Isto significa que a perspetiva das outras pessoas (Enculturação Académica), quando cristalizada no consenso do grupo (Educação Física), pode na verdade afetar a forma como percebemos aspetos importantes do mundo exterior (contexto da sala de aula, relações interpessoais e “Eficácia do Professor”), fazendo-nos questionar a natureza da verdade em si (a experiência prática pede-me novas soluções e modelos divergentes do “Mito do professor Eficaz”). | “Só quando nos tornarmos conscientes da **nossa vulnerabilidade** à pressão social, então poderemos começar a criar resistência à conformidade, quando não é do nosso melhor interesse cedermos ou render-nos à mentalidade dominante”, Philip Zimbardo (2007). Porém, “desafiar o sistema” de forma reflexiva **implica autonomia** e esta acarreta um **custo psíquico e emocional** elevado mas tem que ser feito quando as instituições se regem com base em “falsas ideias” sobre a natureza humana.

Se a tecnologia não funciona ou não serve o seu propósito, desaparece porque ninguém a compra. Porém, as ideias e sobretudo as *falsas ideias sobre os seres humanos* (Tecnologia das Ideias), prevalecem a partir do momento que as pessoas acreditam que são verdadeiras. Quando isso acontece, elas criam hábitos de vida e Instituições consistentes com essas falsas ideias. (...) A estrutura das instituições na qual as pessoas trabalham, como é o caso da Escola (Educação), criam pessoas que são aptas às exigências e objetivos dessa mesma instituição, privando-as (professores e alunos), da oportunidade de sentirem satisfação pelo seu trabalho (professores) e gosto pela aprendizagem (alunos), algo que nós consideramos normal (...). Nós moldamos a natureza humana moldando as instituições nas quais as pessoas vivem e trabalham. (...) nós devemos-nos questionar (...) que tipo de natureza humana queremos ajudar a moldar? (Barry Schwartz “Sabedoria Prática”).

O medo somatizado – “Incapacidade de amar e ser amado!...”

Cerca de um milhão de portugueses sofre de asma, doença que em 2013 causou 122 mortos e mais de 2.600 internamentos, mas a patologia tem sido bem controlada e Portugal é um dos países com menor taxa de internamento. Segundo os dados do relatório do *Observatório Nacional das Doenças Respiratórias*, apresentado na segunda-feira em Lisboa, o número de internamentos por asma em 2013 subiu 50% em relação a 2004. "Admite-se que a asma brônquica atinja cerca de um milhão de portugueses e todos os indicadores apontam no sentido de que a seu peso tenderá a aumentar", refere o relatório. De acordo com o Observatório, a asma atinge uma população jovem. Em 2013, foram internados por asma 1.159 doentes com menos de 18 anos (44,3% dos internamentos por essa patologia). Em 2013, último ano analisado por este relatório, estavam registados nos centros de saúde 203 mil doentes com o diagnóstico de asma, um aumento de 47% face ao ano anterior, mas ainda assim muito abaixo do um milhão de doentes estimados.

Segundo a Direção geral de Saúde, a asma constitui um importante problema de saúde pública, uma vez tratar-se de *uma das doenças mais frequentes na criança e no jovem*. Com tendência de crescimento da sua incidência e prevalência, a Asma é uma importante causa de internamento hospitalar e, também, de sofrimento a vários níveis, por vezes diário e repetido, extensivo às famílias e grupos de pertença do doente, inserindo condicionamentos à sua atividade normal e, portanto, à sua qualidade de vida. O *Programa Nacional de Controlo da Asma* que agora se apresenta, baseado no *Programa Mundial Para a Asma* – Global Initiative for Asthma (GINA), resultado do esforço conjunto do National Heart, Lung and Blood Institute e da Organização Mundial de Saúde, foi criado com o objetivo de reduzir, em Portugal, a prevalência, morbilidade e mortalidade por Asma e melhorar a qualidade de vida e o bem-estar do doente asmático. Torna-se, assim, fundamental melhorar a eficácia e a eficiência da prestação de cuidados

de saúde ao doente asmático, de forma a melhor o habilitar e capacitar a autocontrolar a sua doença. É neste contexto que surge o Programa Nacional de Controlo da Asma, elaborado no âmbito da Comissão de Coordenação do Programa da Asma, criada pelo Despacho Ministerial Nº. 6 536/99, de 1 de Abril, e que traduz a validação científica e o consenso entre o Movimento GINA, a Sociedade Portuguesa de Alergologia e Imunologia Clínica, a Sociedade Portuguesa de Pneumologia e a Associação Portuguesa de Asmáticos no que se refere aos novos conceitos de diagnóstico e tratamento da Asma, assim como ao desenvolvimento de competências e capacidades no doente e família para controlar a sua doença.

Evidentemente que esta preocupação e estratégia não contempla os conhecimentos e abordagem da *medicina psicossomática* tal como refere André Haynal, Willy Pasini e Marc Archinard (1998) e Thorwald Dethlefsen & Rüdiger Dahlke (1993) entre muitos outros. A falta de conhecimento da “doença como caminho” (Unidade Mente-Corpo), alimenta toda uma máquina económica a qual não consegue resolver o problema, apenas camuflá-lo ou desinflamá-lo.

Porque motivo, tanto a asma como a obesidade, os *diabetes do Tipo I e II* entre outros problemas de saúde têm tido uma prevalência tão grande nas populações jovens?

QUADRO 11: Asma na perspectiva psicossomática (Mind & Body)		
PROBLEMA	CAUSA PROVÁVEL	NOVO PADRÃO DE PENSAMENTO
Problemas respiratórios	Medo ou recusa de viver plenamente. Sentir que não tem o direito de viver	Viver plenamente e em liberdade é um pleno direito inato. Eu mereço ser amado. Escolho viver plenamente e ocupar espaço. Eu mereço existir.
Asma	Asfixia do amor. Incapacidade de respirar por si próprio. Sentir-se sufocado. Choro reprimido.	É seguro que eu tome conta da minha própria vida (SCARF: “Autonomia”) Escolho ser livre
Pulmão	Capacidade para acolher a vida Depressão. Magia Medo de aceitar a vida. Não se sentir digno de viver.	Aceito a vida com perfeito equilíbrio. Tenho a capacidade de aceitar a plenitude da vida Com amor, vivo plenamente (SCARF: “Segurança”)
Louise L. Hay (1984), “ <i>Pode Curar a Sua Vida</i> ”; Pergaminho		

Podemos, com base nesta análise, depreender que não estamos a acolher as crianças com amor e respeito (tanto no seio familiar como no contexto social da escola), ao ponto do “amor asfixiar”, das crianças e jovens se sentirem “sufocadas” com a tremenda exigência que colocamos sobre elas. Acabam por criar “medo de aceitar a vida” e até de se “sentirem dignas de viver”. Depois, em vez de as amarmos, enchemo-las de medicamentos ou repreendemo-las por não corresponderem às exigências impostas?!...

QUADRO 12: Asma na perspectiva psicossomática (Mind & Body)

ÓRGÃO	SIGNIFICADO SIMBÓLICO	TAREFA TEMA
Pulmão	Ligação da árvore pulmonar interna com circulação e respiração das árvores externas. Contacto, comunicação, troca (linguagem: modulação da corrente expiratória); liberdade, poder respirar (profunda e) livremente; agilidade: os pulmões fazem de nós seres alados	Estabelecer e manter contacto com o mundo exterior, troca de gases; ligação do eu com o não-eu; relação; vindo logo depois da pele, é o segundo órgão de contacto; o respirar como cordão umbilical para a vida; ligação com todos os seres vivos: respiramos todos o mesmo ar.
Rüdiger DAHLKE (1996); “A doença como símbolo – pequena enciclopédia de psicossomática”; Cultrix		

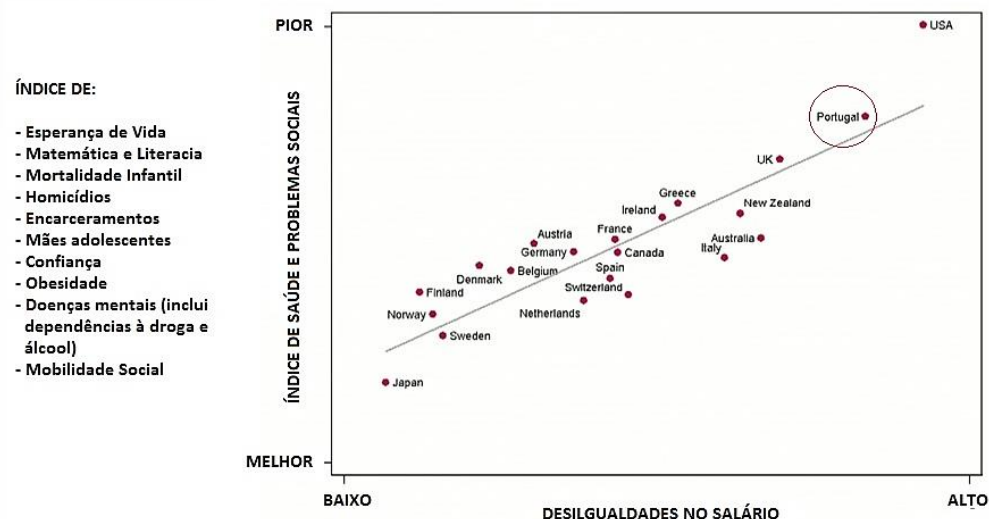
1.1.6 – Modelo Sócio-Económico:

O atual modelo económico é fonte de enormes desigualdades sociais afirma Richard Wilkinson and Kate Pickett; “Great Equality – the Hidden Key to a Better Health and Higher Scores”. “O bem-estar médio das nossas sociedades já não depende do rendimento nacional (PIB) e do crescimento económico. Isso é muito importante em países pobres, mas não no mundo rico e desenvolvido”, afirma Richard Wilkinson. É cada vez mais forte na sociedade atual a consciência de que o crescimento económico e tecnológico, que caracteriza as sociedades desenvolvidas, não corresponde a um igual e necessário **desenvolvimento humano**. Da mesma forma se reconhece que a **globalização** que prometia, como alguns afirmavam, tornar o **mundo mais cooperativo**, tem pelo contrário cavado entre os povos, maiores distâncias económicas e sociais. É perante esta situação de desordem e de injustiça económica e social que se torna necessária e oportuna, uma reflexão/ação sobre o **modo como os homens se relacionam e se organizam** para responder às suas necessidades individuais e coletivas (modelo competitivo ou cooperativo).

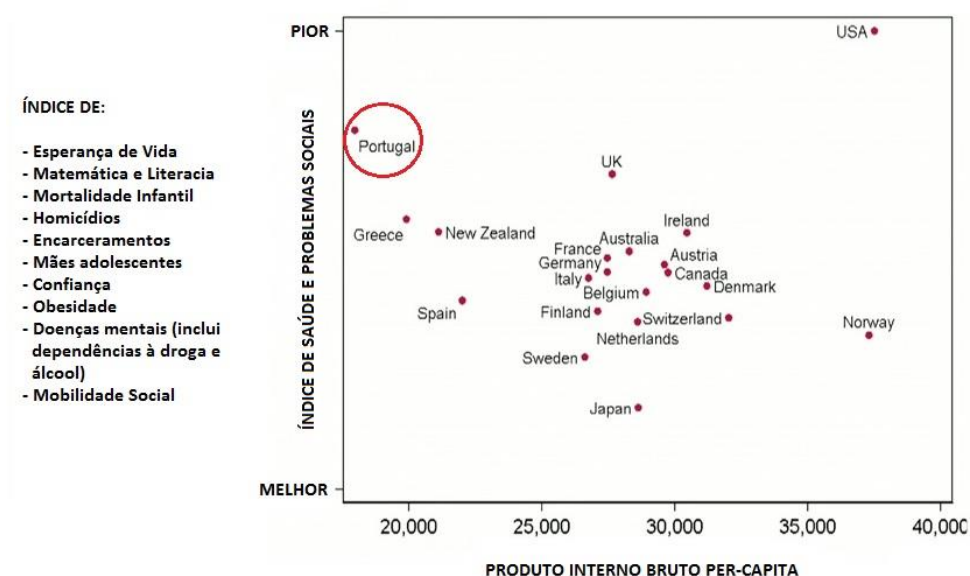
Com base no estudo desenvolvido por Robert Axtell e Joshua Epstein, do Instituto de Brookings, “Sugarscape” que se assemelha ao jogo “SimCity” cujo objectivo é construir e manter uma cidade inteira, podemos tirar várias elações. Neste jogo tem-se a oportunidade de *fazer de Deus*. “Sugarscape” serviu como um campo de ensaios genéricos para as teorias sociais. Verificaram que o comércio distorce a distribuição da riqueza, pelo que a maioria dos agentes é pobre enquanto um pequeno número deles acumula enormes riquezas. O Cientista Social George Kingsley Zipf demonstrou na década de 1930, esse comportamento em lei de potências. Ou seja, “os ricos ficam mais ricos” porque existem diferenças de acesso ou no controlo dos recursos num mercado livre, resultando num número significativo de acontecimentos extremos: indivíduos muito ricos ou empresas enormes (corporações que controlam o mercado). O Sugarscape é apenas um exemplo de uma ampla gama de sistemas baseados em modelos computacionais que procuram fornecer uma compreensão do modo como as estruturas sociais, as instituições, os comportamentos e as tradições emergem de baixo para cima, ou seja, da forma como os indivíduos interagem localmente uns com os outros.

QUESTÃO:

- Será que o modelo de organização social tem que se basear na oposição e no conflito?
- Se não, então porque continuamos a organizar o modelo social em função da competição?
- Porque continuamos a investir em Instituições, tais como o desporto de competição, como forma privilegiada de formação dos jovens e de preparação para a sociedade?



FONTE: Wilkinson & Pickett, The Spirit Level (2009): Portugal é dos países que apresentam maiores desigualdades sociais as quais estão muito correlacionadas com problemas de saúde e problemas sociais. As desigualdades sociais constituem um **divisor social poderoso** afetando a nossa capacidade para identificar e empatizar com outras pessoas. | O bem-estar das crianças é melhor nos países ricos e mais igualitários. Quanto maiores são as desigualdades sociais tanto maior é a falta de confiança entre as pessoas. | O recurso a drogas é mais comum em países com maiores desigualdades sociais. | A mortalidade infantil é maior em países com maiores desigualdades sociais. | **A taxa de obesidade é maior em países com maiores desigualdades sociais.** | As taxas de encarceramento (prisão), são maiores em países com maiores desigualdades sociais como Portugal. | Todos ou quase todos beneficiamos com uma maior igualdade social. Normalmente os benefícios são maiores junto dos mais desfavorecidos mas estendem-se à maioria da população. Se queremos investir no sucesso de um país devemos sem dúvida investir nas igualdades sociais.



Normalmente define-se “*igualdade*” como a inexistência de desvios ou incongruências sob determinado ponto de vista, *entre dois ou mais elementos comparados*, sejam objetos, indivíduos, ideias, conceitos ou quaisquer coisas que permitam que seja feita uma comparação. Juridicamente, a igualdade é uma norma que impõe tratar todos da mesma maneira (uniformismo). Mas a partir desse conceito inicial, temos muitos desdobramentos e incertezas. A igualdade (justiça) é uma dimensão do modelo SCARF que está na base de muitos conflitos dentro da sala de aula. É frequente os alunos recorrerem a este argumento manifestando sentirem-se injustiçados ou na constituição de equipas (“não estão equilibradas!”; “as oportunidades não foram as mesmas, eles jogaram mais tempo!...”, etc...). Na minha opinião, entendo que o conceito de igualdade tem sido mal interpretado. A igualdade diz respeito à *unidade pela diversidade* (pluralismo). Igualdade significa que todos têm a possibilidade de se realizar no seu projeto interior de vida, seguindo o seu caminho individual, pessoal e próprio, que difere em termos de motivação intrínseca, mas com igual acesso à recompensa monetária ou classificação na escola (justiça e equidade de acesso seguindo caminhos divergentes). Por isso, entendo que igualdade de oportunidades, ou justiça no percurso escolar, pressupõe que cada aluno deve poder escolher o seu *caminho personalizado* (“personal training” - Tutoria), evoluir em função da sua individualidade com os outros e auto avaliar-se comparando os vários momentos da sua prestação, com *indicadores pessoais*, e não recorrendo a médias estatísticas (Variabilidade da Frequência Cardíaca, Consumo Máximo de O₂, Frequência Cardíaca, etc...).

A New Economic Foundation (NEF), desenvolveu um indicador, HPI (*Happy Planet Index* ou *Índice de Felicidade Planetário* - IPF). O HPI mede aquilo que interessa e diz-nos qual é o investimento que as nações estão a fazer para apoiar os seus cidadãos a viverem uma vida boa, garantindo que outros possam usufruir o que de melhor podemos legar para um futuro sustentável e onde prevaleça o bem-estar para todos.



Podem, economia e felicidade, andar juntas, ou para conseguirmos uma economia com saúde temos, forçosamente, de abdicar da felicidade?

A economia só faz sentido se for capaz de proporcionar felicidade às pessoas. Caso contrário, está-se a confundir meios (criação de riqueza) com fins (a felicidade dos povos). A verdade é que os economistas clássicos (do séc. XVIII) percebiam bem essa questão e diziam, explicitamente, que a ciência económica devia estudar a riqueza das nações, mas sempre com o propósito de aumentar o bem-estar e a felicidade. Infelizmente, durante o séc. XX, a maior parte dos economistas decidiu que, para serem *rigorosos e científicos*, não podiam sequer falar em felicidade. Isso foi um erro crasso porque, por um lado falharam em tornar a economia numa ciência mais rigorosa e por outro, deixaram de monitorizar a relação entre crescimento económico e felicidade (Gabriel Leite Mota, primeiro doutorado do País em Economia da Felicidade e investigador de pós-doutoramento na Universidade do Minho).

A noção de Zipf era que as pessoas agem das maneiras que lhes exigem o menor esforço (A lei da ação mínima). Zipf tentou explicar uma variedade desconcertante de traços humanos e padrões comportamentais por essa via, incluindo as propriedades e o desenvolvimento da linguagem, a estrutura da música, a demografia humana, a distribuição das indústrias, a estatística de viagens, os dados de casamento, os conflitos internacionais e civis e a distribuição de rendimentos. Recolheu dados em todas essas áreas e mostrou que todos eles apresentavam distribuições de probabilidade caracterizadas por leis de potências, com os seus gráficos característicos em linha reta. Zipf considerava que os seus gráficos em leis de potência mostravam o modo como a sociedade funcionava. Estava convencido de que as ciências sociais diferiam das ciências naturais por serem dominadas por estatísticas de leis de potências em vez de gaussianas. Sabemos agora que as leis de potências também são comuns no mundo natural. As distribuições em leis de potências nos fenómenos sociais destroem a ideia de que o que importa é o comportamento “médio” ou o “homem médio” de Quetelet. Com efeito, uma lei de potências aumenta as hipóteses de acontecimentos extremos, que uma distribuição de probabilidades gaussiana relega para o estatuto de aberrações negligenciáveis. O sociólogo Vilfredo Pareto foi talvez o primeiro a introduzir leis de potências nas ciências sociais. Afirmou que os rendimentos do lado mais rico do espectro se distribuem de acordo com uma lei de potência. Isso implica que uma grande parte da riqueza de um país é detida por poucos indivíduos. No caso dos EUA, algumas estimativas atribuem 40% da riqueza a 1% da população e mais de metade da riqueza a 5% da população. Em Portugal afirma-se que 1/4 da riqueza (21%) está na posse de 1% da população (economista Philip Vermeulen). Esta desigualdade tem vindo a crescer desde a década de 1970 – uma tendência que também foi identificada noutros países. Pareto exprimiu esse desequilíbrio com base na chamada regra de 80:20: 80% da riqueza está na posse de 20% das pessoas. Observou que essa distribuição dos rendimentos era válida em vários países, independentemente do seu sistema político ou regime fiscal. O princípio 80:20 tem sido considerado uma regra empírica em decisões de gestão: 80% dos benefícios terão origem em 20% dos investimentos, 80% dos resultados serão devidos a 20% da mão-de-obra e assim por diante. Contudo, a focagem, a focagem nestes números em particular obscurece

a questão principal, que não é simplesmente a existência de desigualdade entre, por exemplo, o esforço e a recompensa, mas o facto de a distribuição seguir uma lei de potências. Os números exatos – quer isso dizer, o declive da reta do gráfico da lei de potências – podem variar: nem sempre é um rácio de 80:20. Mas a linha reta mantém-se. Este tipo de distribuição de riqueza foi inferido mesmo no antigo Egito, no século XIV a.C., a partir da análise da distribuição dos tamanhos das casas nas ruínas da cidade de Akhetaten. A inclinação do declive da lei de potências reflete o grau de disparidade entre os rendimentos: quanto mais inclinado o declive, mais desigual será a distribuição da riqueza e a maior pobreza haverá. Em economia extremamente desiguais, como as do Haiti, do Zaire, do Egito antigo ou mesmo de Portugal, um grupo muito pequeno enriqueceu à custa de uma vasta maioria de pessoas muito pobres. Isto é um bom motivo para nunca confiar nas estatísticas médias citadas pelos políticos, a menos que se saiba qual é a distribuição subjacente em que se baseiam. Os econofísicos Sorin Solomon, em Israel, Jean-Philippe Bouchard, em França, e os seus colegas propuseram modelos para explicar a maneira como a lei de Pareto poderia surgir, indo buscar ideias desenvolvidas para explicar o modo como as moléculas em cadeia dos polímeros se deslocavam. Compararam esses movimentos com os movimentos do dinheiro nos mercados de investimento. Solomon, trabalhando com Zhi-Feng Huang, da Universidade de Colónia, mostrou como existe uma tendência para o comércio aumentar a inclinação do declive de Pareto em mercados não regulados, criando uma disparidade crescente entre ricos e pobres. Uma das consequências disso é que as flutuações de mercado também aumentam: o mercado torna-se menos estável. Assim, argumentam os investigadores, *uma política social que procure aumentar a riqueza dos membros mais pobres da sociedade não é apenas um dever humanitário, mas também um interesse vital dos mercados de capital – uma forma de interesse próprio iluminado.*

Porém, para compreendermos as motivações por detrás deste modelo económico e perceber como é que foi intencionalmente planeado para desempoderar as pessoas, temos que ler o livro de Joseph P. Farrel (2010). *Babylon's Banksters – the alchemy of deep physics, high finance and ancient religion* e também o livro de Michael Tellinger (2013), *Ubuntu contribucionism – a blueprint for human prosperity – exposing the global banking fraud*. Porém, alerta também para esta sugestão de leitura, a qual exige da nossa parte uma flexibilidade mental sem precedentes e sobretudo uma capacidade para olharmos para o problema da economia numa perspetiva completamente diferente daquela que estamos habituados. O atual sistema financeiro, profundamente ligado ao modelo da área científica da física, foi planeado como um sistema fechado onde o dinheiro foi criado por um banco central como uma nota de débito em circulação. E este **monopólio privado** cria um problema que **nos escraviza relativamente à dívida**. Ou seja, o atual **sistema financeiro** funciona como um **sistema fechado**, e por isso, nunca existe tanto dinheiro em circulação como o montante da dívida. A escassez torna-se o problema recorrente na medida que o fornecimento limitado de dinheiro **compete** por bens, recursos e energia, em quantidades limitadas. Todos sabemos que, quando existe escassez, as pessoas **competem** (sociedade competitiva recorre a modelos de formação desportiva e

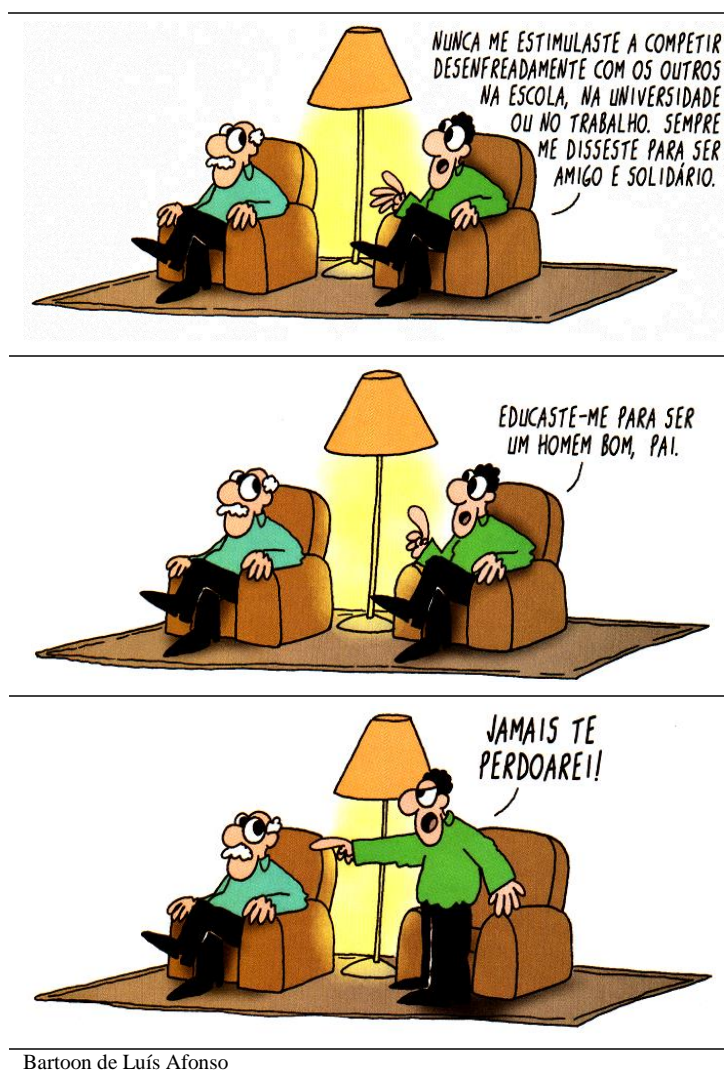
educativa baseados na pedagogia da competição), pelos recursos limitados. A noção da **necessidade de competição** acontece quando existe o medo da sobrevivência num sistema onde os recursos são escassos promovendo as desigualdades inerentes ao acesso à riqueza. Porém, o problema agrava-se quando existem monopólios e a riqueza é controlada por um grupo muito restrito de multimilionários. As restantes pessoas lutam (competem) pelas migalhas (sobrevivência). O Desporto simula exatamente este **modelo fechado de escassez planeada**, onde apenas um punhado restrito de indivíduos pode aceder ao título e aceder às regalias de campeões. Este é o princípio 80-20 de Pareto. As pessoas numa sociedade dividem-se em dois grupos com uma proporção 80-20 de tal modo que o grupo maioritário, 80% da população, controla ou tem acesso apenas a 20% da riqueza, bens, serviços, propriedades e/ou títulos, enquanto o grupo minoritário, 20% da população, controla ou tem acesso a 80% da riqueza ou do poder.

Franz Hormann é professor na Universidade de Economia de Viena. Ele é um ativista austríaco contra a **escravidão financeira** perpetuada por bancos centrais privados e a subjugação da humanidade por essa exploração criminosa dos povos do mundo. Este é um tema que devemos ver no youtube relativo a uma palestra no TED Talk.

Quando o dinheiro de um país, como Portugal, representa o capital sobre o qual os juros são devidos, alguém acaba sempre a perder uma vez que nunca existe dinheiro suficiente em circulação para repagar a dívida dos juros e assim, **uma dívida nacional nunca pode ser paga, apenas pode crescer**. Se, por outro lado, o dinheiro de uma nação representa uma receita inerente a bens produzidos e serviços prestados e é **emitido sem juros pelo próprio estado**, esse estado pode funcionar num regime de completa ausência de desemprego e como tal não existe um crescendo de dívida e escassez. Se queremos preparar jovens para uma sociedade justa e equitativa teremos que, antes demais exigir, como cidadãos, a libertação dos países do poder centralizador dos brancos centrais e erigir uma sociedade baseada no contribucionismo tal como defende Michael Tellingner no seu livro *Ubuntu, Contributionism, a blueprint for human prosperity – exposing the global banking fraud* (https://www.youtube.com/watch?time_continue=72&v=yESX48AaWts).

Se preparamos os jovens para **uma sociedade da escassez**, obviamente que o **modelo competitivo** é o mais adequado porque se compete por **recursos escassos**. Mas se educarmos para um **mundo de abundância**, como deveria ser a base do nosso sistema socio-económico (não se verifica porque existe uma distribuição da riqueza parentiana), então **devemos adotar os modelos cooperativos** próprios das comunidades de aprendizagem. Atualmente verifica-se o esforço, dedicação e empenho de muitos professores e educadores bem-intencionados (Ex: Rede Educação Século XXI), que procuram investir nas Comunidades de Aprendizagem e nos modelos baseados na Pedagogia Cooperativa e auto-regulação da aprendizagem. Porém, os jovens acabam a sua escolaridade e irão ser confrontados com um modelo sócio-económico que lhes pede sobretudo **uma atitude competitiva** em não cooperativa, enquanto prevalecer este modelo económico. Na minha opinião devemos, antes demais, investir tempo e esforço na

mudança do atual sistema económico e financeiro, que se baseia na competição e numa falsa noção da escassez (distribuição desequilibrada da riqueza), senão corremos o risco de formar *jovens despreparados para uma guerra social* que exige a capacidade para se disputar e competir de forma aguerrida, de forma desleal, *pelo nosso quinhão*. O cartoon seguinte retrata bem esta *realidade paradoxal*, onde os bons valores morais não garantem a sobrevivência num mundo competitivo e desleal.



E, se à semelhança do HPI, criássemos o HSI (*Happy School Index*) ou em português IFE (*Índice de Felicidade Escolar*). Se, de acordo com o estudo anterior, o que as pessoas mais desejam é *felicidade, amor e saúde*, a riqueza material está secundarizada (embora seja importante), então é importante que as crianças e jovens aprendam na escola em ambientes de Felicidade, Amorosos e Promotores de Saúde. A introdução de modelos pedagógicos que apelam à cooperação em vez da competição, que valorizam a

participação comunitária democrática em vez da hierarquia de oportunidades, acessos e seleção, que desenvolvam as competências emocionais, respeitem os ritmos de aprendizagem e a livre escolha, fazem germinar maior alegria e satisfação pessoal, logo maior colaboração.

Happy School Index

Como promover uma escola Feliz? Como é que as aulas de Educação Física se podem organizar de forma a promover um ambiente de alegria e felicidade?



A meu ver, é preciso investir num sistema de crenças que respeite os valores humanos alicerçados em bons princípios morais. A Educação é uma das instituições que precisa de uma reforma profunda no sentido de acomodar a felicidade como conteúdo vivencial (holoprático) prioritário na formação dos jovens.

Se queremos desenvolver uma sociedade de paz, compreensão mútua e colaborativa, teremos que começar a desenvolver dentro de nós a “*arte de viver em paz*” para que possamos desenvolver a “*arte de viver em paz com os outros*” e finalmente a “*arte de viver em paz com a natureza*”, como afirma Pierre Weill.



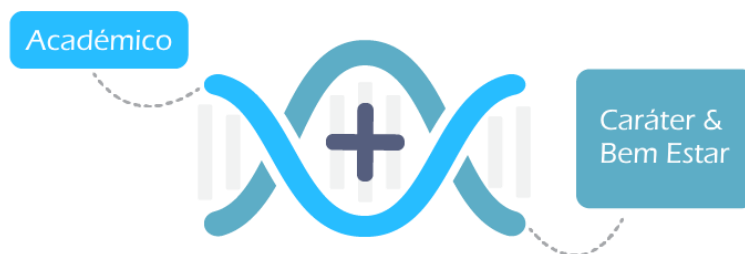
Pressupostos de um Escola Feliz:

A **educação positiva** desafia o atual paradigma da educação o qual valoriza a realização académica acima de todos os restantes objetivos. Com base nos ideais clássicos, acreditamos que o ADN da educação é uma dupla hélice que apresenta filamentos entrelaçados com igual importância.

- **Académico:** a realização do potencial intelectual e motor através da aprendizagem do melhor que já foi ensinado e conhecido.
- **Carácter e bem-estar:** o desenvolvimento do carácter fortalece o bem-estar, os quais são intrinsecamente valiosos e contribuem para uma variedade positiva de resultados de vida (Competências relacionais – inteligência emocional e social).

PESSOAS	PROCESSOS	ESPAÇOS
 Amizades e Relacionamentos na Comunidade Escolar	 Carga de Trabalho Justa e Razoável	 Ambiente de Aprendizagem, caloroso e Amigável.
 Atributos e Atitudes Positivas do Professor	 Espírito de Equipa e de Colaboração	 Ambiente Seguro livre de Bullying
 Respeito Pelas Diferenças e pela Diversidade	 Abordagens de Ensino e Aprendizagem Divertidas e Motivadoras	 Espaços de Aprendizagem e de Recreio Abertos e Verdes.
 Práticas e Valores Positivos e Colaborativos	 Liberdade, Criatividade e Envolvimento do Aprendiz.	 Liderança e Visão da Escola.
 Condições de Trabalho e Bem-Estar dos Professores	 Sentido de Concretização e de Sucesso.	 Disciplina Positiva.
 Competências e Habilidades dos Professores	 Atividades Extracurriculares e Eventos Escolares	 Boa Saúde, Nutrição e Higiene.
	 Aprender como uma Equipa entre Estudantes e Professores	 Gestão Democrática da Escola.
	 Conteúdos de Aprendizagem úteis, relevantes e interessantes.	
	 Bem-Estar Mental e Gestão do Stress	

Pensadores do iluminismo tais como Jonh Locke e Johann Pestalozzi também examinaram a natureza multidimensional da educação constatando que esta deveria assegurar o desenvolvimento cognitivo, emocional e físico dos aprendizes. O movimento da psicologia positiva que foi fundado nos anos 1990 e é comumente designado por “ciência da felicidade“, reconhece um número de “forças de carácter” que permitem alcançar a felicidade tais como a criatividade, perseverança, bondade e trabalho em equipa entre muitas outras. Baseado na Psicologia Positiva, a Educação Positiva é definida pela Rede Internacional da Educação Positiva (IPEN), como uma dupla hélice da dimensão académica associada ao bem-estar & carácter, substanciado por dados que demonstram que mais bem-estar é sinérgico com uma melhor aprendizagem.



2 - DESENVOLVIMENTO

2.1 - Satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos do ensino secundário:

Inês de Jesus Pereira (2013), “A influência da Classificação de Educação Física na Média Final e sua associação com a percepção de satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos do ensino secundário”, U. Lusófona: é imperativo que as crianças e jovens sejam encorajadas a adotar um estilo de vida ativo. Um contexto lógico à promoção de um estilo de vida fisicamente ativo é a aula de Educação Física. No entanto, qualquer intervenção de promoção da saúde ligada à prática de EF, *assume que os estudantes estão motivados para esse fim. A pesquisa contraria essa realidade*. Embora grande parte dos alunos esteja motivado intrinsecamente para a EF, existem ainda alguns alunos que estão motivados extrinsecamente ou que apresentam total *amotivação*. Diversos estudos revelam que *questões ligadas à avaliação* diminuem a criatividade e a aprendizagem de conceitos e colocam dificuldades na resolução de problemas, *afetando* desta forma *a motivação intrínseca* dos alunos. Assim, mais do que aumentar a atividade física, importa perceber como podemos otimizar a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física e de que forma é que essa motivação tem sido empiricamente e teoricamente associada a vários resultados importantes, tais como, a participação em atividades desportivas extra-curriculares e a participação opcional na disciplina. Uma vez, aquilo que o professor faz na sala de aula é o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem e o seu sucesso, e que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem, cabe aos professores, perceber os “porquês” de os alunos se envolverem ou não nas atividades e, só depois, pensar no “como” agir de forma a orientar e estimular o aluno.

A teoria da autodeterminação é um dos quadros teóricos mais utilizado para estudar a motivação dos alunos em EF. Deci e Ryan (2000) citados por Inês Pereira (2013), definem a teoria da autodeterminação como uma abordagem da motivação e personalidade humana, que usa métodos empíricos para determinar os recursos internos da personalidade e da autorregulação. Esta teoria propõe essencialmente que a motivação humana varia em função do grau de “autonomia” (SCARF), que os indivíduos demonstram quando se envolvem nas atividades. Sempre que os comportamentos e ações de um indivíduo são iniciados livremente e dependem exclusivamente da sua vontade, consideram-se autónomos. Contrariamente, se os comportamentos são controlados, existem forças externas que levam à vivência de sentimentos de pressão quando o indivíduo se envolve numa determinada atividade.

QUADRO 13: Continuo de autodeterminação segundo Deci e Ryan que se estende do mais autónomo para o mais controlado.

	AUTONOMIA	AUTONOMIA	AUTONOMIA	HETERONOMIA	HETERONOMIA	HETERONOMIA
Contínuo de autodeterminação	Motivação Intrínseca	Regulação Integrada	Regulação Identificada	Regulação Introjetada	Regulação Externa	Amotivação
Modelo SCARF “Autonomia”	Aproximação Total	Aproximação	Aproximação Relativa	Conflito Interno relativo à aula de EF	Passividade-agressiva e agressividade (Afastamento)	Afastamento, desistência ou agressividade
Envolvimento e participação	Enérgica, alegre e Entusiasta	Muito positiva e colaboradora	Positiva e colaboradora	algum n.º de FM, D, F	Elevado n.º de FM, D, F	Muito Elevado n.º de FM, D, F
Atitude e Comportamento	Participativa e colaboradora	Participativa e colaboradora	Participativa	Alguns mecanismos defensivos	Azedume, ou misantropia	Misantropia ou Agressividade

Inês de Jesus Pereira (2013), “A influência da Classificação de Educação Física na Média Final e sua associação com a perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos do ensino secundário”, U. Lusófona, adaptado por João Jorge com base na informação articulada neste documento.

LEGENDA: FM: Faltas de Material; D: Dispensas; F: Faltas de Presença.

Os gráficos anteriores que representam o perfil de assiduidade e participação na aula de EF de duas turmas do 11.º e 12.º anos respetivamente, mostram bastantes alunos cuja motivação se situava sobretudo na Regulação Introjetada, Regulação Externa e Amotivação.

- 1) A **MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA** é a forma mais autónoma (autodeterminação) da motivação e, ocorre quando realizamos a atividade porque, realmente, sentimos interesse e prazer na atividade. É também considerada a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social.
- 2) A **REGULAÇÃO INTEGRADA**, um pouco menos autónoma. Este tipo considera-se como sendo volitivo dada a sua utilidade e importância para os objetivos pessoais de um indivíduo. Um exemplo deste tipo de regulação é o facto de um indivíduo realizar as aulas de EF porque são parte integrante dele próprio, da sua visão enquanto pessoa.
- 3) Ainda dentro da autonomia, a **REGULAÇÃO IDENTIFICADA** verifica-se quando uma ação ou comportamento é motivado pela apreciação dos resultados e benefícios da participação numa atividade, não obstante esta poder ou não ser agradável como seja o caso dos benefícios que se podem retirar pela participação em atividades físicas desportivas. Por exemplo, a participação nas aulas de EF apenas pelo facto de ser benéfico para a saúde.
- 4) Quanto à **REGULAÇÃO INTROJETADA**, é uma forma motivacional mais controlada em que os comportamentos resultantes desta forma motivacional provêm de reforços resultantes de pressões internas autoimpostas pelo sujeito, como a culpa e a ansiedade, como por exemplo, o facto de um indivíduo participar nas aulas de EF pois, caso contrário sente-se culpado.
- 5) Relativamente à **REGULAÇÃO EXTERNA**, Deci e Ryan (1985) salientam que é a forma mais básica de motivação extrínseca e mais controlada. Este estilo de regulação consiste na imposição de constrangimentos externos. Um exemplo disto é o facto de um aluno participar nas aulas de EF porque é obrigatório.
- 6) Por último a **AMOTIVAÇÃO** associa-se à relativa ausência de motivação, dado que o indivíduo não encontra razões válidas para a prática de atividade, não existindo motivos para a sua continuidade.

Ou seja, as medidas políticas adotadas pelo Ministério da Educação, permitiram expor de forma muito mais clara, quais as verdadeiras motivações dos alunos quando deixam de estar condicionados por uma obrigatoriedade com consequências na média final. Neste momento, cabe-nos a nós, profissionais de EF, evoluir a EF para um outro nível, de forma a conseguir motivar esta elevada percentagem de alunos que tem vindo a desistir das aulas porque não existe “cenoura”. No caso dos rapazes, existe um grupo significativo que gosta de praticar desporto no clube e manifestam-se claramente desmotivados nas aulas, só se envolvendo nas partes da aula ou atividades do seu agrado.

Em relação às diferenças entre géneros, em jovens com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos de idade, conclui-se que os rapazes apresentavam níveis mais autodeterminados para a EF do que as raparigas. Noutro estudo que envolveu alunos de 15 anos de idade, conclui-se que os rapazes apresentavam maiores níveis de motivação intrínseca.

A teoria da autodeterminação assume que os seres humanos participam no desporto ou em outros contextos de realização física movidos por 3 necessidades psicológicas básicas:

- 1) **Necessidade de competência** (necessidade do aluno se sentir útil e eficiente e conseguir alcançar os objetivos desejados |SCARF: “Estatuto”).
- 2) **Necessidade de autonomia** (o indivíduo procura estar envolvido de forma autêntica, podendo escolher as atividades |SCARF: “Autonomia”).
- 3) **Relacionamento Positivo** (sentir-se ligado e compreendido pelos outros | SCARF: “Segurança-Certeza”; sentimento de pertença a um determinado ambiente social |SCARF: “Filiação-Pertença”).

Vários autores, inclusive, David Rock, o mentor do modelo SCARF consideram estas 3 necessidade, estendendo-as a 5 no caso deste modelo, como pilares básicos para a formação da motivação intrínseca, o que quer dizer que, quando estas necessidades estão satisfeitas, os alunos irão agir de acordo com a sua motivação mais autónoma (Motivação Intrínseca, regulação integrada e regulação identificada), independentemente se a classificação conta ou não para a média. Torna-se imperativo investir num modelo educativo onde prevaleçam os laços afetivos, as relações inter-pessoais, os afetos e, para isso, é importante tornar o ensino uma relação de proximidade, a dois ou a três, em processo de acompanhamento individualizado, recorrendo a tutorias (Personal Training). Na atual aula de EF, a falta de suporte destas necessidades conduz-nos enquanto professores a formas de motivação mais controladas (regulação introjetada, regulação externa e amotivação), despoletando respostas de afastamento, rejeição, agressividade, etc... Assim percebe-se que quanto mais as necessidades forem satisfeitas, maior é o nível de autodeterminação. Diversos autores defendem que sendo vistas como básicas, as necessidades devem ser todas satisfeitas uma vez que são integradas e interdependentes. Isto quer dizer que a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as restantes e

negligenciar qualquer uma delas terá certamente consequências negativas como podemos constatar nos exemplos que utilizei no início deste documento.

A teoria sugere também que através das necessidades psicológicas básicas e de forma motivacional, é possível prever o resultado de determinada tarefa. A tabela seguinte mostra-nos a relação entre as necessidades psicológicas, a motivação e os resultados comportamentais.

QUADRO 14: Relação entre as Necessidades Psicológicas Básicas, a motivação e o resultado do exercício.

Necessidades Psicológicas Básicas Satisfeitas	Formas de Motivação mais autónomas	Resultados Comportamentais.
Os alunos sentem que possuem competência para executar determinada ação, é-lhes dada a escolha sobre a tarefa a realizar e sentem-se apoiados pelos colegas	Desfrutam e valorizam os resultados que advêm da tarefa	Adesão e gosto pelas aulas
Necessidades Psicológicas Básicas Frustradas	Formas de Motivação mais controladas (Heteronomia)	Resultados Comportamentais Negativos
Os alunos sentem que não possuem competência para determinada ação, não tendo sido dada escolha sobre a tarefa a realizar e não se sentem apoiados pelos colegas e professores na sua prestação	Sentem-se <u>culpados</u> se não realizarem a tarefa	Os alunos assumem <u>atitudes negativas</u> perante a disciplina, acabando por desistir.

Inês de Jesus Pereira (2013), “A influência da Classificação de Educação Física na Média Final e sua associação com a perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos do ensino secundário”, U. Lusófona.

Esta informação vem corroborar algumas pesquisas realizadas no âmbito da EF, na medida em que atribuem às 3 necessidades uma elevada importância (modelo SCARF, 5 necessidades). Estas pesquisas mostraram que a satisfação das 3 (5 - SCARF), estão associadas a resultados positivos, tais como, a concentração dos alunos, a preferência por tarefas desafiadoras, relacionamento positivo e esforço. Também num estudo prospetivo realizado por Ntoumanis (2005) foi possível prever que os estudantes com valores mais altos de satisfação da competência, “autonomia” e “relacionamento” em EF, estavam mais predispostos a frequentar as aulas da disciplina de forma opcional no ano letivo seguinte. Neste mesmo estudo descobriu-se que os estudantes que se inscreveram nas aulas de EF opcionais relataram elevadas formas de motivação autónoma e inferior amotivação do que aqueles que optaram por não participar.

A teoria da autodeterminação também especifica três fatores ambientais, que podem ser criados ou manipulados pelo professor de EF e que facilitam o processo descrito no quadro 14. São eles:

- 1) **Apoio à autonomia:** diz respeito à possibilidade de escolha dos exercícios a realizar, á apresentação de um racional sólido que o sustente essa escolha, à minimização da pressão e à explicação dos benefícios que advêm da prática dos

exercícios. O apoio à autonomia é um fator que aumenta a motivação intrínseca dos estudantes em contexto de EF.

- 2) **Estrutura:** assume um papel crucial na satisfação da necessidade psicológica básica de competência. Está associada à qualidade da informação que é fornecida aos alunos e às expectativas claras que os professores têm destes. O professor deve informar claramente o que pretende de cada aluno, recorrendo ao feedback informativo quando as suas performances não forem corretas. É fundamental que a estrutura seja possibilitada com apoio à autonomia e não de forma controlada.
- 3) **Envolvimento interpessoal:** refere-se à qualidade da relação que é criada entre o professor e o aluno que deve mostrar que ambos estão verdadeiramente interessados nos benefícios. Este envolvimento pode ser criado através de algumas conversas antes ou depois dos exercícios e da proximidade física entre professor e aluno.

Se estes 3 fatores estiverem ausentes, as necessidades psicológicas básicas serão frustradas, as formas motivacionais serão controladas e consequentemente os alunos apresentam atitudes negativas perante a disciplina.

2.2 – Modelo SCARF:

O modelo SCARF fundamenta-se nas neurociências as quais sublinham que o princípio organizador do cérebro se ajusta em função de uma resposta de aproximação ou afastamento. Porém, como verificamos, os processadores de informação mental e emocional dependem dos peptídeos e dos recetores celulares que desencadeiam respostas celulares que, noutros contextos de investigação, têm sido designadas por “tónus” (mecanobiologia: alterações na Integridade Tensional por conformação dos microfilamentos do citoesqueleto celular). De facto, as reações emocionais acionam atitudes e comportamentos de aproximação ou afastamento, manifestando-se também sob a forma de tensões musculares (courage musculares).

AS DESORDENS DE TENSÃO SÃO MAIS COMUNS QUE A COMUM CONSTIPAÇÃO

EDMUND JACOBSON, MD

Um olhar atento sobre as crianças e jovens na aula de educação física permite verificar que os seus corpos apresentam sinais e sintomas de uma reação profunda e significativa de defesa derivada de uma constante vaga de peptídeos relativos às emoções de medo, ansiedade, vergonha e culpa. A tremenda falta de flexibilidade e a rigidez muscular, a hiperatividade e instabilidade física e emocional, a desatenção e as respostas agressivas, mostram-nos o quanto se sentem constantemente ameaçadas por um sistema educativo *agressivo* que as coloca sob uma enorme tensão e stress.

Para cada um dos pressupostos de “eficácia” sobrepõem-se hoje, e cada vez mais, um conjunto de contrariedades que contaminam totalmente a eficácia do professor em orientar a sua aula. Aliás, estes pressupostos que alicerçam a imagem do professor eficaz, já não se adequam ao perfil dos alunos que cada vez mais manifestam:

- a) “Uma atitude (des)favorável (...) para com a matéria de ensino e a escola”,
- b) Procuram introduzir nas aulas “assuntos não relacionados com os objetivos” (da aula), porque estão cansados da repetição monótona, dos mesmos conteúdos desde os ciclos de ensino mais baixos até aos mais elevados.
- c) E porque apresentam cada vez maior heterogeneidade e divergência de interesses e motivações (relativamente aos conteúdos dos programas), dificultam e resistem à tradicional abordagem do ensino expositivo, centrada no professor e no “mito do aluno médio” (Todd Rose membro da faculdade *Harvard Graduate School of Education*; livro “The End of Average”) fundamentada na *Pedagogia Coletiva* que visa “ensinar a muitos como se fossem um só”.
- d) Considerando o modelo psicológico e social da interação humana em análise transacional descrito por Stephen Karpman, os alunos, cada vez mais se apresentam como “vítimas” do “perpetrador” (o professor) que, na sua perspetiva entendem não agir no seu melhor interesse e ao qual se rebelam (figura de autoridade). As relações interpessoais dentro da sala de aula tornam-se disfuncionais, exigindo cada vez mais do professor, uma capacidade de resiliência e ações de extinção de conflitos recorrendo sobretudo à repreensão ou sanção disciplinar o que compromete a eficácia. Embora o Estatuto do Aluno e Ética Escolar – Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, determine como deveres dos alunos: “seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino”, “respeitar a autoridade e as instruções (...)” e “contribuir para a harmonia da convivência escolar” dentro da sala de aula, na verdade, cada vez mais os alunos se rebelam contra estes pressupostos e criam enormes dificuldades ao professor. Porquê?

Num mundo de crescente interligação e rápida mudança, existe uma necessidade crescente para melhorar a forma como as pessoas trabalham conjuntamente. A compreensão dos verdadeiros motivadores do comportamento social humano está a tornar-se uma prioridade neste ambiente social. O estudo do cérebro, particularmente no campo das ciências sociais, cognitivas e afetivas, tem fornecido algumas conclusões relativamente à forma como o cérebro funciona que podem ser aplicadas no mundo real. As neurociências exploram as fundações biológicas da forma como os seres humanos se relacionam entre si e consigo próprios e cobre diversos tópicos que possuem diferentes graus passíveis de poderem ser operacionalizados e testados de forma inequívoca. Estes tópicos incluem:

- Teoria da mente.
- O Eu (self).
- Mindfulness.

- Regulação Emocional (Inteligência Emocional).
- Atitudes.
- Estereótipos (Rótulos)
- Empatia.
- Persuasão.
- Moralidade (Oxitocina).
- Compaixão.
- Engano.
- Confiança.
- Perseguir Objetivos.

A partir desta diversidade, surgiram dois temas com base nas neurociências sociais:

- 1) Muitos dos nossos comportamentos sociais são motivados por um princípio de organização social e comportamental que visa minimizar a ameaça e maximizar a recompensa.
- 2) Os vários domínios da experiência social gravitam em torno das mesmas redes cerebrais utilizadas pelas necessidades primárias de sobrevivência. Ou seja, as necessidades sociais são ameaçadas da mesma forma, no cérebro, como a necessidade pela água e alimento.

O modelo SCARF desenvolvido por David Rock, sumariza estes dois temas dentro de um quadro de referências que captura os fatores comuns que podem ativar as respostas de recompensa e/ou ameaça nas situações sociais. Este modelo pode ser aplicado (e testado) em qualquer situação onde as pessoas colaboram em grupos, incluindo todos os tipos de locais de trabalho, ambientes educativos, contextos familiares e acontecimentos sociais. O modelo envolve cinco domínios da experiência social humana que ativam estes dois mecanismos de resposta comportamental e que são nomeadamente:

1. Estatuto
2. Segurança | Certeza
3. Autonomia
4. Pertença | Filiação
5. Justiça | Equidade

O modelo permite às pessoas, neste caso aos professores de Educação Física, mais facilmente lembrar, reconhecer, e potencialmente modificar estes domínios sociais nucleares que impulsionam ou motivam o comportamento humano. Compreender e categorizar estes fatores permite prestar atenção e identifica-los na nossa situação profissional quando interagimos com os nossos alunos. O reconhecimento destes fatores motivadores do comportamento que podem desencadear respostas de ameaça nos alunos permite-nos redesenhar as interações pedagógicas de forma a minimizar a ameaça. Por exemplo, tomar consciência que a falta de autonomia ativa uma resposta de ameaça

genuína, um professor | educador pode evitar de forma consciente a microgestão (demasiado controlo pelo recurso a estilos de ensino aquém da barreira da descoberta), dos seus alunos, permitindo-lhes espaço para tomar decisões. Por outro lado, se conhecermos os fatores que ativam uma resposta de recompensa permite ao professor motivar melhor os seus alunos de forma muito mais eficaz através do recurso às recompensas internas (motivação intrínseca), reduzindo desta forma a dependência de recompensas externas tais como classificações.

Reconhecer Padrões:

O cérebro humano segue padrões ou vias neuronais. Os estímulos conduzem a respostas e, ao longo do tempo, a resposta torna-se habitual, à medida que os padrões se consolidam em vias, as vias em autoestradas e estas em supervias. Então torna-se necessário desenvolver medidas extraordinárias se queremos interromper com esses padrões ou hábitos. O padrão inclui pensamentos, sentimentos e ações num ciclo contínuo. Numa idade jovem, aprendemos lições de como cooperar, como ir de encontro às nossas necessidades e satisfazê-las e como nos proteger. Estas estratégias reforçam-se mutuamente e desenvolvemos uma estrutura complexa de **crenças** para suportar a validade dos comportamentos. Frequentemente este sistema de padrões serve-nos bem, mas noutras alturas conduz-nos a criar inconscientemente o oposto daquilo que verdadeiramente desejamos.

O que mantém as pessoas na repetição de comportamentos disfuncionais e como se pode mudar?

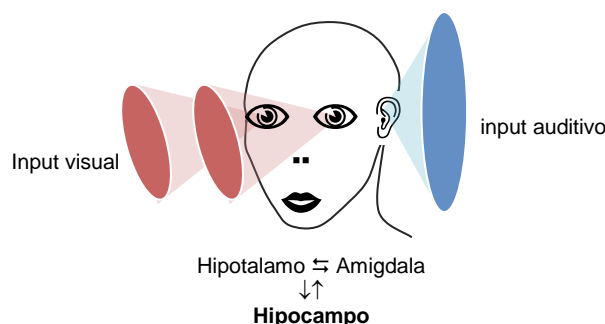
Quando a informação sensorial entra no cérebro, dirige-se para o tálamo. O tálamo atua como um controlador de tráfego aéreo enviando os impulsos para os locais apropriados. Normalmente, os impulsos sensoriais são encaminhados para o córtex para serem processados. Em seguida, os impulsos vão para a amígdala que coloca os impulsos em ação com base nas memórias e respetivos padrões armazenados. Alguns destes padrões normalmente relacionam-se com questões e situações de **sobrevivência** (física e/ou social), e estão armazenados na amígdala para acesso imediato. Quando o sistema visual capta uma informação (input) que é interpretada como uma ameaça, desencadeia as reações necessárias com o intuito de desenvolver ações de luta ou fuga.

O **Tálamo**, tal como um controlador aéreo, por vezes determina que a informação urge uma resposta mais rápida e envia o impulso diretamente para a amígdala. Esta informação é interpretada por comparação com as memórias de padrões de “alto risco” que pode conduzir a uma “escalada” de agressividade e eventualmente violência (física ou verbal). Resulta assim uma ação sem a intervenção do pensamento superior (Córtex), ou seja sem uma análise com base em associações mais elaboradas.

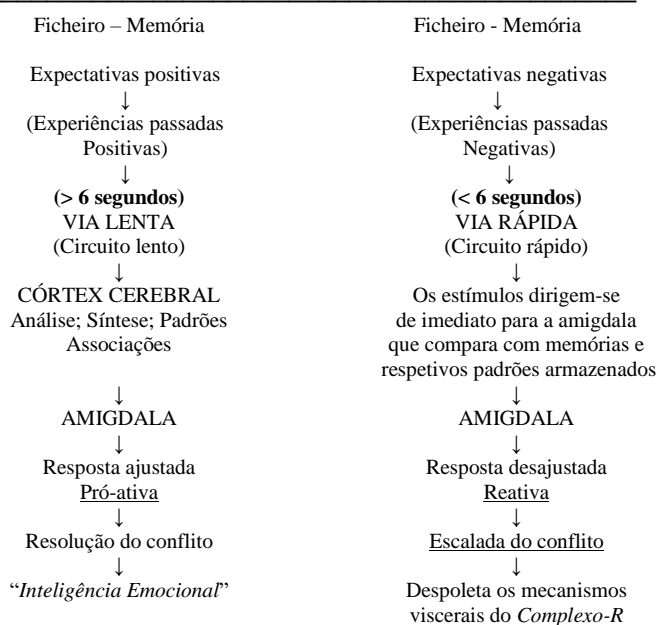
Através das ferramentas de “Inteligência Emocional”, podemos facilitar aos atores da família educativa os instrumentos e métodos para **diminuir ou retardar as reações emocionais imediatas** tomando consciência dos padrões de comportamentos ou automatismos psico-emocionais que promovem a perda de controlo que cada vez acontecem mais no contexto da sala de aula, no recreio ou nas relações profissionais.

Os medos implicam uma reação fisiológica que ajuda à mobilização comportamental para a resolução das situações problema. Numa primeira fase os medos implicam a defesa automática dos perigos do ambiente. Com a maturação e o

desenvolvimento cognitivo, aparecem os *medos mais elaborados e generalizados* (SCARF: “Estatuto, Autonomia, Pertença, Justiça”), refletindo a ansiedade a propósito de acontecimentos futuros (SCARF: “Certeza – Segurança”), importantes para o indivíduo. Sem o desenvolvimento da consciência, a situação é instantaneamente avaliada e é automaticamente efetuada uma resposta. Nestas alturas, quando o indivíduo não pode perder muito tempo a pensar, as emoções desempenham um papel extraordinário e são capazes de “pensar” por ele. Numa perspetiva evolutiva, a capacidade de perceber e de atuar é anterior à capacidade de descrever por palavras, verificando-se o mesmo do ponto de vista desenvolvimental. Atualmente, cada vez é maior o número de crianças e jovens que se apresentam na escola com padrões emocionais alicerçados em crenças que, na sua perspetiva, legitima os seus comportamentos disfuncionais na medida em que interpretam a relação em sala de aula, com aquele que representa e impõe as restrições inerentes ao modelo escolar (*Vilão* = Professor: aquele que dá choques segundo a experiência de Milgram), nas suas várias dimensões, como uma ameaça à sua sobrevivência e, como tal, manifestam reações instintivas de defesa em função da perda de “estatuto”, “segurança”, “autonomia” e também “pertença” (quando são excluídos por exibirem estes comportamentos *desadequados*).



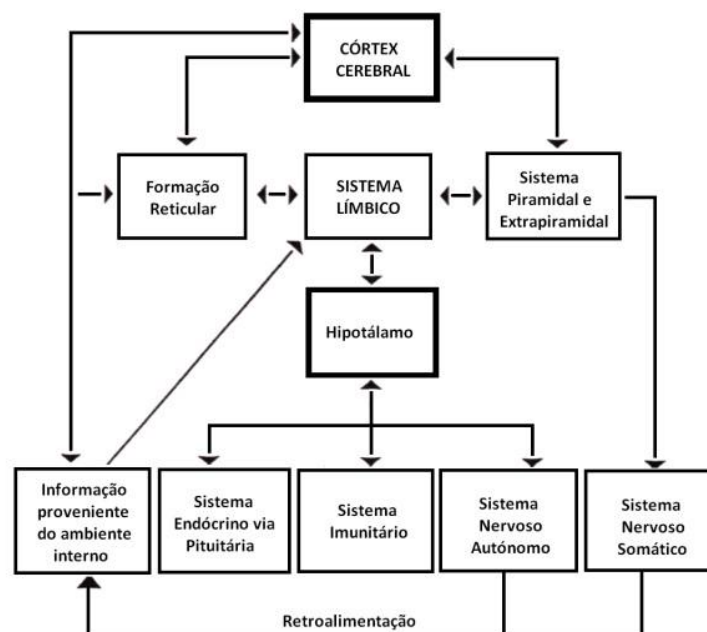
Correlaciona as informações atuais com as memórias de experiências passadas tendo em consideração uma análise dicotómica na satisfação das suas necessidades: prazer, desprazer; gratificação, frustração;



Se a criança recebe bastantes feedbacks depreciativos relativamente ao seu comportamento, ou as suas ações e atitudes são demasiado reprimidas por um excessivo correcionismo, cria-se uma intoxicação por contenção e os padrões que se formam centram-se em torno de percepções de insegurança, medo, desadequação, insuficiência, receio, baixo autoconceito, ressentimento, revolta, cinismo, inveja, etc (conflitos intrapsíquicos centrípetos e centrífugos). Os padrões emocionais criados tornam-se bastante presentes (amígdala), e interferem constantemente na tomada de decisões (circuito rápido). Se a criança evolui num contexto incoerente do ponto de vista emocional, os padrões que estrutura, relacionam-se com a incoerência emocional. A criança sentir-se-á apenas em conforto com a incoerência, que é, o desconforto entre iguais. Ou seja, ela tenderá a replicar na sua vida através dos seus comportamentos e atitudes (pensamentos, palavras e ações), as situações que promovem as circunstâncias que desencadeiam a repreensão, a crítica, a desconsideração para que possa justificar os seus programas internos de “desmerecimento”, de “baixo valor”, de “incompetência”, etc. Ou seja, ela boicota a sua felicidade e a sua prosperidade (sucesso escolar) para justificar aquilo que passou a pensar de si própria. Por outro lado, o indivíduo pode assumir dois tipos de comportamentos para “combater” estes programas. Pode entrar em depressão (fuga) autovitimizando-se, ou pode procurar descarregar esta tensão interna, tornando-se agressivo e conflituoso ou passivo-agressivo, dissimulando o seu ressentimento relativamente a si, projetando-o nos outros e na vida. Pode ainda procurar sublimar esta energia através de ações canalizadas para a obtenção de reconhecimento (honra – “teatralização”) de forma a angariar dos demais, o reconhecimento, estima e o valor que não nutre por si. Torna-se assim co-dependente da apreciação (honra) ou depreciação de terceiros, uma criança obediente e funcional/disfuncional. Se estes reconhecem o mérito do esforço das suas ações alimenta o seu ego e sente-se bem, caso contrário sente-se indignado e critica ou repudia aqueles que o não reconhecem. Se alguém tece considerações, elabora críticas, ou faz juízos de valor depreciativos pode despoletar a agressividade interna porque a mente subconsciente (Eu residual / Ego) teme que descubram a verdade daquilo que sente em relação a si, que não presta, que é mau, que não tem valor. Estas são algumas linhas de código hipotéticas que podem fazer parte da programação do indivíduo durante a sua infância. Apesar de usar uma máscara para ocultar este ressentimento em relação a si, teme que alguém veja para lá dessa máscara que usa. Se alguém afirmar que “Não prestas!”, “És um incompetente!”, “Não fazes nada de jeito!”, estas afirmações podem fazer ressonância com os programas embutidos e gera-se uma escalada de violência verbal ou física (mecanismo de defesa). O mesmo acontece com imagens, sabores, cheiros ou outros que estejam associados a momentos de dor, trauma ou perigo. Vivemos assim em modo “defensivo” na expectativa de, a qualquer momento, algo ou alguém possa colocar em causa a nossa “integridade física” ou o “território mental” cujas fronteiras ultrapassam em muito as fronteiras do nosso corpo físico. Criamos assim rotinas, estereótipos mentais, emocionais e físicos de forma a alimentar sistemas defensivos dissuasores ou intimidadores para protegermos a “criança assustada” (mente subconsciente) que está “dentro” de nós. Os mecanismos e recursos do

cérebro Reptiliano são ótimos instrumentos para nos proteger do mundo e dos outros. Se puder ter poder, este poder permite-nos controlar os outros ou as coisas ou situações para evitar que nos ameacem. Se puder isolar-me, também evitarei o contacto com tudo aquilo que nos poderá ameaçar. Se intimidar os outros pode ser que eles não me ataquem e assim criamos a dissuasão. Uma vez que os processos emocionais funcionam de forma mais rápida do que os processos mentais, torna-se necessário um poder superior à mente para “dobrar” a perceção e criar um “bypass” aos circuitos emocionais incoerentes. Para tal é necessário o poder do coração (*Treino Mental e Emocional*).

O princípio organizador central do cérebro é semelhante ao conceito de resposta de aproximação | evicção. Este princípio representa o tipo de comportamento que uma pessoa adota quando encontra um estímulo que o seu cérebro rotula de “bom” e desencadeia uma resposta de aproximação, ou por outro lado, o seu cérebro rotula o estímulo de “mau” e desencadeia uma resposta de evitamento. E um estímulo está associado com emoções ou recompensas positivas, é muito provável que emita uma resposta de aproximação, se está associado a emoções negativas ou punições, conduz a uma resposta de afastamento. A resposta é particularmente forte quando o estímulo está associado à sobrevivência.



Relação do Sistema Límbico com o Sistema Imunitário, Endócrino e com o Sistema Nervoso Autônomo segundo Elaine de Beauport (1996), “The Three Faces of Mind – Developing your mental, Emotional, and Behavioral Intelligences”: Oquest Books.

A **amígdala** é o centro cerebral chave que coordena o comportamento, as respostas imunológica e neuroendócrina relativamente às ameaças ambientais. Também funciona como “armazém” de memórias emocionais no cérebro. Ao aceder ao ambiente, a amígdala compara os sinais emocionais que chegam com as memórias emocionais

armazenadas. Desta forma, a amígdala *toma decisões instantâneas* sobre o nível de ameaça da informação sensorial que lhe chega, e derivado desta extensa ligação com o Hipotálamo e outros centros do Sistema Nervoso Autônomo, consegue “sequestrar” as vias neurológicas, ativando o sistema nervoso autônomo e a resposta emocional antes que os centros corticais superiores recebam a informação sensorial.

A resposta de aproximação | afastamento é um mecanismo de sobrevivência desenhado para ajudar as pessoas a salvaguardarem a sua integridade física e/ou psico-emocional (sobrevivência) através de um rápido processo de reconhecimento (memória) daquilo que é bom ou mau no ambiente (Aula de Educação Física). O cérebro codificou no passado um tipo de memória para a comida com um sabor desagradável, e um tipo diferente de memória para a que é boa ou apetitosa de se comer. A amígdala (parte do sistema límbico), desempenha um papel central no processo de memorização relativo ao tipo de resposta que se deve adotar face a um estímulo externo. A amígdala e redes neuronais associadas, ativa-se de forma proporcional à força (intensidade) de uma resposta emocional. O **sistema límbico** pode processar um estímulo antes que este atinja a consciência desperta. O tronco cerebral e redes límbicas processam pistas que possam constituir uma ameaça ou recompensa em $\frac{1}{5}$ de segundo, fornecendo-nos uma intuição inconsciente sobre aquilo que é ou não significativo nas várias situações da nossa vida diária e durante uma aula de Educação Física.

QUADRO 15: modelo de aproximação e afastamento

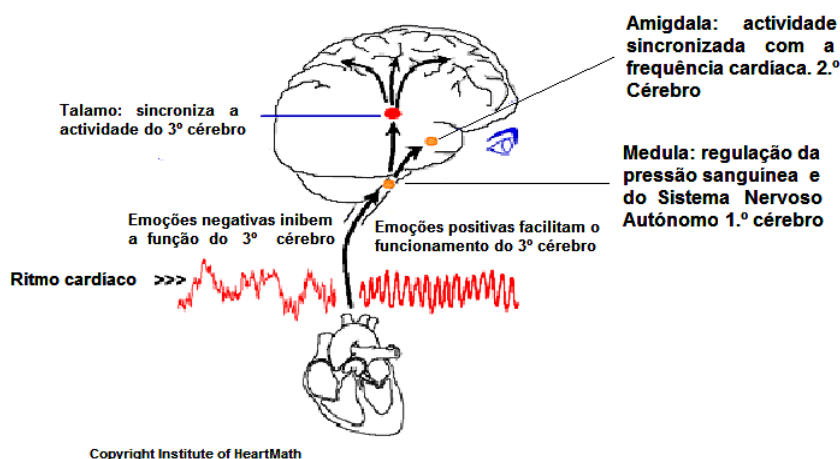
Resposta	Sinónimos na literatura	Quais são os fatores primários tradicionais que ativam a resposta.	Quais são os fatores/situações que ativam a resposta.
Aproximação	Avanço, ataque, recompensa, recurso, expandir, solução, força, construir, envolver	Recompensa na forma de dinheiro, comida, água, sexo, abrigo, classificação (nota), Feedback Positivo, ativos físicos para sobrevivência.	Feliz, caras atraentes. Recompensas na forma de aumento do estatuto, certeza/segurança, autonomia, filiação/pertença, justiça/equidade.
Afastamento	Recuo, retirada, perigo, ameaça, contrato, problema, fraqueza, desconstruir	Punição na forma de dinheiro ou outro recurso ou ameaça como um grande e zangado predador ou arma. Feedback Negativo, Classificação negativa.	Temor, não atrativo/repulsivo, caras não familiares. Ameaças na forma da diminuição do estatuto, certeza/segurança, autonomia, filiação/pertença, justiça/equidade.

David Rock (2008), “SCARF: a brain-based model for collaboration with and influencing others”; NeuroLeadershipjournal; Issue 1.

Todos os sinais exteriores captados pelos sentidos são em primeiro lugar analisados pela AMÍGDALA, que examina cada experiência em busca de pontos de conflito. Isto coloca-se numa posição e poder na vida mental, transformando-a numa espécie de sentinela psicológica que aprecia cada situação, cada perceção, tendo presente apenas uma consideração do tipo mais primitivo [perigo / medo], se a interpretação / filtro é positiva (Sim), a AMÍGDALA reage instantaneamente, como um detonador neuronal, enviando uma mensagem de crise a todas as partes do cérebro, Daniel Goleman (2003). O trabalho de LeDoux revelou como a arquitetura do cérebro atribui à AMÍGDALA uma posição privilegiada como uma espécie de sentinela emocional, capaz de assenhorar-se do controlo do cérebro. Claramente que a resposta de afastamento e aproximação não

corresponde ao estado ideal para promover a colaboração e influenciar outros. Contudo, esta resposta é aquela que por defeito acontece com maior frequência nos alunos de uma turma. Devido a uma amígdala hipervigilante, mais sintonizada e atenta aos sinais de ameaça que recompensas, a resposta à ameaça está mesmo abaixo da superfície e despoleta com extrema facilidade.

TRAUMA E REAPRENDIZAGEM EMOCIONAL: muitas crianças tornam-se hipervigilantes, como que continuamente em guarda contra a repetição de momentos vividos (reflexo de susto) que se tornaram nas recordações gravadas nos circuitos emocionais. Uma amígdala sobreexcitada incita recordações vivas de um momento traumático que continuam a intrometer-se na consciência. Estas recordações convertem-se em desencadeadores mentais, prontos a fazer soar o alarme à menor sugestão de que o temido momento está prestes a acontecer outra vez. Este fenómeno é uma das marcas características de todos os géneros de trauma emocional na infância. Uma maneira de chegar à imagem gravada na amígdala é através da arte, que é ela própria um meio de expressão do inconsciente. O cérebro emocional está altamente sintonizado com os significados simbólicos e com o modo a que Freud chamava o “processo primário”: as mensagens da metáfora, do conto, do mito, das artes, a confabulação da brincadeira despreocupada. O Caminho da cura passa pela reaprendizagem ou reeducação dos circuitos emocionais através, também, das brincadeiras como o *jogo psicodramático* que permite reviver o trauma de forma segura, como um jogo e de emoções coerentes (sincronização coração / cérebro → **Variabilidade da Frequência Cardíaca - VFC**).



O coração é o gerador de padrões rítmicos de informação mais poderoso do corpo humano. O coração funciona como um sofisticado descodificador e processador de informação, e possui um sistema de comunicação muito mais desenvolvido que a maioria dos maiores órgãos do corpo. Em cada batimento, o coração não só bombeia o sangue como também transmite um complexo padrão de informações neurológicas, hormonais, eletromagnéticas e de pressão para o cérebro e através de todo o corpo. Enquanto ponto nodal relativamente à maioria dos sistemas de interação corporais, o coração está situado numa posição única que lhe permite assumir a função de ponto de entrada para uma complexa rede de comunicação que liga o corpo, a mente, as emoções e o espírito.

1.º Cérebro: SNC (Sistema nervoso Central); **2.º Cérebro:** Coração; **3.º Cérebro:** Sistema Nervoso Entérico

QUADRO 16: os 3 cérebros, estrutura, localização e função

1.º Cérebro	2.º Cérebro	3.º Cérebro
SISTEMA NERVOSO CENTRAL	CENTRO CARDÍACO	SISTEMA NERVOSO ENTÉRICO
	↓ Em contacto com o Sistema Límbico	↓ Em contacto com o Sistema Nervoso Autónomo (reptiliano)
<p>Subdivide-se em 2 hemisférios;</p> <p>Subdivide-se em 3 unidades funcionais, Neocórtex; Paleocórtex (Límbico), Arquicórtex (reptiliano).</p> <p>Não irei alongar-me na sua descrição porque é um sistema bem explorado.</p>	<p>Rede intrincada de vários tipos de neurónios, neurotransmissores, proteínas e células de suporte tais como aquelas encontradas no próprio cérebro. O seu elaborado circuito permite-lhe atuar independentemente do cérebro cranial – para aprender, lembrar e até mesmo sentir e perceber. O sistema nervoso cardíaco contém cerca de 40.000 neurónios, designados por neurites sensoriais que detetam hormonas circulantes e neuroquímicos bem como a frequência cardíaca e informação de pressão (...) IHM; Dr. Armour e Dr. Jeffrey Ardell. O coração é na verdade um centro processador de informação altamente complexo e auto-organizado com o seu próprio “cérebro” que comunica com, e influencia o cérebro craniano através dos sistemas, nervoso, hormonal e outras vias. Este influencia profundamente a função cerebral e a maioria dos órgãos do corpo e em última instância determina a qualidade da vida.</p>	<p>Tradicionalmente, os neurocientistas têm associado as emoções com áreas específicas no cérebro, principalmente com o sistema límbico. Isto de facto, está correto. O sistema límbico evidencia-se extremamente rico em peptídeos. No entanto, esta não é a única parte do corpo onde se concentram os recetores de peptídeos. Por exemplo, o intestino está revestido com recetores peptídeos. É por isso que temos “sensações na barriga” e também explica e valida em parte, a massagem terapêutica biodinâmica de Gerda Boyesen (1986), “Entre Psique e soma”, e o seu “psicoperistaltismo” (“digestão emocional”). A compreensão do funcionamento do complexo sistema da rede psicossomática tem permitido que investigadores como Michael D. Gershon (1999), “The Second Brain” se tenham apercebido da importância psicossomática do intestino o qual apelidam de “2.º Cérebro” ou o “sistema nervoso entérico”, o Intestino. A serotonina é um neurotransmissor entérico (substância informativa) como afirma Marcello Costa & John Fourness (1982), cit. Michael G. Gershon (1999).</p>

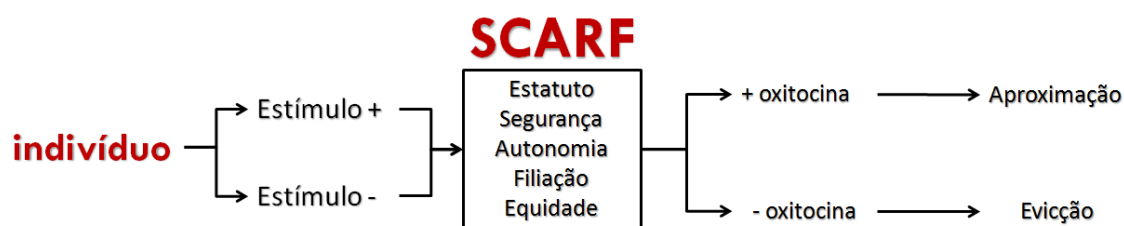
A descoberta dessa rede psicossomática implica o facto de que o sistema nervoso não está estruturado de maneira hierárquica, como previamente se acreditava. Tal como afirma Candace Pert: as “glóbulos brancos do sangue são pedacinhos de cérebro a flutuar pelo corpo”. Em última análise, a cognição é um fenómeno que se expande por todo o organismo, operando por intermédio de uma complexa rede química de peptídeos que integra a nossa atividade mental, emocional e biológica. Cuidar do corpo significa cuidar da cognição.

Numa perspetiva sistémica, o organismo humano é verdadeiramente uma vasta rede de informação multidimensional de subsistemas comunicantes no qual os processos mentais, emoções e sistemas fisiológicos estão inextricavelmente interligados. Desta forma o coração, cérebro, sistema nervoso, sistema nervoso entérico, sistema hormonal e sistema imunitário devem todos ser considerados componentes fundamentais da rede de informação dinâmica interativa que determina a experiência emocional corrente.

RECUPERAÇÃO DO TRAUMA:

- **1.º PASSO:** recuperar a sensação de segurança, ou seja, acalmar os sobreexcitados circuitos emocionais para permitir uma reaprendizagem (relaxamento; biofeedback, etc);
- **2.º PASSO:** readquirir a noção de controlo sobre o que lhes acontece, uma desaprendizagem direta das ligações de impotência que o trauma lhes transmitiu;
- **3.º PASSO:** recontar e reconstituir a história do trauma ao abrigo dessa segurança, permitindo aos circuitos emocionais adquirir uma nova e mais realista compreensão das recordações traumáticas e dos respetivos disparadores e criando simultaneamente uma resposta mais adequada;
- **4.º PASSO:** é preciso chorar a perda que o trauma causou, seja um ferimento, alguém querido, o fim de uma relação, o arrependimento por um passo que não se deu para salvar alguém, ou apenas o despedaçar da convicção de que se pode confiar nas pessoas.

Qual é a melhor metodologia que permite ao professor desempenhar com qualidade a sua função educativa?



Qual é o melhor método que me permite, “analisando o modelo de estudo do ensino” (Francisco C. da Costa, 1984), “O que é um ensino eficaz...”, conseguir “manipular” as variáveis de Presságio, de Programa e de Contexto para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça com a colaboração, confiança e empatia dos alunos, e se alcancem, a nível das variáveis de produto, bons resultados a curto e a longo prazo, sem desencadear respostas defensivas de afastamento?

Mais do que tempo na tarefa motora é importante investir nos processos de Team-Building e na **Metodologia de Trabalho de Projeto** (MTP) onde o professor gere o tempo necessário para ajudar os alunos a construir equipas, a planear em função dos seus objetivos e a investir nas suas aprendizagens perseguindo objetivos negociados. Esta personalização em forma de tutoria, permite que cada aluno encontre as fontes intrínsecas de motivação e planeie e prescreva a sua atividade física em função do seu objetivo.

QUADRO 17: modelo SCARF e o Domínios da experiência social humana

	2.1.1	2.1.2	2.1.3	2.1.4	2.1.5
Domínios da experiência social humana	ESTATUTO	SEGURANÇA CERTEZA	AUTONOMIA	PERTENÇA FILIAÇÃO	JUSTIÇA EQUIDADE
Estilos de Ensino centrados no professor (Centralizar responsabilidades) Critério da performance, do status, do ranking	Aconselhar Sugerir Feedback Competir (Ganhar ou Perder) Invulnerabilidade (Vergonha e Culpa)	Expectativas Motivações Pré-requisitos Pedagogia Coletiva (Mito da Média)	Controlo Imposição Determinação Estilos de Ensino Centrados no Professor	Inclusão/exclusão Pertença/Não pertença Identidade	Justiça/injustiça Certo/errado Falta de Transparência (Arbitragem; Julgamento)
Estilos de Ensino Centrados no aluno (Delegar responsabilidade) Critério do processo, da colaboração, do brincar.	Feedback positivo Auto-regulação da aprendizagem Auto-consciência Vulnerabilidade (Vergonha e Culpa)	Regras Negociadas (Assembleia) Treino Personalizado (Diversidade e Individualização)	Escolha Participação Democrática Negociar Estilos De Ensino Centrado no Aluno Metodologia de Trabalho de Projeto	Team-Building (Equipa) Jogos e Atividades Inclusivas	Comunicação Envolvimento Participação Expectativas Transparência (Auto-Referência Responsabilização do aluno)

Adaptado por João Jorge (2016) a partir de: David Rock (2008), “SCARF: a brain-based model for collaboration with and influencing others”; NeuroLeadershipjournal; Issue 1.

Estes cinco domínios ativam quer o circuito primário da recompensa como o da ameaça e as respetiva redes cerebrais associadas. Por exemplo, uma ameaça percebida (interpretação) ao estatuto pessoal, ativa praticamente as mesmas redes neuronais que uma **ameaça à própria vida**. O mesmo acontece relativamente com os outros quatro domínios. De forma análoga, um aumento percebido na justiça ativa, o mesmo circuito de recompensa que uma recompensa monetária. Por exemplo, se conhecermos os mecanismos desencadeadores da resposta de ameaça, permite redesenhar as interações, as metodologia e modelos de forma a minimizar a ameaça. Primeiro, se percebermos que a falta de autonomia no aluno (Heteronomia), ativa uma resposta genuína à ameaça percebida, um educador pode conscientemente aplicar estilos de ensino centrados no aluno, **valorizando a sua autonomia**. Segundo, se conhecermos quais os mecanismos desencadeadores que ativam a resposta da recompensa, um educador pode mais facilmente motivar os seus alunos através de recompensas internas e, desta forma, reduzir a dependência de recompensas externas tais como classificações (a nota de EF deixou de ser incluída na nota de candidatura ao ensino superior - DL n.º 139/2012 publicado em Diário da República), ou louvores (*cenouras*). Segundo o neurocientista Integrativo Evian Gordon, o ***princípio da minimização do perigo e da maximização da recompensa*** é um princípio organizativo abrangente do cérebro (análogo ao princípio da resposta de luta-fuga | Resposta de aproximação-evicção). Claramente que a resposta de ameaça ou evicção não facilita um cenário propício para a colaboração com os outros. As atividades algorítmicas e heurísticas possuem características diferentes e ambas têm potencial para servir com eficácia os nossos objetivos, pese embora o facto das últimas responderem melhor aos atuais desafios de uma Educação Física do Século XXI, porque permitem o desenvolvimento das capacidades fundamentais para o século XXI:

1. Criatividade;
2. Inovação;
3. Pensamento crítico;
4. Resolução de problemas;
5. Tomada de decisões;
6. Comunicação;
7. Colaboração;
8. Investigação;
9. Questionamento;
10. Flexibilidade e adaptabilidade;
11. Iniciativa e autonomia.

Qual é a melhor forma de organização das tarefas que permita desenvolver as capacidades fundamentais para o século XXI?

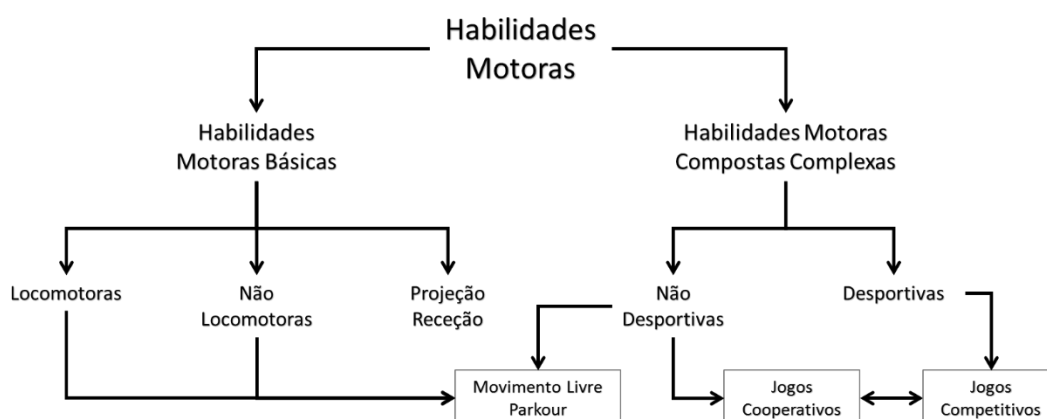
- a. **TAREFAS ALGORÍTMICAS:** (Ciência da Normalização – Pedagogia Linear – Mito da Média): uma tarefa que segue um conjunto de instruções pré-estabelecidas seguindo um único caminho para que seja concretizada com sucesso. Estamos a falar de

“padrões motores” ou a ênfase colocada nos movimentos codificados e estereotipados inerentes aos jogos desportivos coletivos. Estas tarefas assentam no fisiologismo e automatização de gestos técnicos em que o corpo é visto como um instrumento (ideologia cartesiana = separação do corpo e mente). A Educação Física, orienta-se pelos seus programas e “confunde-se quase exatamente com a iniciação à prática competitiva e ao seu corolário através da aprendizagem de gestos específicos. Ou seja, a educação física tornou-se numa modalidade de adestramento e abandonou o seu papel de exploração do eu através do corpo. A educação Física apela sobretudo à mecanização estrita ou “drill” e o seu modo de aprendizagem é responsável pela estereotipia gestual. A técnica do “drill” consiste em decompor os atos que vão ser aprendidos e a recompô-los numa gama de reflexos. Ian Renshaw e col. (2012), “Nonlinear Pedagogy (...)” fala da Pedagogia não-linear e a teoria da auto-determinação. A progressão da performance no sentido de um estado de maestria o qual é comumente facilitado pelos treinadores e/ou professores, através da prática repetitiva ou “drilling”, baseando-se numa abordagem que se fundamenta nos princípios da prática deliberada. A prática baseada no “drill” (exercitação pela repetição), coloca um conjunto significativo de problemas motivacionais para os executantes e treinadores na medida em que envolve grandes quantidades de repetição a qual pode ser simultaneamente monótona e aborrecida. Esta situação é normalmente equacionada em termos do desenvolvimento de competências que alicerçam os padrões e habilidades motoras (definidas como a sequência de movimentos altamente específicos e treinados, numa esfera limitada, com um alto grau de precisão, Luis Perez, 1987), que fala habitualmente exige a necessidade de “sacrifício” e “luta” (grande esforço), para que o aprendiz se torne num especialista dotado no campo do desporto. Como resultado, os treinadores (e professores de Educação Física), recorrem a um conjunto de estratégias do tipo-comportamentalista incluindo exortação verbal, punição, suborno (disfarçado como “recompensa”), ou ameaças para promover um elevado nível de motivação nos atletas. Uma análise feita na perspetiva da Teoria da Avaliação Cognitiva, observa-se um efeito-secundário significativo desta abordagem a qual torna os atletas se tornam muito motivados extrinsecamente (“Paus e Cenouras” – punição vs recompensa), e sofrem consequentemente de uma diminuição da motivação interna ou intrínseca o sentido de um determinado objetivo. Os praticantes motivados extrinsecamente são aqueles com baixos níveis de motivação e envolvimento que apenas praticam ou realizam as tarefas na presença do treinador ou do professor de educação física, ou outros incentivos de peso (A nota contar para a média). É comum, nas aulas de Educação Física, quando o professor instrui os alunos no sentido de realizar uma tarefa, mas ausenta-se por breves momentos para ir buscar coletes à arrecadação e, quando regressa, nenhum aluno está a executar a tarefa atribuída e alguns realizam outra tarefa diferente da proposta. Ian Renshaw e col. (2012) argumentam que os treinadores e professores de educação física que seguem este modelo tradicional de “amestramento” (diferente de ensino), conseguem facilitar o desenvolvimento de motivação intrínseca baseando a aprendizagem nos princípios da Pedagogia Não-Linear (PNL). Atualmente existem provas evidentes que

demonstram que a adoção da PNL vai de encontro às necessidades individuais de aquisição de habilidades motoras, mas existem poucos estudos que comprovam as vantagens potenciais relativas desta abordagem e as necessidades psicológicas dos executantes (alunos). Um ponto de começo seria uma teoria que esteja fortemente concentrada nas necessidades do indivíduo tal como a PNL. Uma tal teoria é a **Teoria da Auto-Determinação (TAD)** a qual é orientada no sentido de ir ao encontro das necessidades do indivíduo em termos da sua percepção de competência, relacionamento e autonomia. A TAD é uma meta-teoria que fornece um quadro de referências geral e alargado para o estudo da motivação, desenvolvimento e bem-estar e fundamenta-se no postulado de **3 Necessidades Psicológicas Básicas**, como anteriormente foi referido: autonomia, competência e relacionamento:

- **Autonomia:** as ações que comprometem a autonomia podem ter um impacto nas relações interpessoais. A autonomia representa o desejo em exprimir uma escolha e não se sentir controlado ou compelido a realizar algo.
- **Competência:** a competência reflete as crenças pessoais nas nossas próprias habilidades e capacidades para controlar os resultados.
- **Relacionamento:** a necessidade de se sentir ligado, envolvido, apoiado e a sua experiência satisfeita com relacionamentos inter-pessoais. O contexto envolvente e a aprovação dos outros, fornece o quadro de referências a partir do qual a competência pode ser explorada de diversas formas. Um treinador ou PEF (Professor de Educação Física), que comece a utilizar o feedback, para valorizar um comportamento de um executante (aluno) que anteriormente era perseguido por razões puramente intrínsecas, pode ser visto pelo aluno como falta de autenticidade ou motivos congruentes.

Embora a meta-teoria **TAD** facilite a compreensão dos mecanismos que facilitam (aproximação) ou inibem (afastamento) o envolvimento dos alunos numa aula, o modelo **SCARF** torna-se muito mais objetivo e esclarecedor destes mecanismos.

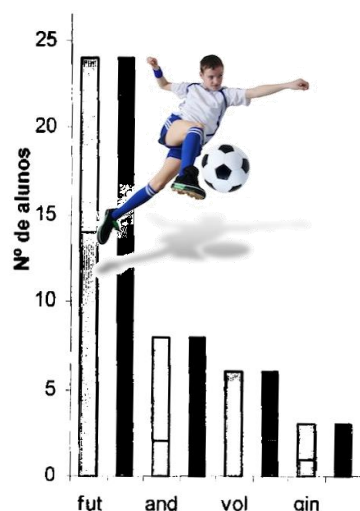


QUADRO 18: habilidades motoras

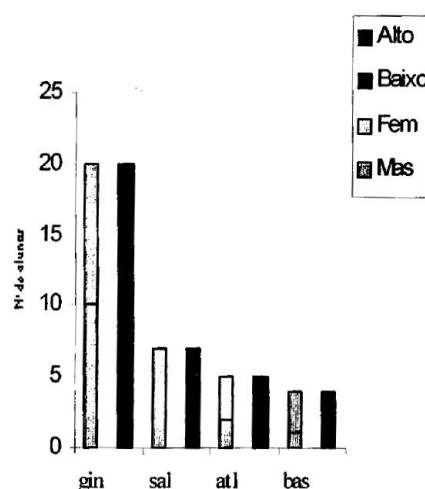
Habilidades Motoras Básicas			Habilidades Motoras Compostas Complexas	
Locomotoras	Não Locomotoras	Projeção Recepção	Não Desportivas	Desportivas
Andar	Balancear-se	Rececionar	Expressão Corporal	Desportos Coletivos
Correr	Inclinar-se	Lançar	Teatro	Desportos Individuais
Saltar	Estirar-se	Golpear	Mímica	Desportos de Evasão
Variações do Salto	Dobrar-se	Bater	Dança	
Galopar	Girar	Agarrar	Biodança	
Deslizar	Retorcer-se	Driblar	Tai-Chi-Chuan	
Rodar	Empurrar	Rodar	Yoga	
Parar	Levantar	Etc...	Relax. Muscular Progressivo	
Cair	Tracionar		Meditação	
Esquivar	Equilibrar-se		Treino Mental	
Trepar	Etc...		Biossíntese	
Subir			Biodinâmica	
Baixar			Movimento Livre	
Etc...			Parkour	
			Jogos Cooperativos	
			Exploração da Natureza	

Luis Miguel Ruiz Perez (1987); “Desarrollo Motor Y Actividades Físicas”; Gymnos Editorial, Adaptado por João Jorge

Qual o motivo da proposta de parkour (*Destrezas Motoras Gímnicas*) em substituição da abordagem tradicional da *ginástica desportiva de solo e aparelhos*?



Distribuição de preferência pelas modalidades (por nível e género)



Distribuição de não preferência pelas modalidades (por nível e género)

FONTE: Fátima Cristina Matos dos Santos (2001); “Da Importância dos Conteúdos na Atitude dos Alunos Face à Aula de Educação Física”; UP-FCDEF

NOTA: A Ginástica (tarefa Algorítmica) surge como a menos preferida. O parkour é uma forma alternativa e apelativa de abordar as “Destrezas Motoras Gímnicas” (Condutas Motoras Não Desportivas – Habilidades Motoras Básicas Locomotoras e Não Locomotoras e Habilidades Motoras Compostas Complexas não desportivas de forma heurística)

- b. **TAREFAS HEURÍSTICAS:** (Ciência da libertação – Desintoxicação da Contenção – Pedagogia Não-Linear): tarefas que não possuem um algoritmo, nas quais temos que experimentar as várias possibilidades e descobrir uma solução nova. Esta é a perspetiva que Manuel Sérgio defende para a organização de movimentos construídos

pelos alunos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que o aluno vive (Esquemas motores). A **motricidade** deve ser entendida como a ciência do homem em busca da superação e da transcendência (unidade mente-corpo) e não tão-só da harmonia anatômica e do equilíbrio e integridade funcionais; como ciência da **libertação** e não da normalização; como ciência da **linguagem corporal** criativa e desveladora co (in)consciente e não da racionalidade tecnocrática.

Body Language



Porque motivo se sobrevaloriza na escola, a expressão oral e escrita, quando grande parte da comunicação depende da interpretação da linguagem corporal que transmite padrões e estados emocionais do emissor (função simbólica)? Ensinar uma criança a ler e a escrever não lhe garante um total desenvolvimento da capacidade de comunicação.

A regra 7%-38%-55% baseia-se em dois estudos realizados por Albert Mehrabian em 1967. *Decoding of Inconsistent Communications* | *Inference of Attitudes from Nonverbal Communication in Two Channels* (estudo mais robusto). Quando esse estudo foi publicado sem que as suas grandes limitações fossem explicadas, abriu-se caminho para um dos mitos mais conhecidos sobre a comunicação não verbal. Basta um pouco de bom senso para ver que, no mínimo, esta regra é muito exagerada. Além disso existem diversas limitações, para a aplicabilidade destes estudos na vida real, as quais são largamente ignoradas, principalmente se a regra for aplicada num contexto diferente daquele da investigação. Independentemente disso, a comunicação não verbal assume muita importância porque o nosso corpo é a nossa mente subconsciente, como afirma Candace Pert e como tal, encerra em si muita informação importante para o nosso auto-conhecimento (Como interpretar as mensagens do nosso corpo?). Como refere Stanley Keleman, “as formas externas do corpo e internas dos órgãos falam-nos da motilidade celular, da organização e do movimento da psique e da alma”. O movimento constitui uma forma de exteriorização total da personalidade.

A Vinculação Marginal ou mesmo a Desvinculação com o Desporto defendida por Jean LeBoulch que enfatiza os mecanismos percetivos da conduta motora em que o aluno “aprende a aprender” em vez de fazer e torna-se disponível e capaz de aprender qualquer

atividade. Por esta razão, o conceito de aprendizagem de um movimento desportivo em si, não tem razão de ser, tanto pode ser esse como outro qualquer. ***A atividade de expressão pessoal não pode ser ensinada.*** A criança e o adolescente têm direito a praticar a sua expressão pessoal, deixando assim emergir a singularidade do seu sentir, da sua interioridade, para o seu equilíbrio emocional, ou como diz Berge (1970) citado por Isabel Lima (1995), a “desintoxicação da contenção”. Vítor da Fonseca (1987), afirma ainda que se “torna necessário desmistificar o problema do comando, das atitudes rígidas, da execução perfeita, da disciplina técnica e espetacular para nos projetarmos no ***desenvolvimento da interioridade humana***, facilitando-lhe todos os meios de expressão e de simbolização, bem como todas as formas pessoais de pensamento e conhecimento”. As recompensas externas (Cenouras) ou a punição (Paus) pode funcionar bem nas **tarefas algorítmicas**, mas pode ser devastadora nas heurísticas. A resolução de problemas novos depende fortemente do princípio da motivação intrínseca e da criatividade. | As **tarefas heurísticas** estão mais em consonância com uma resposta de aproximação no **modelo SCARF**.

Segundo Nanyang, Duarte Araújo e col. (2013), “The Role of Nonlinear Pedagogy in Physical Education”, a variabilidade dos *esquemas motores* (o autor fala em padrões de movimento que substitui por esquemas motores), têm sido tradicionalmente encaradas como disfuncionais e um reflexo de *ruido* no sistema nervoso central. Uma abordagem baseada nos constrangimentos sugere que a variabilidade do movimento é uma característica intrínseca aos esquemas motores na medida que fornece a flexibilidade necessária para que o aluno se adapte a ambientes dinâmicos. A variabilidade inerente aos *esquemas motores* encorajam o comportamento exploratório em contextos de aprendizagem, uma característica de grande importância quando envolvemos os alunos no modelo TGfU (Teaching Games for Understanding). Duyn (1996) afirmou que um dos aspetos interessantes de uma abordagem ao sentido do jogo é que uma ***técnica incorreta não tem que ser necessariamente vista como uma coisa má que deve ser imediatamente alterada.*** Aliás, esta é a tendência natural de um Professor de EF, corrigir imediatamente uma execução de um aluno em função do padrão motor explícito no manual de Educação Física considerando as suas **componentes críticas** (certo) e os **erros** (errado) mais comuns.

2.2.1 - Estatuto

Estatuto: uma ameaça ao estatuto pode ocorrer através do ato de “dar um conselho ou instruções” (feed-back), ou simplesmente sugerir ao aluno que ele é ineficiente na realização da sua tarefa. Muitos dos conflitos entre professores e alunos acontecem quando os segundos, não conseguem aceitar um feedback ou instrução com medo de se sentirem como menos que os outros. Quando ameaçados, o aluno pode defender (argumentando) uma posição que não faz sentido para evitar a dor percebida de diminuição do estatuto em frente da turma (...). As ameaças ao estatuto explicam porque muitas vezes os professores não conseguem, através de feedbacks positivos, estimular alterações comportamentais.

2) **CRITÉRIO DA PERFORMANCE, DO PRODUTO:** (vinculação instrumental e desvinculação dos objetivos e conteúdos da E.F. do modelo desportivo) Janice D. Nelson, Donna M. Gelfand, and Donald P. Hartman: este estudo investigou os efeitos do sucesso e insucesso (falha) manipulados experimentalmente nos jogos competitivos e a exposição à agressão modelada sobre o comportamento agressivo das crianças. Acredita-se que tanto a participação numa situação competitiva como a observação de um modelo agressivo promovem comportamentos agressivos, mas através de mecanismos algo diferentes. Berkowitz (1962) sugeriu que a **competição constitui uma situação frustrante** a qual gera raiva e que resulta frequentemente em comportamento agressivo. Tal como noutras situações frustrantes, o exacerbar da raiva criado pela competição deveria ser uma função dos imperativos, ou da pressão colocada pelo resultado e do potencial para a recompensa ou punição.

- a. **MATÉRIAS NUCLEARES E ALTERNATIVAS?** Qual é a fundamentação científica e pedagógica que justifica a separação entre matérias nucleares e matérias alternativas? As matérias nucleares privilegiam os desportos coletivos como jogos de invasão/territoriais o que pressupõe que o sucesso e estatuto estão dependentes de um confronto territorial e da procura de superioridade, sendo estas dinâmicas de sucesso mutuamente exclusiva (Valores). Se um grupo ganha, o seu estatuto fica elevado mas, obrigatoriamente o outro fica diminuído e como tal o desporto de base competitiva torna-se sempre não-inclusivo. A minha proposta passa pela organização curricular onde todas as matérias possuem o mesmo estatuto e são selecionadas em função dos objetivos que o aluno estabelece para si próprio, seguindo algum critérios definidos, para que ele possa experimentar várias possibilidades. Todas as matérias possíveis de serem abordas serão organizadas segundo 3 grupos ou categorias:

Multinteligências na Educação Física



1 Inteligência Corporal

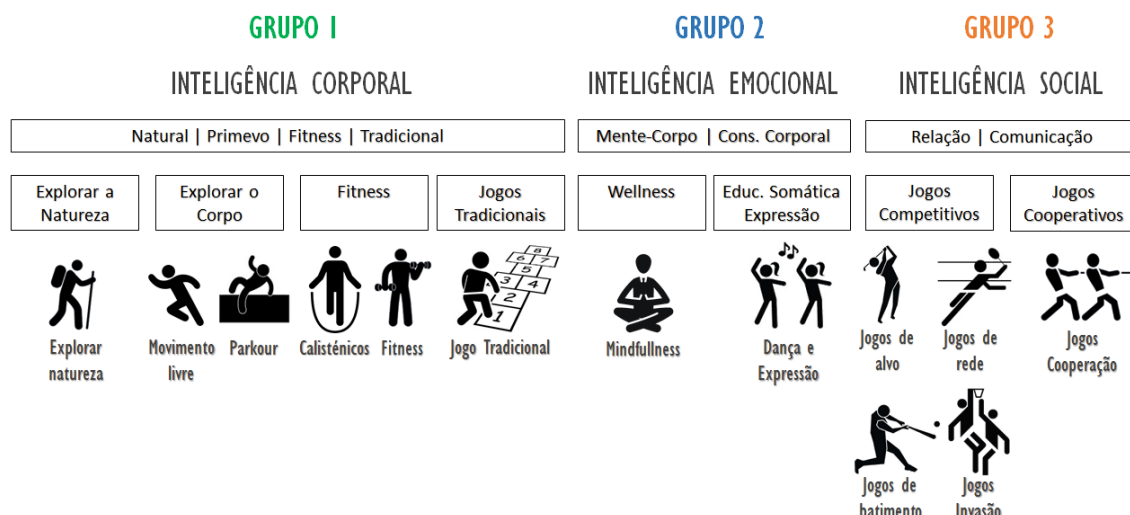
- i. **GRUPO 1: INTELIGÊNCIA CORPORAL CINESTÉSICA** - *Método Natural, Primevo e Tradicional*: O objetivo visa sobretudo explorar a relação do corpo no espaço, de forma natural e também em contacto com a natureza (espaços urbanos e/ou naturais – educação ambiental). Trata-se de uma procura das raízes filogenéticas da relação livre do homem com o seu corpo e com a natureza através do auto-conhecimento, auto-descoberta e auto-superação. Estas atividades e jogos têm como objetivo o desenvolvimento das capacidades condicionais, coordenativas, consciência corporal cinestésica e atividades rítmicas e expressivas. Neste grupo podemos incluir as atividades de exploração da natureza e atividades de exploração do corpo na relação com o espaço e a dimensão do fitness (saúde e bem-estar).

2 Inteligência Emocional

- ii. **GRUPO 2: INTELIGÊNCIA EMOCIONAL** - *Mente-Corpo e Consciência Corporal*: para que o aluno entre em contacto consigo próprio (“O corpo é a nossa mente subconsciente”, Candace Pert) e explore através dos estados hipometabólicos uma consciência corporal eutónica e, recorrendo também a técnicas de visualização, aprender a regular os seus estados interiores, criando calma, paz e tranquilidade interior. Estão englobadas neste grupo as atividades de Wellness e as atividades rítmicas e expressivas.

3 Inteligência Social

- iii. **GRUPO 3: INTELIGÊNCIA SOCIAL** - *Relação e Comunicação*: a prioridade não é tanto o domínio técnico (componentes críticas) e tático mas os jogos passam a ser um meio para desenvolvimento da autonomia relacional, da comunicação com o outro, o objeto e o meio, fundamentando sobretudo a exploração, a descoberta e a criatividade. Os jogos cooperativos e competitivos (Desportivos) são um meio para o desenvolvimento das competências relacionais, trabalho em equipa e Inteligência Social, recorrendo ao “Team-Building”.



O atual programa de EF, nos seus **aspectos operacionais**, considera como referência fundamental, **3 grandes áreas de avaliação** específica, que representam as grandes áreas de extensão e são nomeadamente: **A – Atividades Físicas** (Matérias); **B – Aptidão Física**; **C – Conhecimentos**. O programa de EF vê na avaliação (Motivação extrínseca), um aspecto forte na organização das práticas curriculares. A nova proposta passa a organizar a EF em função dos **ganhos de saúde e da satisfação dos alunos** (Motivação Intrínseca), e a **avaliação formativa é apenas um instrumento para regular os processos de evolução de cada aluno**. Ou seja, $A_{\text{Atividades Físicas}} + B_{\text{Conhecimentos}}$ passam a estar relacionados e incluídos no próprio processo implementado para alcançar $B_{\text{Aptidão Física}}$ (Saúde e Bem-estar – Zona Saudável), que se traduzirá na satisfação, bem-estar e alegria pessoal. Além disso, deixa de fazer sentido dividir as matérias em *Nucleares* e *Alternativas* (premissa ideológica), que passam a ser agrupadas em **3 Grande Grupos**: (G1) as atividades que privilegiam o movimento livre no espaço urbano e/ou natural, no contexto da natureza e através dos jogo tradicionais. (G2) atividades que privilegiam a consciência de si e a literacia emocional através do treino mental/emocional ou da expressão corporal rítmica. (G3) atividades que privilegiam a relação com os outros; Todas as atividades da motricidade são um meio para o desenvolvimento do indivíduo rumo “à transcendência” (Manuel Sérgio, 1989): “ouvir a voz do corpo significa estar atento a um ser-no-mundo, a um ser-que-sente, a um ser-que-joga, a um ser que se movimenta para transcender e transcender-se”. Ou seja, o “ser” aluno), deixa de se movimentar pela nota, pela avaliação, pela matéria, mas para a sua satisfação e realização pessoal.

$$A + B \Rightarrow C$$

(A e B são um meio para se atingir C e não um fim em si mesmos)

(Personal Training) $\Rightarrow G1 + G2 + G3 \Rightarrow$ Saúde, Bem-estar, alegria e realização pessoal.

QUADRO 19: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROGRAMA (Deixa de haver matérias nucleares e alternativas)

SAÚDE, BEM ESTAR, ALEGRIA E DIVERTIMENTO	GRUPO 1	INTELIGÊNCIA CORPORAL CINESTÉSICA	Método Natural, Primevo, Fitness e Tradicional	1	ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DA NATUREZA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Passeios Pedestre ▪ Escalada ▪ Montanhismo ▪ Pioneirismo ▪ Atividades Aquáticas ▪ Orientação ▪ Ori-BTT ▪ Kayak ▪ BTT ▪ Golf ▪ Outras
				2	ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DO CORPO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Método Natural ▪ Parkour ▪ Outros Métodos de Treino
				3	FITNESS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercício e Saúde, Bem-Estar ▪ Treino em circuito (crossfit, calistenico, parkour, primalfit, treino funcional, Kettlebel, obstáculos)
				4	JOGOS TRADICIONAIS E POPULARES	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vários
	GRUPO 2	INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	Mente-Corpo Consciência Corporal	5	ATIVIDADES WELLNESS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula de Grupo ▪ Unidade Mente-Corpo (Yoga; Tai-Chi-Chuan; Meditação & Relaxamento Muscular Progressivo; etc) ▪ Reiki
				6	ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Danças ▪ Expressão Corporal (Pantomima, etc...) ▪ Educação Somática (Unidade Mente-Corpo): <ul style="list-style-type: none"> - Eutonia - Euritmia - Psicodrama - 5 Ritmos - Biodança
				7	JOGOS COOPERATIVOS e TEAM BUILDING	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogos Cooperativos ▪ Team-Building (Jogos Aventura)
				8	JOGOS COMPETITIVOS (ATIVIDADE FÍSICAS E DESPORTIVAS)	<div>(TGRU) JOGOS COMPETITIVOS</div> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogos de alvo (golfe, bowling, bilhar, tiro com arco) ▪ Jogos de rede/parede (tênis, badminton, squash, voleibol) ▪ Jogos de batimento (basebol, softball, cricket) ▪ Jogos de invasão/territoriais (futebol, basquetebol, andebol, rugby, corfebol, floorbal, fresbee, etc...) ▪ Ginástica (Solo, aparelhos, acrobática) ▪ Atletismo (Corridas, Saltos e Lançamentos Kid's Athletics IAAF) ▪ Combate (Judo, Luta, etc) ▪ Patinagem (Patins, Skate, etc...) ▪ Água (Natação, hidroginástica, apneia, etc...)

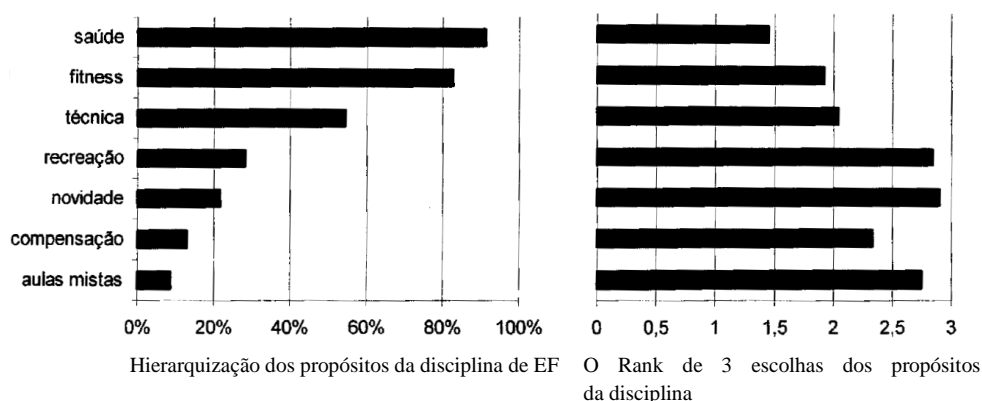
Esta é a minha proposta para um Currículo para o Século XXI:

- b. **OLIMPISMO:** porque motivo a Educação Física tem que estar refém do **Olimpismo**, uma filosofia de vida que exalta e combina de forma equilibrada as qualidades do corpo, da vontade e da mente. Aliando o desporto à cultura e educação, o Olimpismo procura ser criador: de um estilo de vida fundado no prazer do esforço e do sacrifício (ascetismo) | do valor educativo do bom exemplo | da responsabilidade social | do respeito pelos princípios éticos fundamentais universais. O objetivo do Olimpismo é o de colocar o desporto ao serviço do desenvolvimento harmonioso da pessoa humana em vista de

promover uma sociedade pacífica preocupada com a preservação da dignidade humana. A Educação Física, orienta-se pelos seus programas e “confunde-se quase exatamente com a iniciação à prática competitiva e ao seu corolário através da aprendizagem de gestos específicos. A introdução da Educação Olímpica nos currículos escolares continua longe de ser uma realidade, mas é um objetivo para alguns. | Jean-Marie Brohm é um sociólogo francês, antropólogo e filósofo, professor de sociologia na Universidade de Montpellier III e para ele o desporto institui uma ordem corporal de gestão dos impulsos sexuais e impulsos agressivos. No que diz respeito à afirmação que enquadra o desporto como uma forma de apaziguamento e integração social, de redução da violência e facilitador da fraternidade, este tipo de discurso é, para ele, uma carga de mistificações e ilusões confusa. | José Esteves, no seu livro “O Desporto e as Estruturas Sociais” refere que “a rivalidade no desporto é tanto maior quanto maiores forem as rivalidades sociais, regionais, nacionalistas e outras. E a ambição da vitória é uma preocupação tanto mais acentuada quanto maiores forem as frustrações pessoais”.

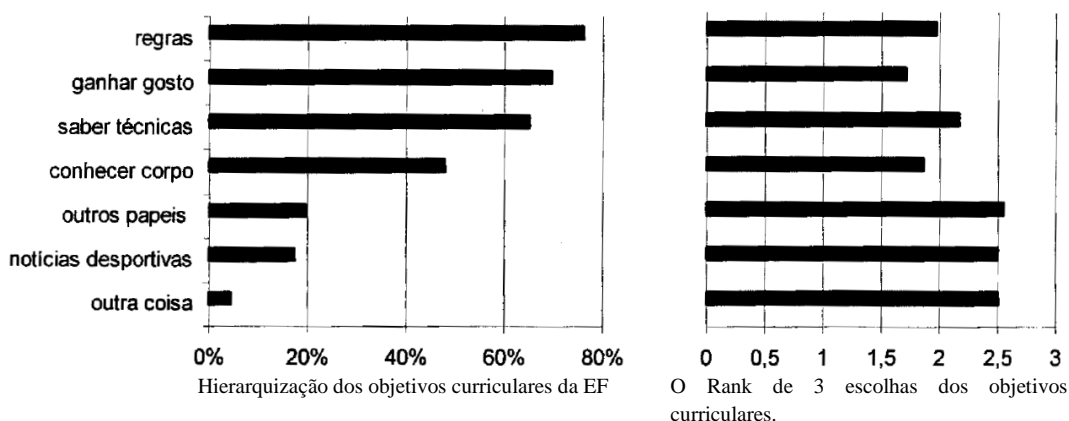
- c. **ASCETISMO:** também, a **valorização do esforço pelo ascetismo** faz-se através do desenvolvimento da aptidão física e da técnica desportiva recorrendo por vezes a exercícios pouco apelativos e codificados que roubam a dimensão lúdica, a alegria e a brincadeira livre para que se promova o desenvolvimento das capacidades condicionais e os alunos estejam na zona saudável ou dominem os gestos técnicos padronizados. É exatamente este modelo ascético, onde são refreados os prazeres do jogo, propondo-se a austeridade da repetição monótona nas progressões de aprendizagem entediantes e aborrecidas, hipotecando-se o jogo dinâmico e alegre, que é visto com desconfiança pelos alunos. O ascetismo preconiza que um estilo de vida austero, renunciando ao prazer, impondo restrições, purifica o corpo e traz no futuro grande liberdade na medida que desenvolve a capacidade de resistir a potenciais impulsos destrutivos – **prevalece o critério da performance**, do produto, do ranking e do estatuto adquirido pelo esforço e pela conquista. Ou seja, esta crença pressupõe que a “renúncia ao comportamento de risco” permite ao aluno adquirir um alto intelecto e uma disciplina que o permita na sua vida adotar comportamentos e etilos de vida saudáveis. Porém, os alunos que, por inerência à sua **obesidade** ou outra condicionante morfológica não conseguem um desempenho aproximado daqueles que possuem uma vantagem genética, morfológica e até de falta de experiências no clube desportivo numa modalidade, sentir-se-ão sempre diminuídos e excluídos. | **Qual é a resposta adequada?** Valorizar as atividades Heurísticas, a Pedagogia Não Linear e a metodologia de Trabalho de Projeto (Jogo Cooperativo e Team-Building, Brincar, Lazer, Método Natural, Atividades Hipometabólicas, etc...). | **Outra Solução:** Implementar formas jogadas que permitam que os alunos se

envolvam de forma descontraída e divertida, apelando ao formato de “brincadeira” (Brincar é um Trabalho Séri).



FONTE: Fátima Cristina Matos dos Santos (2001); “Da Importância dos Conteúdos na Atitude dos Alunos Face à Aula de Educação Física”; UP-FCDEF

NOTA: os alunos reconhecem que o principal objetivo da Educação Física é a promoção de Estilos de Vida Saudáveis e o desenvolvimento da aptidão física e de competências técnicas desportivas (Habilidades Motoras Compostas Complexas Desportivas) | Na minha opinião, baseada na experiência prática, os alunos apreciam muito os aspetos da *recreação* (divertimento, alegria) e *novidade* (inovação, diversidade, divergência e alternativa – tarefas heurísticas). Ou seja, é importante promover a saúde mas através de atividades envolventes e motivadoras.



FONTE: Fátima Cristina Matos dos Santos (2001); “Da Importância dos Conteúdos na Atitude dos Alunos Face à Aula de Educação Física”; UP-FCDEF

NOTA: nesta figura identificamos os objetivos a conhecer e aplicar as regras dos desportos, ganhar gosto pela prática desportiva e o saber fortemente enraizados pelos alunos, no entanto ganhar gosto pela prática é considerado como o objetivo prioritariamente cotado pelos alunos relativamente aos outros.

- 3) **TEORIAS E FATORES DA MOTIVAÇÃO CONDICIONAIS** que são utilizadas na escola como pressupostos pedagógicos (classificações, Feedback pedagógicos), mas que não funcionam ou até são prejudiciais, sendo esta uma das descobertas mais sólidas das ciências sociais e também uma das mais ignoradas (Dan Pink, “Drive: the surprising truth about what motivates us”). A abordagem mecanicista da recompensa (cenoura - classificações) e da punição (pau – repreensões, participações disciplinares), além de não funcionarem, até prejudicam. Ou seja, os incentivos na esfera do trabalho: salário | dinheiro e na esfera da educação: classificações, certificados, reconhecimento, rankings, são concebidos para aguçar o pensamento e acelerar a criatividade

(recompensas – cenouras). Porém, a Educação Física ao privilegiar as atividades de caráter *Algorítmico* (Padrões Motores e Pedagogia Linear) em vez das *Heurísticas* (Esquemas Motores e Pedagogia não Linear), mecanizam o pensamento e o comportamento motor, bloqueiam a criatividade, exacerbam as reações defensivas e não respondem aos desafios de uma educação do século XXI que pressupõe o desenvolvimento das seguintes capacidades fundamentais: criatividade, inovação, pensamento crítico, resolução de problemas, tomada de decisões, comunicação, colaboração, flexibilidade e adaptabilidade, iniciativa e autonomia. | Quando se manipulam os incentivos (Cenouras: nota da disciplina de EF deixou de contar para a média final no ensino secundário), para que as pessoas façam a coisa certa (empenho na aula; esforço físico), **criam-se alunos que são viciados nos incentivos**.

A formação do indivíduo no modelo desportivo competitivo faz sobressair um ego-envolvimento que apresenta as seguintes características:

O sucesso está associado a um sentimento de domínio de habilidades superiores e a uma sensação de competência;

- Mostra preocupação em derrotar os adversários;
- Manifesta maior competitividade e individualismo;
- Utiliza o jogo para aumentar a popularidade / status social e sua auto-estima;
- Volta a sua atenção sobretudo para o rendimento e performance;
- Valoriza a vitória e, se possível, com o menor esforço;
- É capaz de utilizar meios ilícitos para vencer (fraudes, técnicas e táticas enganosas, agressividade e deslealdade, violação das regras, etc...);
- Importa-se com a opinião de terceiros sobre o seu desempenho;
- É menos persistente, desistindo de certas atividades;
- Face a um desempenho negativo ou insucesso, reage através da atribuição causal a terceiros, ou seja, justifica-se argumentativamente com fatores externos (arbitragem, azar, pressão dos colegas, equipas desequilibradas, falhas dos colegas, etc...);
- O sujeito procura as atividades de menor grau de dificuldade para obter sucesso mais facilmente;
- Mostra maior nível de ansiedade e tensão frente às competições;
- Utiliza medidas padronizadas para obter sucesso;
- Utiliza a comparação com outros colegas no que tange ao rendimento;
- Justifica e desculpa-se perante o fracasso ou insucesso, despertando sentimentos negativos e opta por tarefas mais fáceis, com menos riscos, implicando níveis mais baixos de desempenho, ou evita o envolvimento na atividade.

Isto é, criam-se alunos que fazem as coisas apenas pelos incentivos (Alunos que se empenham nas aulas pela nota e não pelo gosto do que fazem) - desde que a classificação da EF deixou de contar para a média final, aumentaram significativamente o número de alunos que deixaram de realizar a aula, resistem às orientações dos professores ou simplesmente não participam. Os alunos não realizam a atividade física pelo seu valor intrínseco (benefícios para a saúde e satisfação pessoal), mas pela recompensa, “contar para a média final”. O que é alarmante nisto é que os psicólogos sabem isto há 30 anos. Os psicólogos conhecem as consequências

negativas de incentivar tudo há 30 anos. Se recompensarmos as crianças por realizarem exercício físicos ou jogarem, elas deixam de se preocupar com o que fazem (prazer, satisfação, oportunidade) e preocupar-se-ão apenas com quanto fazem (resultado do que fazem, performance, nota). Transmite-se um valor, o exercício físico na aula de EF só tem valor quando há cenoura e quando não há, não tem valor!...

Tim Gibbons (2007), “Listening to Our Children: Why They Participate in Sports” menciona o estudo de Vern D. Seefeldt e Martha E. Ewing na Universidade do estado de Michigan no qual questionaram 26.000 estudantes com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos sobre as razões e/ou motivos que os levaram a participar no desporto e porque desistiram e sobre o que sentiam relativamente à vitória. O estudo revelou que o divertimento é a razão fulcral que justifica a adesão das crianças ao desporto e a falta de divertimento é uma razão principal por detrás da sua desistência.

Se perguntarmos a uma criança com idade compreendida entre os 6 e os 18 anos de idade o motivo pelo qual praticam desporto, elas irão dizer que é para “se divertirem, melhorar as suas habilidades e estar com os amigos”. Ganhar nem sequer está nas 7 razões mais votadas. Ganhar é um conceito enfatizado pelos pais e pelos treinadores. Os investigadores do desporto têm feito esta pergunta nas últimas duas décadas e as crianças respondem basicamente da mesma maneira.

Quadro 20: Motivos para a participação no desporto

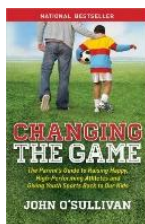
Rapazes	Raparigas
<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Para se divertir</i> 2. Melhorar as habilidades 3. Para a excitação da competição 4. Para fazer algo que domina bem 5. Para ficar em forma 6. Pelo desafio da competição 7. Para fazer parte de uma equipa 8. <i>Para ganhar</i> 9. Para evoluir para um nível superior de competição 10. Para se exercitar 11. Para aprender novas técnicas 12. Pelo espírito de equipa 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Para se divertir</i> 2. Para ficar em forma 3. Para fazer exercício 4. Para melhorar as técnicas 5. Para fazer algo que domina bem 6. Para fazer parte de uma equipa 7. Pela excitação da competição 8. Para aprender novas técnicas 9. Pelo espírito de equipa 10. Pelo desafio da competição 11. Para evoluir para um nível superior de competição 12. <i>Para ganhar</i>

Tim Gibbons (2007); “Listening to Our Children: Why They Participate in Sports” | Martha Ewing and Vern Seefeldt (1990), Michigan State University, American Youth and Sport Participation, Athletic Footwear Association.

Os rapazes e as raparigas partilham 4 dos 5 primeiros grandes motivos:

1. Para se divertirem
2. Melhorar as técnicas
3. Ficar em forma física
4. Para fazerem algo que dominam ou fazem bem.

Ganhar era o último da lista em 8º lugar nos rapazes e em 12º nas raparigas. No entanto este estudo refere-se sobretudo a crianças que praticam desporto nos clubes desportivos. Quando fazemos a transferência desta realidade para a realidade da escola, qual seria a resposta das crianças e jovens relativamente á prática de desporto nas aulas de educação física. Sabemos que as crianças praticam desporto no clube porque o escolheram ou foram aliciadas pelos seus pais. Na escola é diferente, todas as crianças e jovens dentro da idade da escolaridade obrigatória têm que realizar as atividades físicas e desportivas

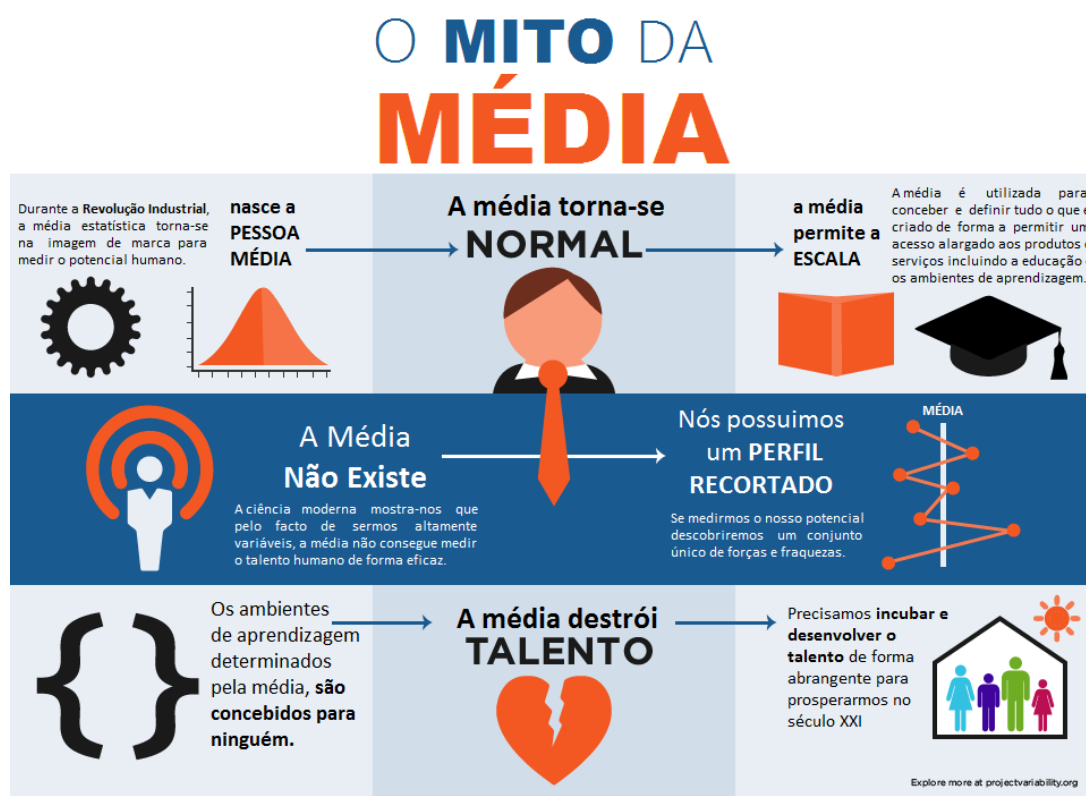


2.2.2. – Segurança | Certeza

Segurança: O cérebro é uma máquina de reconhecimento de padrões que está constantemente a tentar prever o futuro próximo. Mesmo a mais pequena quantidade de incerteza gera uma resposta de “erro” no córtex orbital frontal (COF). Este facto desvia a atenção dos objetivos traçados, forçando a atenção para o erro. Se alguém não nos está a dizer toda a verdade, ou age de forma incongruente, a incerteza resultante pode despoletar erros no COF. Grandes incertezas tais como não saber quais são as expectativas do professor por parte do aluno, ou qual é o tipo de comportamento errático na sala de aula por parte do aluno, ou se a sua execução está correta, podem ser altamente debilitantes para o professor e para o aluno. O ato de criar um sentido de segurança, de continuidade ou previsibilidade é recompensante. Este problema pode ser ainda mais debilitante ou conflituoso quando o professor adota uma “pedagogia coletiva”, tratando vários alunos como se fossem um só. Esta abordagem redutora resulta em maior conflito porque cada aluno possui uma personalidade diferente.

- 1) **MÁ CONCEÇÃO DO MODELO** de ensino e aprendizagem e no “mito do professor eficaz” que privilegia a heteronomia e prepara a aula para o “Aluno Médio”. “Se desenhamos um ambiente de aprendizagem para a média, fazemo-lo para ninguém!” É exatamente aquilo que um professor de Educação Física faz. “Nós ainda projetamos os nossos ambientes de aprendizagem, como os nossos livros didáticos, estilos de ensino e a avaliação para o aluno médio. Nós designamos esta estratégia de “adequada à idade” (Idades Sensíveis) e achamos que é suficientemente boa para os alunos, mas não é!” “Se desenhamos um ambiente de aprendizagem para a média, fazemo-lo para ninguém!” (Todd Rose et al., 2013; “The Science of the Individual”, Mind, Brain, and Education). O nosso argumento é que os indivíduos se comportam, aprendem e se desenvolvem de formas muito distintas, mostrando **padrões de variabilidade** que não são capturados pelos **modelos que se baseiam nas médias estatísticas** (“Mito do Professor Eficaz”). Desta forma, qualquer tentativa significativa que procure

desenvolver a **ciência da indivíduo** começa necessariamente por ter em consideração a **variabilidade individual** que é pervasiva em todos os aspetos do comportamento e em todos os níveis de análise. A **ciência do grupo** é um *pobre substituto para uma verdadeira ciência do individual*. Os modelos tradicionais assumem com frequência que as conclusões acerca da população se podem, automaticamente, aplicar a todos os indivíduos. Este pressuposto é simples, compreensível e necessário para *justificar o uso das médias para se compreender os indivíduos*. PORÉM TAMBÉM É ERRADO (L. Todd Rose, 2013)!...



Lei nº 46/86 de 14 de Outubro Lei de Bases do Sistema Educativo; Artigo 3.º PRINCÍPIOS ORGANIZATIVOS - O sistema educativo organiza-se de forma a:

- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

Ao longo das últimas duas décadas, uma acumulação significativa e substancial de evidências tem vindo a mostrar a dificuldade em se inferir o que quer que seja acerca dos indivíduos a partir de conclusões tiradas com base numa população ou amostra. Molenaar (2004) argumenta que **tais inferências** só são **possíveis** em **condições muito estritas** designadas por *pressupostos ergódico* que nunca se adequam para os indivíduos. Para além disso, as evidências são crescentes e vão no sentido de provar que, com maior frequência, do que se pode supor, as conclusões tiradas com base em amostras, representam na melhor das hipóteses, um pequeno conjunto de indivíduo. No pior dos casos, são artifícios estatísticos que **não representam ninguém**. Este é um MUITO FORTE ARGUMENTO para que a Educação Física abandone a PEDAGOGIA

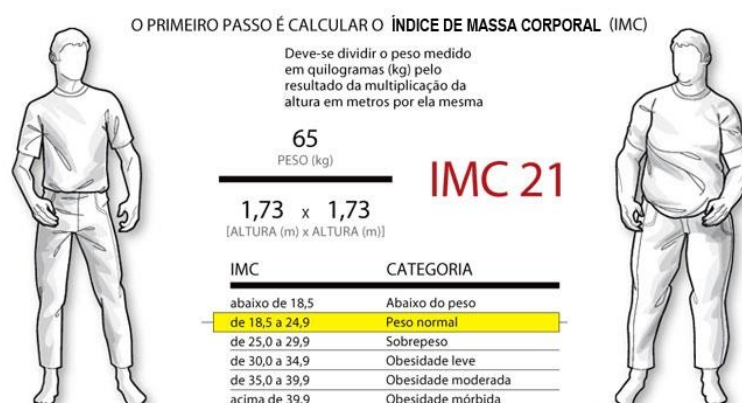
da MÉDIA e o “Mito do Professor Eficaz”, que visa ensinar a muitos como se fossem um só, e comece a **PERSONALIZAR** os seus serviços.

The Science of the Individual

L. Todd Rose Parisa Rouhani and Kurt W. Fischer

MIND, BRAIN, AND EDUCATION

Exemplo: O IMC (Índice de Massa Corporal ou Índice de Quetelet), é uma medida internacional usada para calcular se uma pessoa está no peso ideal. Tal índice foi desenvolvido por Lambert Quételet no fim do século XIX. Trata-se de um método fácil e rápido para a avaliação do nível de gordura de cada pessoa, ou seja, é um preditor internacional de **obesidade** adotado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Tendo em consideração as variações naturais de gordura corporal, nas crianças ao longo do seu período de crescimento e devido às diferenças entre géneros que os cientistas criaram um IMC especialmente para as crianças, chamado de IMC por idade. Para se determinar se uma criança e/ou jovem em idade escolar está dentro da zona saudável, existem tabelas criadas com base em amostras da população e que depois de sujeitas a um tratamento estatístico foi possível determinar valores de risco e valores considerados saudáveis. É com base nos valores padronizados que depois são comparados os resultados de cada indivíduo, porém, como iremos ver, mais uma vez, e apesar de se procurar criar instrumentos válidos (validade estatística), a variabilidade inerente a cada indivíduo compromete a eficácia destes indicadores verificando-se também neste exemplo que “a ciência do grupo é um pobre substituto para uma verdadeira ciência do individual”.



Recentemente tem sido dado ênfase aos chamados “falsos magros”. A mensagem da Organização Mundial da Saúde (OMS) é clara: “A obesidade transformou-se na grande

epidemia do século XXI”. A OMS estimava que em 2015 existiriam 2,3 milhares de milhões de pessoas adultas com excesso de peso. O exercício físico e uma dieta equilibrada são as suas estratégias recomendadas e a Disciplina de EF tem utilizado este argumento para justificar a sua importância no “combate” à obesidade. A atividade física reduz o risco de doença e possibilita substanciais benefícios em muitas doenças e por outro lado, contribui para a preservação da função cognitiva e diminui o risco de depressão e de demência, diminui o stresse, melhora a qualidade do sono, melhora a auto-imagem e a auto-estima, aumentando o bem-estar e o otimismo, e diminui o absentismo. Resta-nos perguntar se, aqueles que aderem e participam nos programas de exercício físico e saúde o fazem por satisfação e prazer, ou por obrigação ou “medo|combate” daquilo que aparentemente parece ser uma inevitabilidade ou conspiração da vida e do corpo!... Mathieu Richard afirma “Gostamos de fazer jogging, fitness e todo o tipo de coisas para nos mantermos bonitos. No entanto, surpreendentemente reservamos muito pouco tempo para o que mais importa, *compreender a forma como a nossa mente funciona*, que é o que determina a qualidade da nossas experiências”. Obviamente que fala da meditação (Treino Mental), como forma de explorar o nosso universo interior.

“Big Gulp Culture”

A organização europeia das associações de consumidores (Euroconsumers), da qual a DECO faz parte, deu o seu contributo nesta *batalha contra* a obesidade. Elegendo a obesidade como tema de destaque para 2005. Mais de um 1 bilião da população mundial adulta tem excesso de peso, metade da qual sendo mesmo obesa. Portugal não foge à regra: estima-se que 40% da população adulta e um terço das crianças tenham excesso de peso ou obesidade. As autoridades de saúde do Mundo inteiro estão preocupadas. Para a concretização de medidas de “*combate*” à obesidade, é necessário que os Ministérios da Saúde e da Educação, a Agência para a Qualidade e Segurança Alimentar, os profissionais de saúde, os professores, os autarcas, a indústria alimentar, etc., reconheçam a necessidade de reunir esforços e adotem as medidas necessárias para combater a obesidade. Mas, na verdade, a que nível devem eles intervir? Da mente consciente ou subconsciente? Também, a Conferência Internacional de Obesidade Infantil que decorreu nos dias 25 e 26 de Novembro de 2005, no Campus do Conhecimento e da Cidadania da Fundação Bissaya Barreto denotam o crescente interesse e preocupação com esta realidade. “11% das crianças portuguesas são obesas”, 150 milhões de crianças em idade escolar têm excesso de peso, das quais 45 milhões são obesas. Esta epidemia é um fenómeno crescente e atinge todos os países desenvolvidos, em vias de desenvolvimento e “*países desenvolvidos que não deveriam ser desenvolvidos*” como Portugal segundo a *Fundação Richard Zwentzerg*. Na verdade, os países do Sul da Europa (Espanha, Itália, Grécia e Portugal), estão na liderança da prevalência de obesidade afirma a Dr^a Ana Rito, onde Portugal se inclui em lugar cimeiro com 31,5% de crianças dos 7-9 anos com excesso de peso das quais 11,3% são obesas (Já anteriormente vimos que países com elevadas desigualdades sociais têm maior prevalência de obesidade). O mais alarmante é

que esta prevalência começa na idade pré-escolar, como conclui o único estudo português que aborda o estado nutricional das crianças, dos 3 aos 6 anos, da autoria da Prof. Dr^a Ana Rito, Nutricionista na Cidade de Coimbra. Das 2400 crianças dos 3 aos 6 anos avaliadas, uma em cada dez é obesa.

A obesidade infantil traz sérias implicações para a saúde uma vez que a criança ao se desenvolver com sobrepeso tem maior risco de vir a desenvolver precocemente doenças crónicas e degenerativas (como as doenças cardiovasculares, a *diabetes* e o cancro), que na verdade são elas as responsáveis por 60% das mortes em Portugal, reduzindo também em cerca de 10 anos a esperança de vida.

Para além disso, a obesidade infantil é uma epidemia que afeta crianças que irão crescer obesas, que por sua vez irão juntar-se a adolescentes obesos e “caminhar” para a maior geração de adultos obesos na história de Portugal, se nada se fizer. Se hoje a obesidade já custa ao país cerca de 297 milhões de Euros por ano, daqui a 20 anos provavelmente teremos metade do país a sofrer desta doença e o país a gastar muito mais do que já gasta (cada pessoa ativa custa ao país 61 Euros e uma pessoa obesa 334 Euros). Pergunto, como se sentirão os obesos, além de falta de amor, tristeza e angústia ainda são um fardo para a sociedade.

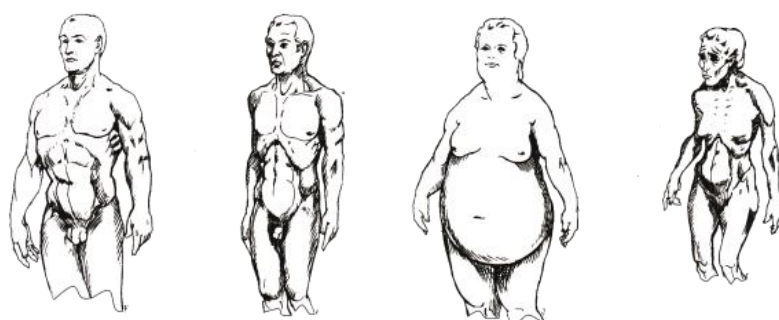
“Várias são as iniciativas que tem vindo a ser organizadas principalmente na área da Saúde e na da Educação, mas ainda são insuficientes e pouco eficazes”.

No plano sintomático:

Obesidade significa preenchimento (abundância) exterior em vez de um preenchimento interior (realização); pôr-se em pé de guerra com o princípio do gozo; lutar como seu próprio peso (importância); busca de dedicação, amor e proteção; a necessidade não vivenciada de amor e gozo é posta na comida; satisfação na substituição; a conhecida “obesidade do carente”; compensação pela comida; comer como substituição ao sentimento de unidade e a um coração transbordante; camada protetora contra o meio exterior sem amor; isolar-se no seu próprio castelo (de proteção) (no corpo nada isola melhor do que a gordura; quase não se perde calor, mas também não entra nenhum); desejo de ser deixado em paz no seu castelo de gordura; ficar escondido por detrás do muro; esquivar-se da realidade; fugir da sua irradiação sexual; não querer viver o seu papel sexual: problemas com a polaridade: afundar à própria sexualidade na “fofura” semelhante a um bebé (regressão); pesar-se diariamente e odiar-se pelo resultado; fazer-se gordo; trazer consigo a carga não vivida em outros planos; sensação de importância, autoridade e força, Rüdiger Dahlke (1996).

QUADRO 21: Obesidade na perspectiva psicossomática (Mind & Body)

PROBLEMA	CAUSA PROVÁVEL	NOVO PADRÃO DE PENSAMENTO
Obesidade	Medo, necessidade de proteção	Estou em paz com os meus sentimentos
	Fugir dos sentimentos. Insegurança e rejeição de si próprio.	Estou em segurança onde me encontro
	Busca de realização	Eu crio a minha própria segurança
		Eu amo e aprovo a mim mesmo
Gordura	Sensibilidade excessiva. Representa frequentemente o medo e uma necessidade de proteção. O medo. Encobrir uma raiva que se procura ocultar e resistência a perdoar	O amor divino protege-me. Estou sempre em segurança e a salvo. Estou disposto a crescer e a assumir a responsabilidade e poder pela minha vida. Perdoo os outros e crio agora a minha vida da maneira que quero. Estou em segurança.
Louise L. Hay (1984), “ <i>Pode Curar a Sua Vida</i> ”		



Stanley Keleman (1985), “Anatomia Emocional”:

O organismo é provido de um reflexo instintivo para lidar com o perigo e a ameaça. Esse mecanismo, chamado de “reflexo de susto” Stanley Keleman (1992) “Anatomia Emocional”, tem por objetivo lidar com emergências ou pequenos períodos de alarme. Detemo-nos, paramos, ficamos estáticos, contraímos os músculos, prendemos a respiração, investigamos e respondemos na expectativa de que o perigo passe ou agimos perante ele. Se a ameaça é grave ou se recusa a desaparecer, o padrão de susto aprofunda-se. Tentamos evitar o perigo, desviando-nos ou preparamo-nos para lutar ou então fugir. Se a ameaça prevalece para além dos nossos esforços e as posturas que adotamos não fazem diminuir, escondemo-nos, encolhemo-nos, por fim rendemo-nos ou então colapsamos. Em termos ideais, os perigos internos ou externos criam uma reação que promove a mudança da nossa forma temporariamente. Quando o perigo passa, voltamos ao estado normal da nossa atividade. Mas isso nem sempre acontece e uma reação pode persistir ou aumentar até que se torne parte contínua da nossa estrutura. Essa continuidade de uma resposta temporária designa-se por stress.

Stanley Keleman (1992), afirma que os desequilíbrios da estrutura somática refletem as regras de proximidade e distanciamento, ternura e asserção aprendidas na família de origem. Agressões e choques, stresses e distresses são impressos em cada célula, criando uma imagem somática, emocional e psicológica que se entremeia com todos os eventos associados. As agressões perturbam o contínuo de pulsações peristálticas

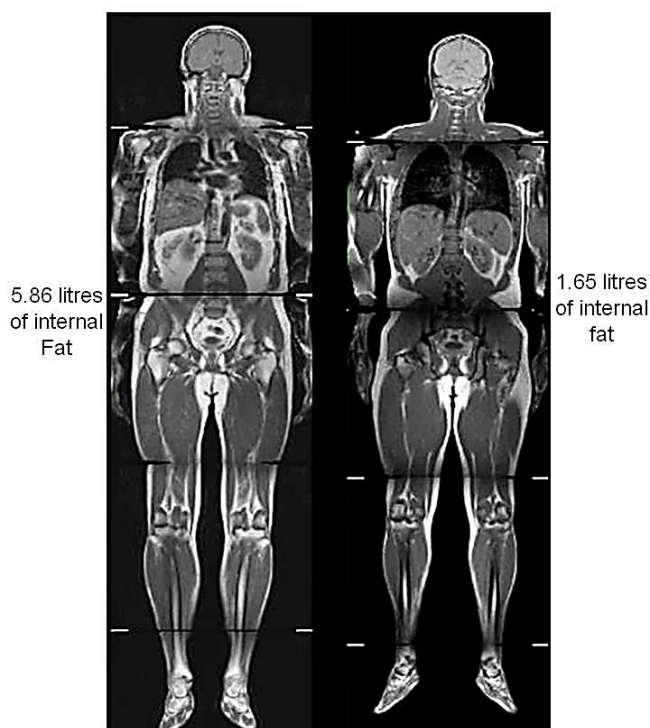
e organizam estados sólidos (rígidos ou densos), ou líquidos (inchado ou em colapso), como estrutura global, ou em diferentes camadas e bolsas. Afirma que a estrutura anatómica é o arquétipo básico do pensamento e da experiência. Anatomia e sentimento são também relações comportamentais. Qualquer rutura na organização anatómica ou emocional resulta num colapso equivalente do comportamento. A anatomia é o alicerce das relações humanas. Nós relacionamo-nos com os outros por intermédio das formas que construímos. Se nos tornamos rígidos, densos ou inflexíveis, podemos descobrir-nos rancorosa ou medrosamente retraídos. Somos incapazes de nos abrir ou empatizar com os outros, se negamos os nossos sentimentos e necessidades, ou ocultamos os nossos desejos. Podemos resumir o seu estudo na importante afirmação: “Os seres humanos são configurações emocionais complexas, Não há forma perfeita, tipo ideal de estrutura melhor do que outra. As formas são uma consequência das tentativas humanas de amar e ser amado”, Stanley Keleman (1992).

E se o excesso de peso não fosse o único sinal de alarme?

O doutor Steve Blair, professor da Universidade da Carolina do Sul, abriu recentemente a Caixa de Pandora assegurando que os obesos, em boa forma física, poderiam ser mais saudáveis do que os magros em má forma. A questão reside no **índice de gordura**. “As pessoas com fisionomias mais cheias têm onde guardar o excedente, mas no caso das anatomias mais esguias, este vai parar nos órgãos (região perivisceral) ou artérias”. O excesso transforma-se então em “gordura visceral” aumentando o risco para a saúde. A comunidade científica batizou esses “falsos magros” como *skinny fat* (em português, “magros gordos”) ou TOFI (*thin outsider, fat inside*; em português, “magro por fora, gordo por dentro”). No outro extremo, estão os “falsos gordos”, indivíduos que podem apresentar valores de sobrepeso, mas que são bastante saudáveis. Se usarmos como exemplo um praticante de musculação, cujo IMC poderia estar situado num valor de 35, e por esse motivo seria considerado portador de obesidade moderada, na verdade trata-se de um indivíduo relativamente saudável. As modernas balanças de bio-impedância são capazes de separar o peso em massa muscular, gordura e água. Existem obesos em forma que podem ser mais saudáveis que os magros que não fazem exercícios físicos. Ou seja, ainda que o seu nível de gordura esteja equilibrado e seu IMC aceitável, uma falta de desenvolvimento muscular pode situá-lo atrás de alguém com sobrepeso no que se refere à saúde.

Similar Age, Gender, BMI and Same % Body Fat

Different levels of Internal Fat = Different Disease Risks



EL Thomas and JD Bell 2008

IMAGEM CORONAL de um TOFI e um Controlo Normal.

Os sujeitos definidos como TOFI têm sido descritos como por manifestarem um elevado risco em desenvolver a resistência à insulina e **diabetes do tipo II** devido ao facto de não possuírem hábitos de prática de exercício físico (pouca atividade física – baixo VO₂ máximo), reduzida sensibilidade á insulina e elevada adiposidade abdominal e um perfil lipídico aterogénico. Outra característica importante observada neste grupo de sujeitos são os elevados níveis de gordura hepática.

Para se poder classificar um indivíduo como TOFI é necessário medir o conteúdo interno de gordura e a única forma possível para o fazer é recorrendo à Imagem por Ressonância Magnética (IRM). Estes métodos são inacessíveis às escolas por serem dispendiosos e consomem tempo. Os métodos indiretos como o perímetro da cintura tornam-se incorretos porque indivíduos com perímetros idênticos podem apresentar valores completamente dispares de gordura perivisceral e abdominal interna.

Investigações recentes têm estimado que

14% dos homens e 12% das mulheres rastreadas por IRM que possuíam um IMC entre os 20-25 Kg/m², foram classificados como TOFI. Estes resultados mostram claramente o facto dos resultados dos testes do **programa fitescola** não permitirem determinar com correção se a população escolar aparentemente saudável o é na verdade porque se baseia num pressuposto errado (IMC).

QUADRO 22: Diabetes na perspetiva psicossomática (Mind & Body)

PROBLEMA	CAUSA PROVÁVEL	NOVO PADRÃO DE PENSAMENTO
Diabetes: (Hiperglicémia, Diabetes Mellitus)	Ansiar por aquilo que poderia ter acontecido. Grande necessidade de <u>controlar</u> (Invulnerabilidade); SCARF: “Segurança”. <u>Mágoa</u> profunda. Falta de doçura	Este momento está cheio de alegria. Eu agora escolho viver a experiência da doçura do dia de hoje.

Louise L. Hay (1984), “*Pode Curar a Sua Vida*”; Pergaminho

Atualmente, a investigação científica no campo da medicina psicossomática, mecanobiologia, psicomotricidade, psiconeuroimunologia e bioquímica das emoções permite explicar a relação entre determinados padrões emocionais (temas) e os problemas de saúde (Unidade Mente-Corpo) e a função simbólica de cada órgão corporal no processamento emocional.

E se a performance humana (modelo competitivo), não se distribuisse segundo uma curva normal?

Ernest O’Boyle and Herman Aguinis (2012), “The best and the rest: revisiting the norm of normality of individual performance”; Personnel psychology, desenvolveram uma investigação na qual revisitaram um velho pressuposto no campo da psicologia da gestão dos recursos humanos, comportamento organizacional, industrial e organizacional que pressupõem que a performance individual segue uma distribuição com uma curva Gaussiana (normal). Os investigadores desenvolveram 5 estudos envolvendo 198 amostras que incluíam 633,263 investigadores, animadores, políticos e atletas amadores e profissionais. Os resultados são notavelmente consistentes em todas as áreas estudadas (...) indicando que a performance individual não se distribui de forma normal, em vez disso, segue uma distribuição Parentiana (Lei de Potência). Assumir a normalidade a nível da performance humana pode conduzir a teorias erradas e a práticas enganadoras. Assim, os resultados desta investigação têm implicações para todas as teorias e aplicações que direta ou indiretamente tratam da performance individual em todos os campos que possamos imaginar.

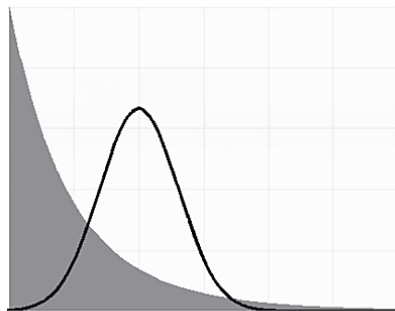


Figure 1: A Normal Distribution (Black) Overlaying a Paretian Distribution (Grey).

Ernest O’Boyle and Herman Aguinis (2012), “The best and the rest: revisiting the norm of normality of individual performance”; Personnel psychology, Vol. 65 pp. 79-119

Quando os dados da performance não conformam dentro de uma distribuição normal, então pressupõe-se de imediato que deve presidir um “erro” de amostragem e não na população. São feitos subsequentes ajustes (ex: expurgar valores atípicos ou aberrantes), fazendo com que a amostra “reflita melhor” uma “verdadeira” curva normal. As distribuições Gaussianas apresentam-se com forte contraste comparativamente às distribuições Parentianas ou da DLP, as quais são tipificadas através de meios instáveis, variância infinita, e uma maior proporção de eventos extremos.

A norma da normalidade na performance individual: a distribuição normal tem sido utilizada numa variedade de fenómenos que incluem os traços humanos tais como a altura (Yule, 1912), e inteligência (Galton, 1889), bem como nas distribuições de probabilidades (Hull, 1928), tendências económicas tal como o valor das ações (Bronzin, 1908), e as leis da termodinâmica (Reif, 1965). Baseados na prevalência da distribuição normal transversal a muitas disciplinas, senão quase todas as disciplinas científicas e fenómenos, tem parecido razoável assumir que a normalidade também se aplicaria à distribuição da performance individual (...).

Nós não estamos conscientes das influências dos desenvolvimentos teóricos ou aplicações que explicitamente assumem que a performance assume que a performance segue uma distribuição normal. Assim, apesar de alguns não acreditarem na distribuição normal da performance individual, existem poucas provas que esta crença tenha afetado os desenvolvimentos teóricos ou aplicações de uma forma decisiva. As possíveis razões para este ceticismo relativo ao pressuposto ou conjectura que a normalidade não afeta a teoria e a prática pode dever-se à falta de dados empíricos que defendam ou proponham

distribuições alternativas. Mas, e se a performance não se conformasse com a Distribuição Gaussiana?

E se as médias fossem instáveis e a variância destas distribuições infinita? Torna-se muito simples, se a performance não se distribui de forma normal, as teorias que direta ou indiretamente se apoiam na avaliação da performance individual, seja na esfera do trabalho ou académico, devem ser revistas.

Ao longo de uma variedade de desportos, nacionalidades e níveis de jogo, a distribuição Parentiana fornece uma melhor interpretação e organização dos dados que a distribuição Gaussiana. Em todas com a exceção de uma amostra, a distribuição da performance favoreceu muito mais uma Distribuição da Lei da Potência (DLP) do que uma Distribuição Normal (DN). Além disso, os desportos e tipos de performance atlética incluídos no estudo 4 variam na medida em que se analisou a performance de um atleta em particular que participou numa equipa ou num desporto individual, e também foram conduzidas análises dentro da própria equipa e ao longo da época. A estatística média geral ponderada de qui-quadrado para a Distribuição Parentiana é cerca de 466 milhões de vezes mais pequena (ex: indicando um melhor enquadramento), comparativamente à distribuição Gaussiana.

TABLE 4 (continued)

Sport	N	Mean	SD	Data collection time frame	Gaussian (χ^2)	Paretian (χ^2)	Performance operationalization and comments
Women's track	437	1.45	.94	1896–2009	1.41E+08	943	
Men's alpine	167	1.46	.94	1896–2009	1.10E+08	265	
Women's alpine	148	1.64	.98	1896–2009	791	198	
PBA titles	200	4.95	6.70	1959–2009	1.43E+06	47	All time tournament wins
NASCAR points	125	1138.41	1410.47	2009	262	119	Points earned in the Sprint Cup series
NFL coaches wins	413	31.25	46.64	1999–2009	1.19E+07	104	A variety of metrics of positive behaviors for players and managers
NFL kick return yd.	250	3238.43	1698.95	1999–2009	2.67E+06	29	
NFL TD receptions	253	50.92	20.59	1999–2009	2.29E+08	41	
NFL field goals	252	110.61	108.69	1999–2009	683	118	
NFL sacks	251	59.38	28.43	1999–2009	9240	37	
NFL rushing yd.	250	5611.01	2708.46	1999–2009	127	20	
NFL passing yd.	250	16897.20	11431.10	1999–2009	312	112	
NHL defense assists	1,533	107.12	165.48	1917–2009	4.96E+09	909	Points scored for all NHL players across their careers
NHL centers points	1,213	191.55	300.87	1917–2009	3.64E+05	708	
NHL right wing points	1,073	162.36	246.82	1917–2009	5.11E+07	537	
NHL left wing points	1,102	141.81	210.36	1917–2009	2.32E+06	640	
NHL goalies saves	392	3497.99	4848.02	1917–2009	1650	526	
Men's tennis	146	2.94	2.80	1877–2009	1080	41	Grand Slam tournament wins across an entire career
Women's tennis	110	3.68	4.37	1877–2009	1140	29	
NCAA basketball	100	615.21	75.02	2009	142	8	Points scored for a single season
Weighted average					502,193,974,189	1,076	

Note. EPL = English Premier League, ERA = Earned run average, HR = Homeruns, MLB = Major League Baseball, NASCAR = National Association for Stock Car Auto Racing, NBA = National Basketball Association, NCAA = National Collegiate Athletic Association, NFL = National Football League, NHL = National Hockey League, PBA = Professional Bowling League, PGA = Professional Golf Association, TD = touchdowns, yd = yards.

Ernest O'Boyle and Herman Aguinis (2012), "The best and the rest: revisiting the norm of normality of individual performance"; Personnel psychology, Vol. 65 pp. 79-119: os resultados desta tabela indicam que a distribuição da performance individual segue uma distribuição Parentiana e menos Gaussiana.

Os resultados deste estudo (Ernest O'Boyle and Herman Aguinis, 2012) mostram que a distribuição da performance individual é tal que a maioria dos indivíduos se situa na categoria mais baixa. Baseado no estudo 1, descobriram que quase $\frac{2}{3}$ (65,8%) dos investigadores se situam abaixo do número médio de publicações. Baseados nos animadores de TV nomeados para os Prémios-Emmy no estudo 2, 83,3% situam-se abaixo da média em termos do número de nomeações.

Baseado no estudo 3, para os representantes Americanos (políticos), 67,9% situam-se abaixo da média em termos do número de vezes que foram eleitos. Baseados no estudo 4, para os jogadores da NBA, 71,1% estão abaixo da média em termos de pontos marcados (convertidos).

TABLE 5
Distribution of Negative Individual Performance of Athletes: Fit With Gaussian vs. Paretian Distributions

Sample	<i>N</i>	Mean	<i>SD</i>	Data collection time frame	Gaussian (χ^2)	Paretian (χ^2)	Performance operationalization and comments
MLB hit batters in a single season	1,007	51.54	26.46	1900–2006	1.02E+05	65	Errors assigned for MLB players
MLB 1B errors in a single season	5,933	5.66	5.75	1900–2006	2.41E+06	4,097	
MLB 2B errors in a single season	6,400	8.05	8.74	1900–2006	2.32E+06	1,534	
MLB 3B errors in a single season	7,099	8.01	8.55	1900–2006	1.53E+07	3345	
MLB C errors in a single season	6,276	5.46	4.73	1900–2006	4.59E+09	6973	
MLB OF errors in a single season	13,721	4.27	3.81	1900–2006	6.57E+11	2.36E+04	
MLB SS errors in a single season	6,456	11.98	13.55	1900–2006	5.19E+06	3043	
EPL yellow cards	1,876	9.78	12.26	1992–2009	4.73E+06	442	Yellow cards administered
NBA career turnover	2,691	427.94	604.02	1946–2009	3.15E+07	2487	A variety of metrics of negative behaviors for players
NBA career tech, flag, and ejections	432	8.84	10.33	2009	1.96E+09	109	

TABLE 5 (continued)

Sample	<i>N</i>	Mean	<i>SD</i>	Data collection time frame	Gaussian (χ^2)	Paretian (χ^2)	Performance operationalization and comments
NFL fumbles	251	55.28	23.19	1999–2009	2030	26	A variety of metrics of negative behaviors for players
NFL interceptions	253	102.74	60.76	1999–2009	141	72	
NHL defense penalty minutes	1,505	368.67	460.31	1917–2009	7.49E+06	1580	Penalty minutes received for all
NHL centers penalty minutes	1,129	216.84	329.99	1917–2009	8.38E+06	546	NHL players across their careers
NHL right wing penalty minutes	1,015	288.89	466.39	1917–2009	9.02E+07	567	
NHL left wing penalty minutes	1,053	286.61	449.41	1917–2009	7.13E+11	605	
NCAA thrown interceptions	202	7.02	4.61	2009	97	45	Quarterbacks only
Weighted average					170,951,462,785	7,975	

Note. 1B = first basemen, 2B = second basemen, 3B = third basemen, C = catchers, EPL = English Premier League, OF = outfielders, MLB = Major League Baseball, NBA = National Basketball Association, NFL = National Football League, NCAA = National Collegiate Athletic Association, tech/flag = technical or flagrant foul, NHL = National Hockey League, PGA = Professional Golf Association, SS = shortstops.

Baseado no estudo 5, para os jogadores MLB, 66,3% estão abaixo da média em termos de erros de carreira. Se houver um deslocamento de perspectiva da abordagem Gaussiana para a Parentiana, as investigações futuras relacionadas com a medida da performance beneficiarão com o desenvolvimento de instrumentos de medida (avaliação) que, ao contrário dos esforços anteriores, permitirão a identificação dos executantes de topo que contribuem para a maioria dos resultados. | Implicações na Prática, Elaboração de Políticas e Sociedade: os resultados deste estudo conduzem a questões difíceis e a desafios em termos de prática, decisões políticas e questões sociais porque envolvem questões relacionadas com a equidade e mérito. Existem várias áreas no campo do Comportamento Organizacional e Gestão dos Recursos Humanos (COGRH) tais como o treino e desenvolvimento de competências em empregados e as compensações (remuneração) que dependem do pressuposto que a performance individual se distribui de forma normal, e qualquer intervenção ou programa que altere esta distribuição é visto

como artificial, injusto ou tendencioso. Na avaliação, as intervenções são consideradas profícuas ou proveitosas quando todos aqueles que passam pela experiência (como o caso dos alunos na escola), melhoram a sua performance ou desempenho (tal como se esperaria no processo de ensino e aprendizagem). Mas se o treino (ensino – educação) torna os bons melhores e deixa os executantes (estudantes) *mediócras* e *maus* para trás, então estamos perante um indicador que nos alerta para falhas no programa (no caso da Educação, no MODELO de ENSINO). Porém, no caso do sistema educativo o problema é mais grave porque, ao criar a figura ou “Mito do Aluno Médio”, hipoteca os bons que se sentem desmotivados e não consegue ajudar os maus, que não acompanham o ritmo e forma de abordar os conteúdos. Tanto no modelo Gaussiano (Mito da Média) como Parentiano aplicados à análise dos resultados escolares apenas servem para mostrar como é que ***o Modelo Escolar promove o insucesso*** e ainda não são “escolas para todos os tipos de mentes!” ou na nossa área, “para todo o tipo de corpos”.

Na minha opinião, os argumentos colocados em torno da distribuição Gaussiana e/ou de Pareto, levantam questões quando ***abordamos o modelo social e institucional em termos competitivos*** e segundo o ***critério da performance*** (n.º de trabalho publicados, número de golos marcados, número de prémios ou distinções recebidas, número de classificações superiores a 10, 15 ou 18, número de alunos com sucesso ou insucesso, etc...). Esta forma de organização social e escolar é *exclusiva, desigual e injusta*. Se *evoluirmos o modelo social e educativo* para uma dinâmica das relações baseadas na cooperação (inclusividade, justiça), o sucesso do indivíduo passa a estar relacionado com o sucesso do grupo e, como tal, as recompensas são distribuídas de forma equitativa por todos. A organização deixa de se centrar em torno do ***quanto produz*** (que notas tens, em que lugar do ranking te situas), mas em função do ***quanto partilha***, o quanto contribui (*contribucionismo*), para a riqueza e bem coletivos. Este é o princípio dos jogos Cooperativos. Cada indivíduo contribui com base nas suas competências pessoais e sobretudo com os seus talentos, que diferem de indivíduo para indivíduo. Ou seja, investe-se na ***unidade pela diversidade*** (divergência e/ou pluralismo) em vez da unidade pelo uniformismo (convergência). O modelo que importa referir, em termos de organização cooperativa, tanto pedagógica como social, pode seguir o modelo do ***Falanstério*** sem o adotar. *Falanstério* era a denominação das comunidades intencionais idealizadas pelo filósofo francês Charles Fourier. Consistiam em grandes construções comunais que refletiriam uma organização harmónica e descentralizada onde ***cada um trabalharia nos conformes das suas paixões e vocações***. Fourier partia da crença de que ***o ser humano é intrinsecamente bom***, porque é o depositário de uma harmonia natural que reflete a própria harmonia do universo. O problema residia na ***sociedade existente***, que *impedia o desenvolvimento completamente livre das qualidades do ser humano*. Tal como o modelo social, também o modelo educativo reflete essa falta de crença no ser humano, como bom, e por isso recorre aos “paus” (Admoestações e sansões) e “cenouras” (incentivos = classificações).

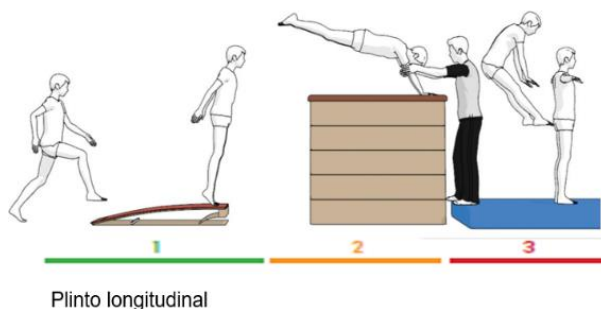
Atualmente emergem os projetos das chamadas “**Comunidades Educativas**” tais como o “**Projeto Farol**” no Agrupamento de Escolas Padre Vítor Melícias em Torres Vedras que também é inspirado no modelo das Comunidades de Aprendizagem iniciado

em Portugal na Escola da Ponte pelo pedagogo José Pacheco. A expressão “Comunidade de Aprendizagem” propõe um novo paradigma da educação e a renovação da chamada escola tradicional. Assim, o termo Comunidades de Aprendizagem tem sido utilizado por diferentes projetos pedagógicos em andamento e referem-se a um conjunto de escolas que pretendem evoluir o modelo educacional tradicional para um **modelo dialógico** baseado em 7 princípios da aprendizagem dialógica: (1) diálogo igualitário, (2) transformação, (3) criação de sentido, (4) solidariedade, (5) dimensão instrumental, (6) igualdade de diferenças, (7) inteligência cultural. O foco desta proposta está na aprendizagem dos alunos e no envolvimento de familiares e membros da comunidade num **ambiente de diálogo igualitário** que, por meio de sete atuações educativas de êxito, converte a escola num espaço onde “todos são responsáveis, todos aprendem, todos ensinam”.

É importante lembrar, tal como afirma Todd Rose, o problema do Modelo da Educação reside no facto de procurarmos tratar os alunos como se fossem estatísticas e vez de implementarmos uma ciência do indivíduo. Tanto o modelo Gaussiano como Parentiano em discussão tratam o indivíduo como fatores estatísticos, meros elementos de performance numa máquina social inorgânica. Podemos dizer que tanto o contribucionismo como o Falanstério baseiam-se na **Sociocracia** ou sistema de governo no qual as decisões são tomadas considerando-se a opinião dos indivíduos da sociedade. É fundamental na sociocracia o **princípio de auto-organização**, assentado nas teorias sistêmicas de inteligência coletiva. Este deve ser também o modelo adotado na organização da educação física onde impera o princípio da auto-organização, considerando as opiniões dos alunos, onde cada aluno é incentivado a investir consoante as suas paixões e vocações relativamente ao tipo de atividade física que entende ser mais adequada ao seu projeto individual para alcançar o seu Bem-Estar, saúde e equilíbrio interior.

Em 1952, Daniel Gilber desenvolveu um estudo antropométrico muito elaborado com o intuito de determinar se existia o “Homem Médio”, figura esta usada para conceber cabines de pilotos e outros ambientes sociais ajustados à maioria da população. Escreve na introdução desse relatório que “a tendência para se pensar em termos do **homem médio** é um erro muito comum, no qual muitas pessoas acreditam, quanto procuram aplicar os dados corporais humanos (antropométricos) numa tentativa de conceber ambientes ou resolver problemas. Atualmente é virtualmente impossível encontrar um **homem médio** na população da Força Aérea. Isto não se deve ao facto de existir um qualquer traço ou característica exclusiva deste grupo de homens, mas derivado à **grande variabilidade de dimensões corporais** que é característica de todos os homens. Esta Nota Técnica tem como objetivo apontar e explicar alguns dos fatores que conduzem às dificuldades inerentes à utilização das dimensões “médias” e indicar como é que isso pode ser evitado.

Os dados nos quais esta *Nota Técnica* se baseia, são o resultado de um estudo realizado onde se procedeu à avaliação antropométrica dos pilotos da Força Aérea Americana no ano de 1950. Existem, contudo, todas as razões para se supor que, conclusões semelhantes às relatadas neste relatório, podem ter sido alcançadas, desde que o mesmo tipo de análise tenha sido aplicado ao tamanho corporal, em qualquer grupo de pessoas (população).

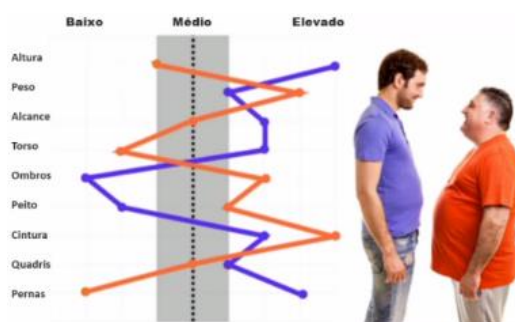


Salto de eixo – Plinto longitudinal.

- 1.º Corrida preparatória em velocidade crescente e chamada no reuther forte, rápida e com os dois pés em simultâneo.
- 2.º Apoio e repulsão dos membros superiores no momento do contacto das mãos com o plinto, afastando os membros inferiores (mãos colocadas o mais à frente possível). | Manutenção dos membros superiores e inferiores em extensão durante todo o salto.
- 3.º Recepção com uma ligeira flexão dos membros inferiores no momento de contacto dos pés com o solo.

Será que existe “igualdade” (SCARF: “equidade”) de oportunidades e “justiça” (SCARF), numa aula, no momento de avaliação de ginástica, por exemplo? Vamos analisar sucintamente o *Salto de Eixo*. Cada aluno possui dimensões diferentes e também diferentes domínios das capacidades coordenativas e condicionais que os diferenciam na sua capacidade de realização do gesto técnico.

Vamos usar os exemplos de alguns alunos considerando a análise das várias dimensões de Daniel Gilber. Sabemos também que, segundo Luísa C. Fernandes (2008) das emoções que mais destabilizam os alunos é serem avaliados, que corresponde a uma emoção de medo do fracasso, medo de errar e que com o erro não *prestam e que não valem nada* (SCARF: ameaça ao “Estatuto”).



QUADRO 23: 9 Dimensões antropométricas: Daniel Gilber

Alunos / Dimensões	Altura cm	Peso Kg	Alcance	Torso	Ombros	Peito	Cintura	Quadril	Pernas
A	155	85	----	----	----	----	----	----	----
B	185	75	----	----	----	----	----	----	----
C	167	62	----	----	----	----	----	----	----
D	175	70	----	----	----	----	----	----	----
E	173	67	----	----	----	----	----	----	----
F	156	52	----	----	----	----	----	----	----
G	149	49	----	----	----	----	----	----	----
H	169	53	----	----	----	----	----	----	----
I	176	93	----	----	----	----	----	----	----
n...	178	67	----	----	----	----	----	----	----

Dados fictícios: quadro ilustrativo da possível variabilidade entre alunos nestas várias dimensões.

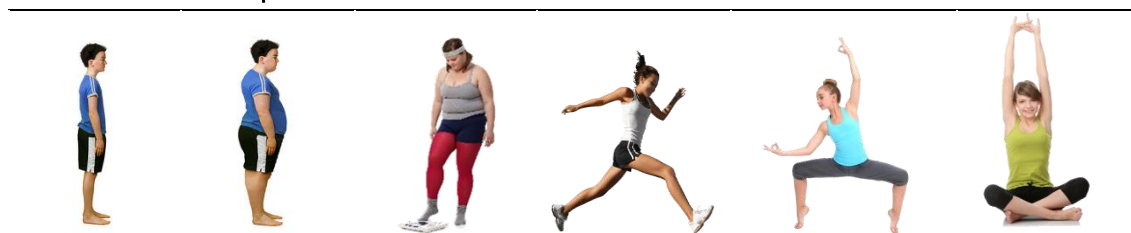
QUADRO 24: Avaliação da aptidão Física: exemplo fictício.

Alunos / Fitescola	Altura cm	Peso Kg	idade	Género	IMC	Vai-Vem	ABS	Flex. Br.	Fl.Hor. (cm)	Imp.Vert.	FMI (cm)
A	155	85	15	0	35,38	25	60	0	31	44	250
B	185	75	16	1	21,91	30	82	7	13,5	56	180
C	167	62	17	1	22,23	69	63	17	23	53	150
D	175	70	16	1	22,86	89	37	26	16	34	165
E	173	67	16	1	22,39	30	70	16	26	23	170
F	156	52	16	0	21,37	56	82	6	29	47	155
G	149	49	15	0	22,07	35	50	7	38	34	220
H	169	53	17	0	18,56	40	30	3	16	34	180
I	176	93	15	1	30,02	23	36	6	28	44	150
n...	178	67	15	1	21,15	51	26	33	19	44	195

Dados fictícios: quadro ilustrativo da possível variabilidade entre alunos nas várias qualidades físicas avaliadas a partir do teste de aptidão física fitescola.

Legenda: ABS = abdominais; Flex. Br. = Flexões de Braços; Fl.Hor. = Flexibilidade Horizontal (senta e alcança – média); Imp. Vert. = Impulsão vertical; FMI = Forma dos membros inferiores ou salto de impulsão horizontal.

QUADRO 25: diferentes somatotipos



Diferentes motivações, distintos somatotipos, aptidões físicas diferentes, repertórios e vocabulário motores dispares, etc...

QUADRO 26: Capacidades Coordenativas

Alunos / Fitescola	idade	Diferenciação Cinestésica	Reação	Ritmo	Orientação Espacial	Equilíbrio	MÉDIA
A	15	3	4	3	3	4	3,4
B	16	5	5	4	5	4	4,6
C	17	3,5	3,5	3	3,5	3,5	3,4
D	16	4	5	4	4	5	4,4
E	16	4,5	4	4,5	5	4,5	4,5
F	16	3	3,5	4	4	3	3,5
G	15	2	3,5	5	4	3	3,5
H	17	3	3,5	3	3,5	3,5	3,3
I	15	5	4,5	4	3	5	4,3
n...	15	3	3	3	2,5	2,5	2,8

Legenda: domínio das diferentes capacidades coordenativas dos diferentes alunos: 1 – Muito Fraco; 2 – Fraco; 3 – Razoável; B – Bom; MB – Muito Bom

Estas tabelas apenas permitem ilustrar a **variabilidade antropométrica** (que implica diferentes graus de eficácia biomecânica e funcional), a variabilidade a nível das várias capacidades físicas e diferentes índices de força inferior, média e superior, diferenças em termos de flexibilidade e destreza motora específica e geral, etc... Quando um grupo de alunos é sujeito a um exercício proposto, cujas componentes críticas são iguais para todos, a altura do plinto é a mesma (4 caixas), a distância do trampolim ao plinto é igual (com algumas variações), todos apresentam diferentes estaturas e pesos diferentes, diferentes índices de força inferior, média (cintura abdominal e/ou core), superior, qual é a possibilidade de todo conseguirem uma performance elevada? Qual é o nível de equidade ou justiça de uma avaliação de ginástica que segue o mesmo padrão para todos os alunos? Este exemplo pode ser caricaturado no cartoon seguinte.



Lançamento parado na modalidade de corfebol.

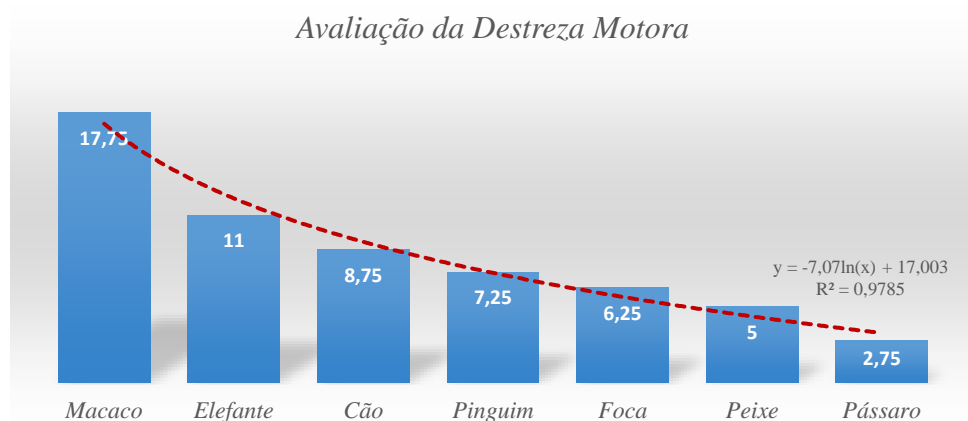


LEGENDA: Prova 2, trepar à árvore. Requisitos: não podem usar meios auxiliares que facilitem a escalada, apenas a destreza física para “trepar”, “escalar”.

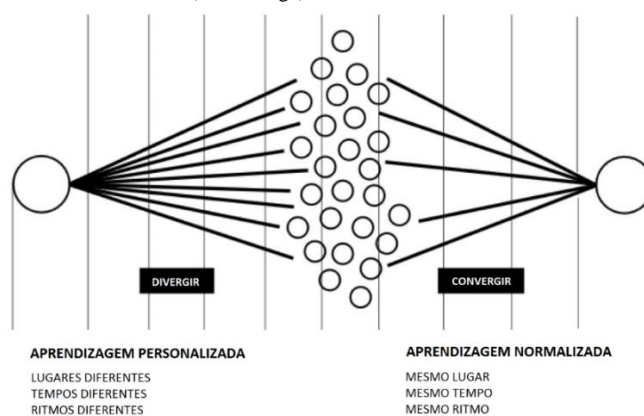
QUADRO 27: Caricatura: falta de Equidade (injustiça) de Acesso à Recompensa! (Opção convergente e uniformizada)

Alunos	P Kg	A m	IMC	Prova 1: Correr a Milha	Prova 2: Tregar a Árvore	Prova 3: Lançar o Peso	Prova 4: Nadar 100 m	MÉDIA
<i>Pássaro</i>	0,75	0,50	3,0	11	0	0	0	2,75
<i>Macaco</i>	42	0,90	51,9	16	20	20	15	17,75
<i>Pinguim</i>	29	0,75	51,6	9	0	0	20	7,25
<i>Elefante</i>	2600	2,7	356,7	14	0	17	13	11
<i>Peixe</i>	0,50	0,15	22,2	0	0	0	20	5
<i>Foca</i>	85	0,70	173,5	5	0	0	20	6,25
<i>Cão</i>	15	0,67	33,4	20	0	0	15	8,75
n...	---	---	---	-----	-----	-----	-----	-----

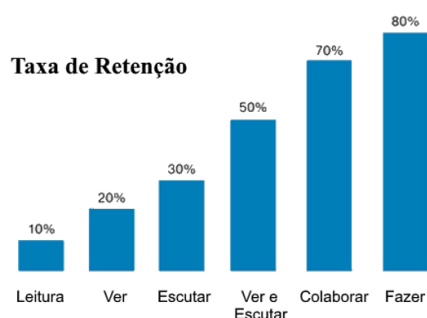
LEGENDA: P: peso; A: Altura; IMC: Índice de Massa Corporal.



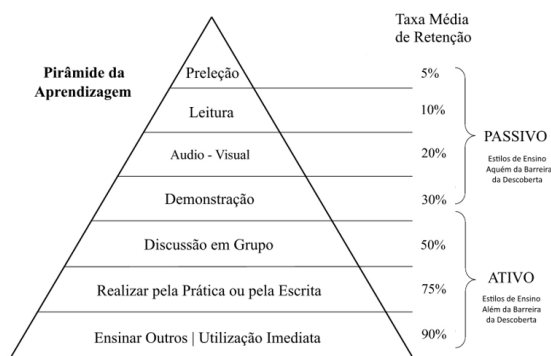
Alguns “alunos” estão condenados ao fracasso, ao insucesso por inerência às suas características pessoais. Isto é exatamente o que acontece nas nossas escolas. Os alunos desenvolvem aversão às aulas de EF e procuram estratégias para lidar com o desconforto emocional (luta ou fuga).



Mas!... Como? Caímos no desafio designado por “**2 Sigma** (2 desvios padrão)” onde se procura **métodos de Instrução de Grupo** que sejam tão eficazes como a **Tutoria Um-para-Um**. A resposta pode ser o “Personal Training” e a “Metodologia de Trabalho de Projeto” (“Estilos de Ensino Centrados no Aluno”).



Chi M. T.H., Bassok M., Lewis M.W., Reimann P. & Glaser R. (1989); “Self Explanations: How students study and use examples in learning to solve problems”; *Cognitive Sciences* Vol. 13 Nº 2; april 1989; pp. 145-185

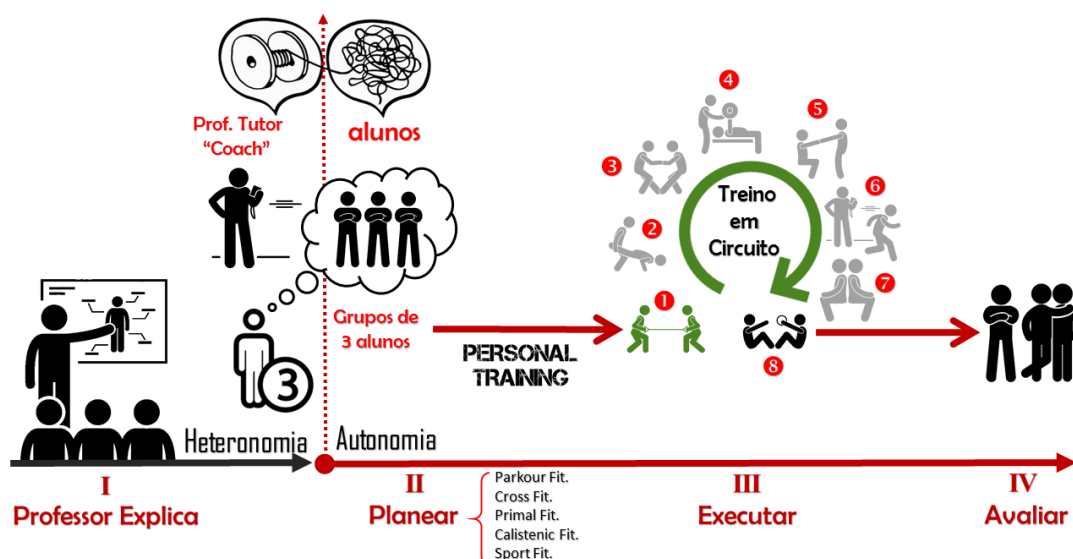


A Pirâmide da Aprendizagem: o national training laboratories Institute (Bethel, Maine) determinou a seguinte taxa média de retenção para diferentes métodos (estilos) de treino e de ensino.



PERSONAL TRAINING

- 2) **PERSONAL TRAINING:** treinador pessoal (do inglês personal trainer) é um profissional que deve ter uma formação em educação física, que está capacitado a ministrar e supervisionar os treinos seguindo os objetivos daquele a quem presta o serviço (Educativo ou Fitness) e respeitando os Princípios Básicos da Metodologia de Organização da carga de Treino ou Exercício Físico e Saúde com o intuito de melhorar a aptidão física e promover estilos de vida alicerçados na saúde e bem-estar. | No âmbito da Educação em geral, o “PT” é o Tutor: A tutoria, também chamada de *mentoring*, é um método muito utilizado para efetivar uma interação pedagógica. Os tutores acompanham e comunicam-se com os seus educandos de forma sistemática, ajudando-o a planejar o seu desenvolvimento e colaborando no processo de avaliação da eficiência das suas orientações de modo a resolver os problemas e dificuldades que possam ocorrer durante o processo. | Como é que, um Professor de Educação Física, com um rácio professor aluno de 1/30, consegue promover Tutorias/Treinos Personalizados com os seus alunos? Recorrendo à **Metodologia de Trabalho de Projeto, Aprendizagem Autorregulada e Estilo de Ensino Divergentes**, ajuda os alunos a trabalhar com autonomia introduzindo aos pressupostos metodológico básicos de organização da carga de treino, escolha de exercícios e os seus efeitos, benefícios e formas de execução (cinesiologia). Esta é a melhor estratégia para se desenvolver a autonomia do educando.



Os alunos assumem o papel de treinador pessoal do colega, ajudando-o na realização do seu plano individualizado. O professor facilita o processo, esclarecendo e ajudando na pesquisa e aplicação. A metodologia PT baseia-se na estratégia Flip EF (flipped teaching), a qual inverte o ambiente tradicional da sala de aula ao entregar o conteúdo instrucional online através de vídeos pré-gravados, fora da sala de aula. Para tal, o professor cria uma plataforma online para publicar os conteúdos a consultar pelos alunos e acompanhar o processo. O PT recorre aos métodos de ensino ativo que promovem taxas de retenção dos conteúdos mais elevados (tabela 3), porque apelam à colaboração e discussão em grupo (50%), à realização pela prática (75%) e sobretudo solicitam aos alunos que ensinem os colegas (90%).

METODOLOGIA - TRABALHO PROJETO: **COLABORAR + PRÁTICAR + ENSINAR**

- Parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma ou grupo de alunos;
- Inicia-se um processo de pesquisa;
- Buscam-se e seleccionam-se fontes de informação;
- Estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes;
- Recolhem-se novas dúvidas e perguntas;
- Estabelecem-se relações com outros problemas;
- Representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido;
- Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu;
- Conecta-se com um novo tema ou problema.

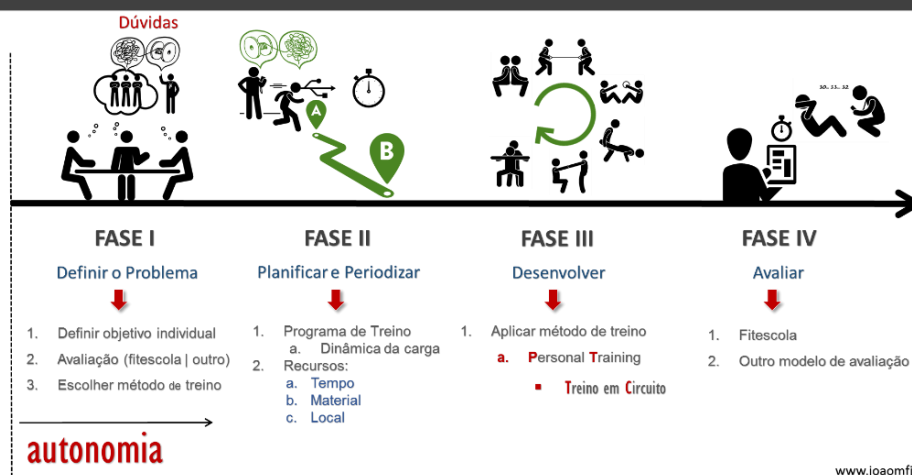
Etapas do Projeto:

	ETAPA I	ETAPA II	ETAPA III
PROFESSOR 	Explica a metodologia	Acompanha o Projeto	Orienta o novo Projeto
ALUNOS 	I. Constituição de grupos de 3 alunos II. Escolha de 3 valores morais III. Valores Morais da Turma	Fases do Projeto I. Definir o Problema II. Planificar III. Desenvolver IV. Avaliar 	I. Partilhar experiências e resultados II. Sistematizar novas ideias III. Desenvolver novo projeto

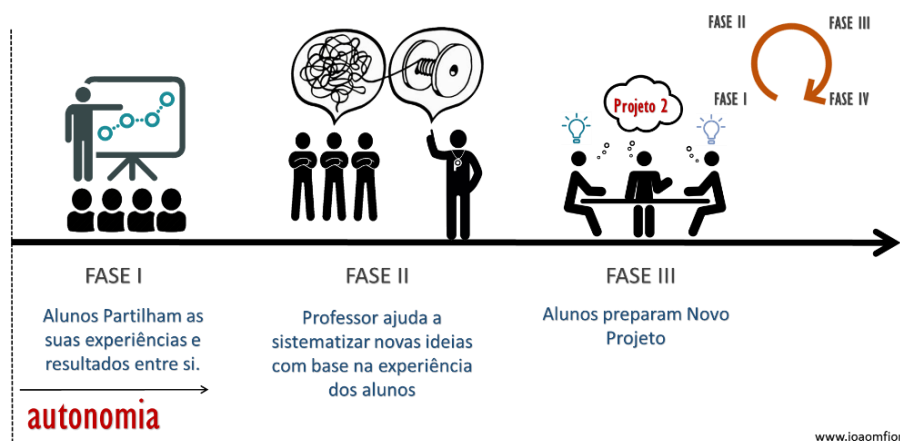
ETAPA I PERSONAL TRAINING




ETAPA II PERSONAL TRAINING

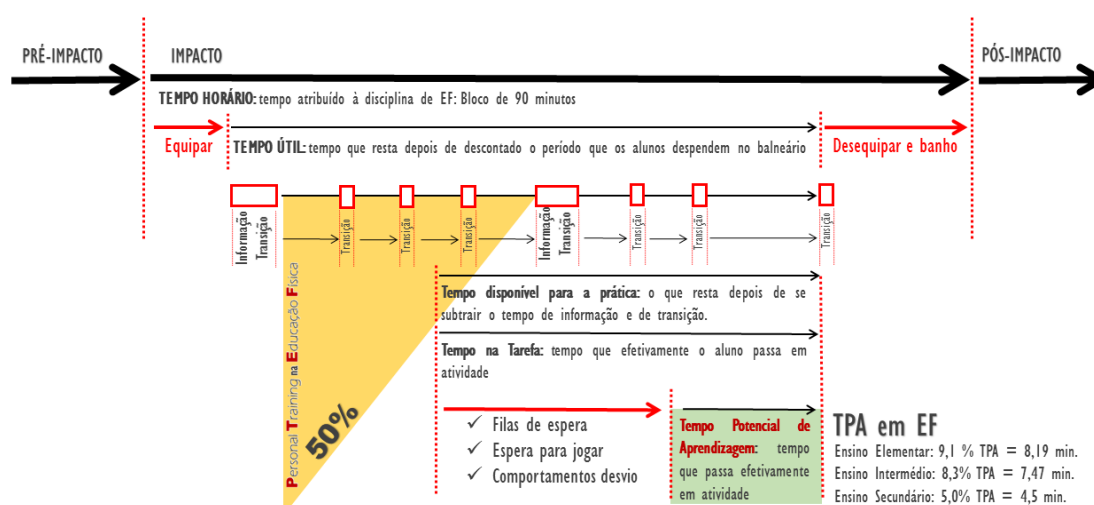


ETAPA III PERSONAL TRAINING

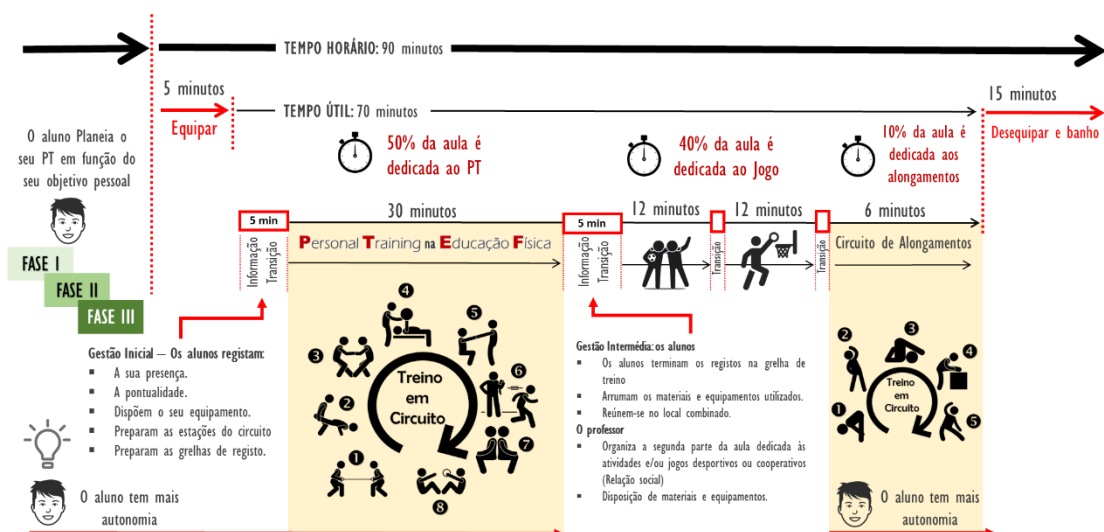


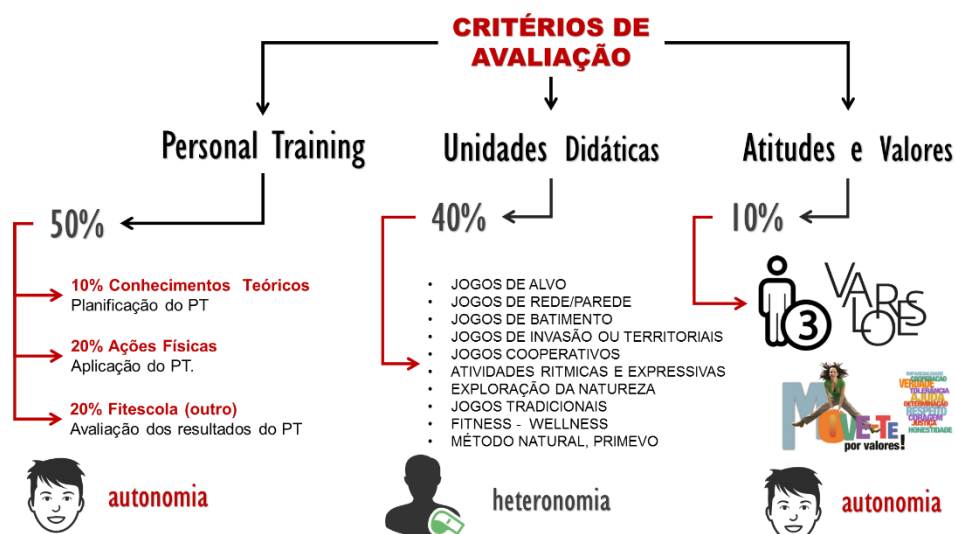
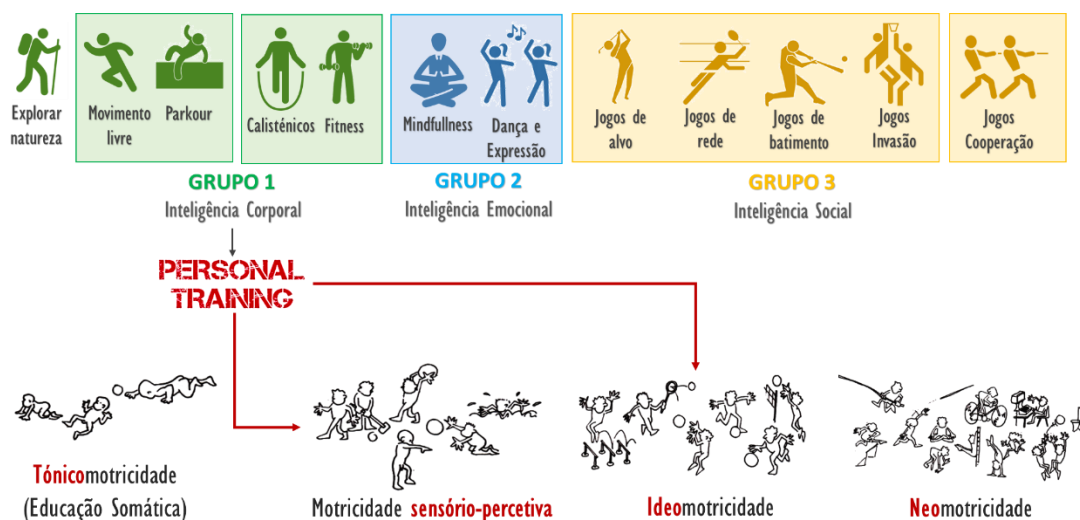
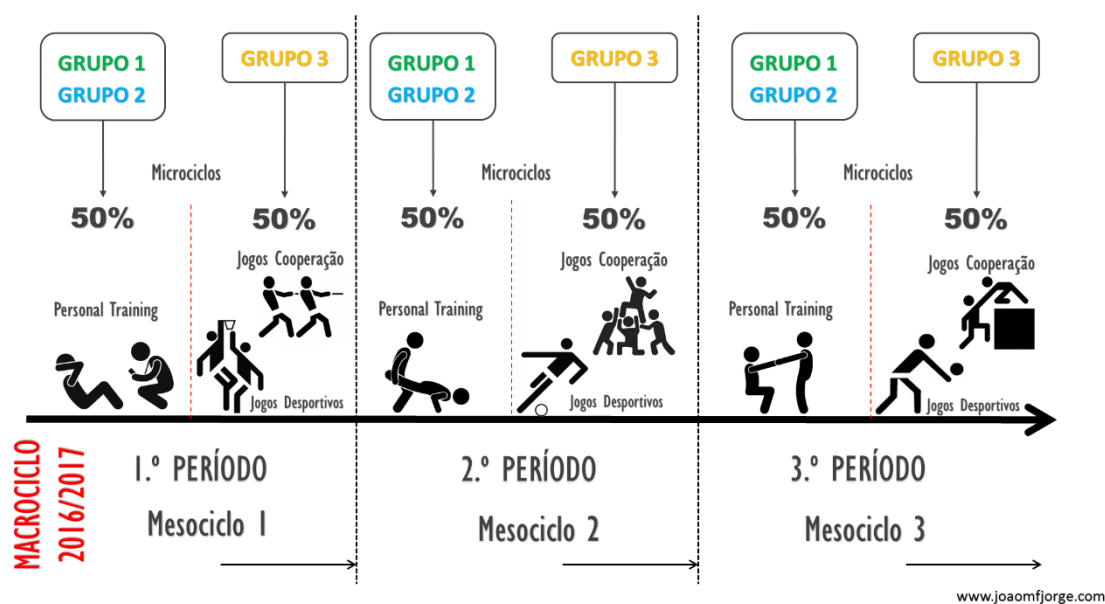
Como integrar o PT numa aula tradicional de EF

	Tempo útil ou Funcional (TF)	Tempo disponível para a prática (TDP)	Tempo na tarefa (TT)	Tempo Potencial de Aprendizagem (TPA)	TOTAL
 Tempo Horário (TH) = 90 minutos	(Equipar 5 min) + (Desequipar 15 min) = TF 20 min (Quase ¼ da aula é passado no balneário)	(Informação 20 min) + (Transição 15 min) = TDP 35 min	(Espera em Filas e pelo jogo 15 min) + (Desvios 5 min) = TT 20 min.	Competências Motoras + Competências Suaves = 90 minutos	15 minutos de aula dedicados às competências "duras"
	70 min.	70-35 = 35 min.	35-20 = 15 min.	Competências Motoras = 15 min.	Porém, as "competências suaves" (valores, relações), trabalham-se durante todo o tempo...



O Personal training ocupa os primeiros 50% da aula de Educação Física.





APRENDIZAGEM AUTORREGULADA:

A aprendizagem autorregulada é um processo ativo e construtivo do qual os estudantes estabelecem objetivos para a sua aprendizagem e depois tentam monitorizar, regular e controlar o pensamento, a motivação e o comportamento, guiados e constrangidos pelos seus objetivos e pelas características do contexto envolvente.

A autorregulação é igualmente um constructo multidimensional. Para Zimmerman, a autorregulação na aprendizagem refere-se ao grau em que os indivíduos atuam, a nível metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem, na realização das tarefas escolares, Zimmerman (1986).

Segundo Silva e col. (2004) cit. Biggs e col. (1998), a diferença entre abordagem “*superficial*” e a abordagem “*profunda*” foi posteriormente confirmada tanto ao nível da aprendizagem em geral, como ao nível de tarefas de escrita, resolução de problemas segundo, Silva e Col. Cit. Janssen (1998), aprendizagem assistida por computador, Silva (2004) cit. Entwistle e Marton (1994). Numa primeira fase a estratégia de abordagem à aprendizagem distinguia apenas a **estratégia** “*superficial*” e “*profunda*”, veio posteriormente acrescentar a “*estratégica ou de sucesso*”. Considerando também a interpretação com base em Lawrence Kohlberg, a autonomia apenas acontece, em termos morais, quando o “aluno participa ativamente na construção das orientações do contexto social onde convive. Além disso, a implementação de práticas pedagógicas autorreguladas fomenta a autonomia e responsabilidade do educando porque o sujeito colabora na construção da regras e normas morais são decididas com a sua participação ativa.

De acordo com o programa de Educação Física do Ensino Secundário (esta metodologia pode ser aplicada noutros ciclo de ensino):

PROGRAMA DE EF: página 8 - Nesta perspetiva do trabalho pedagógico, as metas dos programas devem constituir, também, objeto da motivação dos alunos, inspirando as suas representações e empenho de ***aperfeiçoamento pessoal*** no âmbito da Educação Física, na Escola ***e ao longo da vida***. No fundo, o que está em causa é a ***qualidade da participação do aluno*** na atividade educativa, ***para que esta tenha uma repercussão positiva, profunda e duradoura*** (algo que não está atualmente a acontecer, João Jorge). Esta preocupação está representada nos objetivos da Educação Física do ensino secundário, bem como nas orientações metodológicas, baseando-se numa conceção de ***participação dos alunos*** definida por quatro princípios fundamentais:

- 1) **APERFEIÇOAMENTO PESSOAL:** A garantia de atividade física corretamente motivada, ***qualitativamente adequada*** e em ***quantidade suficiente***, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, isto é, no treino e *descoberta das possibilidades de aperfeiçoamento pessoal* e dos companheiros, e numa perspetiva de **EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE**. (Isto pressupõe uma individualização da carga de treino que permite que as componentes da carga de treino obedeçam aos princípios do treino estejam prescritas de forma adequada quer qualitativamente quer quantitativamente.

- 2) **AUTONOMIA:** A promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência das responsabilidades que podem ser assumidas pelos alunos, na resolução dos problemas de organização das atividades e de tratamento das matérias;

- 3) **INICIATIVA DOS ALUNOS:** A valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos da atividade;

- 4) **DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL:** orientação da **sociabilidade** no sentido de uma *cooperação efectiva* entre os alunos, associando-a à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, e também ao *clima relacional favorável* ao *aperfeiçoamento pessoal* e ao prazer proporcionado pelas atividades.
 - a. **Resistência à Mudança (SCARF: “Insegurança”):** Dissolver as resistências à mudança a nível do subconsciente. As nossas crenças são sobretudo subconscientes e normalmente resultam de uma vida de programação constituindo-se como uma poderosa influencia no comportamento. É com base nas nossas crenças que formamos as nossas atitudes acerca do mundo e de nós próprias, e a partir destas desenvolvemos comportamentos. Normalmente são os comportamentos auto-derrotistas que desejamos ajudar a alterar nos nossos alunos e em nós próprios. A forma mais eficaz de alterar um comportamento é através de uma alteração da crença ou crenças que lhe dão suporte. O objetivo é transformar crenças que sabotam a participação e envolvimento nas aulas de EF, em crenças que suportam os nossos objetivos comuns. Assim, as **nossas crenças** são os alicerces da nossa personalidade e definem-nos através do **sentimento que nutrimos relativamente a nós próprios**, de utilidade ou inutilidade, competência ou incompetência, com poder ou impotente, confiante ou duvidoso, pertencendo ou não pertencendo, autossuficiente ou dependente, flexível ou julgamental, tratado justamente ou vitimando-se, amado ou odiado. As nossas crenças, sejam positivas ou negativas, têm mais alcance e impacto em todas as áreas da nossa vida (São elas que contaminam o clima positivo da aula de EF). As crenças afetam os nossos estados de humor, as nossas relações, a nossa performance profissional, a nossa auto estima, e mesmo a nossa saúde física. As conclusões que retiramos das experiências que temos (ex: crenças, atitudes, valores, etc), construídas com base nessas experiências anteriores, são armazenadas na “mente subconsciente” (*o nosso corpo* – memória celular somática). Elas “dirigem” as nossas ações observáveis e os nossos comportamentos, pese embora o facto de não estarmos conscientes da influência que exercem sobre nós. Estas **crenças subconscientes** criam os **filtros percetivos** através dos quais nós respondemos aos desafios da vida e em particular aos desafios colocados numa aula de EF. Elas formam a base das ações e reações dos alunos a cada uma das novas situações. A capacidade de desempenho eficaz, tanto de um aluno como de um professor de EF, é profundamente influenciado por tais crenças tais como “eu sou competente”, “eu sou capaz!”, “eu sou poderoso!”, ou “eu sou seguro!”. Com crenças como estas, podemos desenvolver e conduzir projetos desafiadores (empreendedorismo) com confiança, e garantir a concentração na tarefa em mãos. Contudo, se temos crenças como “eu não confio verdadeiramente em mim para fazer um bom trabalho!” ou “A forma como as coisas acontecem não dependem do meu

controlo! (SCARF: “heteronomia”)), procederemos de forma hesitante, com medo de cometer erros, medo do criticismo e de falhar. É suficientemente perturbador que as crenças negativas possam ser um reflexo da realidade, mas o que na verdade é ainda mais perturbador é o facto delas ajudarem a criar essa realidade. As crenças estabelecem os limites daquilo que conseguimos alcançar. Se os alunos acreditam que conseguem, ou se acreditam que não conseguem, é porque têm razão. Isto é especialmente verdade quando as crenças são subconscientes. Como tal, tentar promover hábitos e Estilos de Vida Saudáveis em jovens em idade escolar, cujas crenças são fundamentalmente auto-sabotadoras já para não falar de motivações divergentes da oferta desportiva da EF, torna-se uma batalha perdida, uma perda de tempo e uma relação por vezes conflituosa. É fundamental introduzir o “**treino mental**” nas aulas de Educação Física. É importante que os alunos aprendam a conhecer o poder das suas mentes e como estas podem determinar o sucesso das suas vidas!...



Transforming education through the TM/Quiet Time Program

A David Lynch Foundation Progress Report

- b. **Treino Mental – Mind Fitness:** O Dr. Denis Waitley (ex. presidente do comité do conselho olímpico de medicina desportiva dos EUA no campo da psicologia), autor de vários livros incluindo “the psychology of winning”, pegou no *programa de visualização* dos astronautas da NASA, envolvidos no programa Apollo, com quem trabalhou e aplicou-o em atletas olímpicos, na década de 80 e 90. O programa foi designado por “**visual motor rehearsal**” (treino do motor visual). Para analisar os dados ligou os atletas a equipamento de biofeedback sofisticado (EMG, ECG, EEG) e pediu-lhes que corressem a prova nas suas mentes (visualização), tal como o fariam na pista. Descobriu que os músculos eram desencadeados na mesma sequência independentemente se realizavam a prova na pista ou apenas nas suas mentes. Na verdade, a mente não consegue distinguir se estamos mesmo a fazer algo ou é apenas uma visualização da nossa mente. Ele afirmou que, “se o atingimos com a mente também o conseguimos com o corpo”. O Dr. Denis Waitley afirma que “when you visualize, you materialize” (quando visualizamos nós materializamos). De facto, é importante implementar nas escolas, *programas de visualização e/ou meditação* para contornar os mecanismos de *ruido interno* (todas as crenças subconscientes que bloqueiam o sucesso e os objetivos). | Quando estive em São Petersburgo (Rússia), a participar num curso de formação em Bioeletrografia no ano de 2003, tive oportunidade de escutar (Congresso Científico Internacional de Bioeletrografia), Lars-Eric Unestahl, presidente da Universidade Internacional Escandinava e Presidente da Sociedade Internacional de Treino Mental e Excelência e Pavel Bundzen, ex. Diretor Científico (já falecido), do Instituto de São Petersburgo de Cultura Física (Universidade), cuja especialidade eram os mecanismos neurobiológicos dos *estados modificados de consciência e efeitos de cura do Treino Mental*. Pude assistir à apresentação de alguma informação relativa ao Modelo Russo de Treino Mental

(MRTM), adaptado do Modelo Sueco de TM criado por Lars-Eric Uneståhl. O MRTM recebeu bastante apoio e aprovação de vários centros de investigação científica da Rússia tais como, São Petersburgo, Moscovo, Krasnoyarsk, Omsk entre outros, e foi certificado pela **Federação Russa de Medicina Desportiva** que autorizou a sua utilização na Rússia. As áreas principais de utilização da MRTM, certificadas são nomeadamente: (1) Medidas preventivas do fenómeno de stress nervoso-psíquico e auto-aperfeiçoamento pessoal; (2) Promoção de saúde psicossomática da população; (3) recreação mental através de alterações pré-clínicas do estado nervoso-psíquico; (4) desenvolvimento de qualidades psíquicas importantes no treino e competição desportiva em atletas jovens e na preparação de atletas experientes, para as competições. | Numa aula de EF podemos aplicar versões simplificadas do processo de treino mental como o RMP (Relaxamento Muscular Progressivo), a meditação/mindfulness e a visualização criativa.

JOGOS COMPETITIVOS e JOGOS COOPERATIVOS

- c. **Team-Building e os Jogos Cooperativos (Ação motora como meios de relação):** A essência do conceito de *Team Building* está intrinsecamente ligada ao fomento do **espírito de equipa** através de diversas atividades, geralmente em formato "outdoor". Estas atividades são uma importante "ferramenta" capaz de reforçar e desenvolver o conhecimento e coesão entre membros de uma organização ou de um grupo/turma. A construção de um processo articulado e de processos de trabalho integrados, passa pelo aprofundamento dos elos sociais e do conhecimento das virtudes e defeitos de cada um. Este objetivo é mais facilmente alcançado numa **atividade lúdica**, onde predomina um ambiente informal e descontraído. Muitos dos problemas que o PEF enfrenta numa aula de EF é a incapacidade de trabalhar com um grupo de alunos como se fosse uma equipa. Como tal, é importante recorrer a ferramentas que possibilitem identificar as **5 disfunções do trabalho de equipa** que são nomeadamente, segundo Patrick Lencioni (2002); "the five disfunctions of a Team": (1) **Falta de Confiança**: desenvolver a confiança entre os alunos da turma/grupo/equipa; (2) **medo do conflito**: eliminar o medo dos conflitos; (3) **ausência de compromisso**: promover uma cultura de compromisso com as decisões assumidas; (4) **desresponsabilização no prestar contas**: criar a disciplina do "prestar de contas" (auto-avaliação e autorregulação); (5) **desatenção com os resultados**: focar a atenção e desempenho nos objetivos e resultados a alcançar. O trabalho de Patrick Lencioni consiste em 3 ideias inovadoras: (1) trabalhar em equipa não é uma escolha, é uma disciplina. Como toda e qualquer disciplina, a capacidade de trabalhar em equipa precisa ser aprendida e praticada; (2) a disciplina de trabalho de uma equipa nunca é ensinada em nenhuma etapa da formação nas nossas vidas seja no contexto familiar, nas escolas (disciplina de EF), nem nas universidades, sem sequer as empresas. O trabalho escolar, académico e profissional costuma estar apoiado sobre o desempenho individual e na competitividade. A colaboração precisa ser aprendida e trabalhada na aula de EF que possui um contexto apropriado para esse fim; (3) a única forma de ensinar grupos de alunos a trabalhar em equipa é através da prática, no decorrer da aula de EF, na interação uns com os outros através da introdução de elementos facilitadores do processo de coesão entre os alunos da turma/equipa.

Carlos Neto (1984); “Motricidade Infantil e contexto social. Suas implicações na organização do ensino”; Revista Horizonte, Vol. 1, nº 1; maio-junho 1984; pp. 8-17:

Embora este artigo e o esquema ao lado tenham sido elaborados para a fundamentação da motricidade infantil, é importante sublinhar que a atividades física enquadrada no âmbito de jogos cooperativos para crianças e jovens, num contexto de Team-Building (construção de equipas colaborativas), deve privilegiar a Relação-Comunicação. O jogo em si, embora pretenda desenvolver a componente motora, é um meio muito importante para a sociabilidade (Sociomotricidade - Escassa Vinculação ou Recusa do Desporto). “O contexto social é para a criança e jovem uma referência fundamental quanto á criação de motivações, valores e normas de conduta na prática das suas atividades motoras e lúdicas. É importante evoluir do modelos que privilegiam sobretudo a ação motora propriamente dita para os modelos que privilegiam a **ação motora como meio de relação** (ver quadro ao lado).



2.2.3 - Autonomia

Autonomia: a autonomia é a percepção de exercer controlo sobre o nosso próprio ambiente, uma sensação de possuir escolhas. Um modelo pedagógico demasiado centrado no professor retira a autonomia e ativa os mecanismos defensivos. Ao contrário, uma abordagem pedagógica personalizada onde a progressão da aprendizagem se baseia na competência (PBC), em ambientes de aprendizagem flexíveis (AAF), com caminhos de aprendizagem pessoais (CAP), respeitando o perfil de aprendizagem de cada aluno (PA), aumenta a autonomia o sentimento de recompensa. Estilos de ensino do tipo comando e tarefa, demasiado centrados no professor, ameaçam a autonomia dos alunos e ativam os mecanismos defensivos e os alunos ou se demitem da aula ou a boicotam. Permitir uma autonomia significativa numa organização pode ser difícil sobretudo numa cultura organizacional de desconfiança e que tende a tudo uniformizar. Porém, sem um ethos de confiança dificilmente se sai duma cultura organizacional disfuncional onde os professores e/ou os alunos estacionam facilmente entre a agressividade e a resignação, perdendo-se a alegria e felicidade da instituição. A importância da possibilidade de escolhas para os alunos e professores é muito importante. Quando se proporciona aos alunos algum controlo e opções, a relevância do conteúdo aumenta, os seus interesses elevam-se, o stress é reduzido, e a motivação e o esforço são ampliados (Laura Erlauder; 2003; “Práticas Pedagógicas compatíveis com o cérebro”). Quando o aluno sente que a aprendizagem é controlada exclusivamente pelo professor, a aprendizagem que ocorre será, provavelmente, apenas de natureza simples e repetitiva. Nestas circunstâncias, semelhantes a quando os alunos estão sob stress ou coação, o córtex essencialmente desliga-se e predomina o sistema límbico do cérebro. O sistema límbico gere competências simples baseadas na sobrevivência e em instintos e rotinas.

1) **ESTILOS DE ENSINO CENTRADOS NO ALUNO:** em dezembro de 1985 estiveram em Portugal a convite do departamento de Formação Educacional do antigo ISEF (atual FMH), os Dr Muska Mosston e sara Ashworth. Dado o enorme prestígio internacional que disfrutavam e atendendo ao papel relevante que têm desempenhado no desenvolvimento de uma Teoria do Ensino, a Revista Horizonte registou esse momento num artigo publicado no Volume II, maio-junho desse ano. Muska Mosston tinha alargado as suas atividades em vastas áreas da educação e fora diretor do departamento de cinesiologia da Universidade de Rutgers e Diretor do Center on Teaching em Nona Jersey. A Dr^a Sara Ashworth fora subdiretora do Center on Teaching destacando-se os importantes trabalhos que vinha realizando no domínio da pesquisa sobre os Estilos de Ensino e sobre a formação de professores. Os *estilos de ensino* que apelam a uma *maior autonomia* dos alunos são representados pelas letras F a J e aqueles que apelam mais à heteronomia são representados pela letra A a E.

a) O Agrupamento de estilos de F a J para além deste limiar empenha o aluno a tomar decisões adicionais que evocam o processo de descoberta e assim a criatividade, a intuição. Os estilos de F a J, situados no espectro a partir da linha “invisível” de demarcação (do limiar da Barreira Cognitiva), convidam o aluno a extrapolar, a ir além dos dados fornecidos, a expressar ideias e sentimentos diversos, a propor e resolver problemas. Estes estilos apelam para as capacidades de o aluno projetar, de inventar, de usar a intuição e a imaginação. É a criatividade. O aluno não conhece à partida o resultado da sua ação. O aluno deixa de depender do professor em relação ao modelo que se quer executar, em que as operações cognitivas envolvidas são o comparar, contrastar, categorizar, inventar, que proporcionam uma atividade de investigação e descoberta que suscita um estado cognitivo de Dissonância, em que o aluno é desafiado e procurar uma solução para um problema para o qual ele nunca se confrontou. Existe um desequilíbrio cognitivo uma certa angústia e confusão que o impele para a pesquisa.

b) Grau de autonomia e independência do aluno relativamente ao Professor:

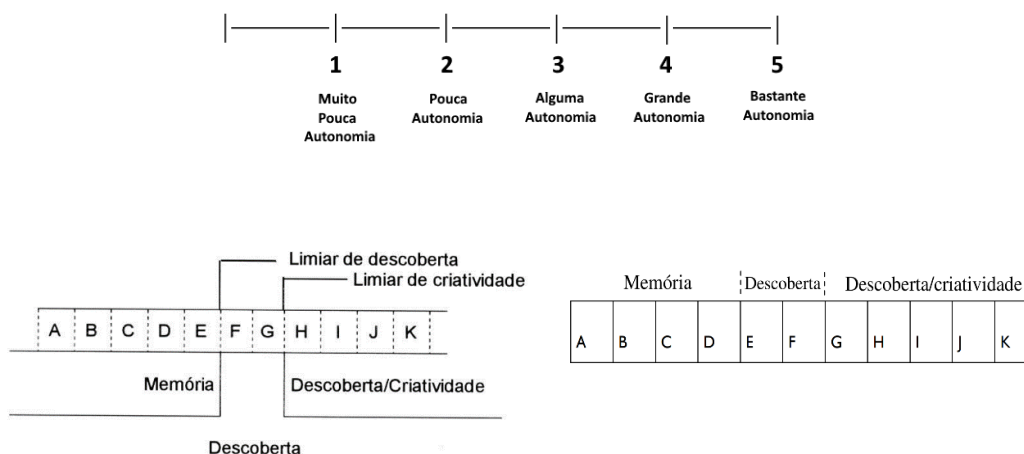
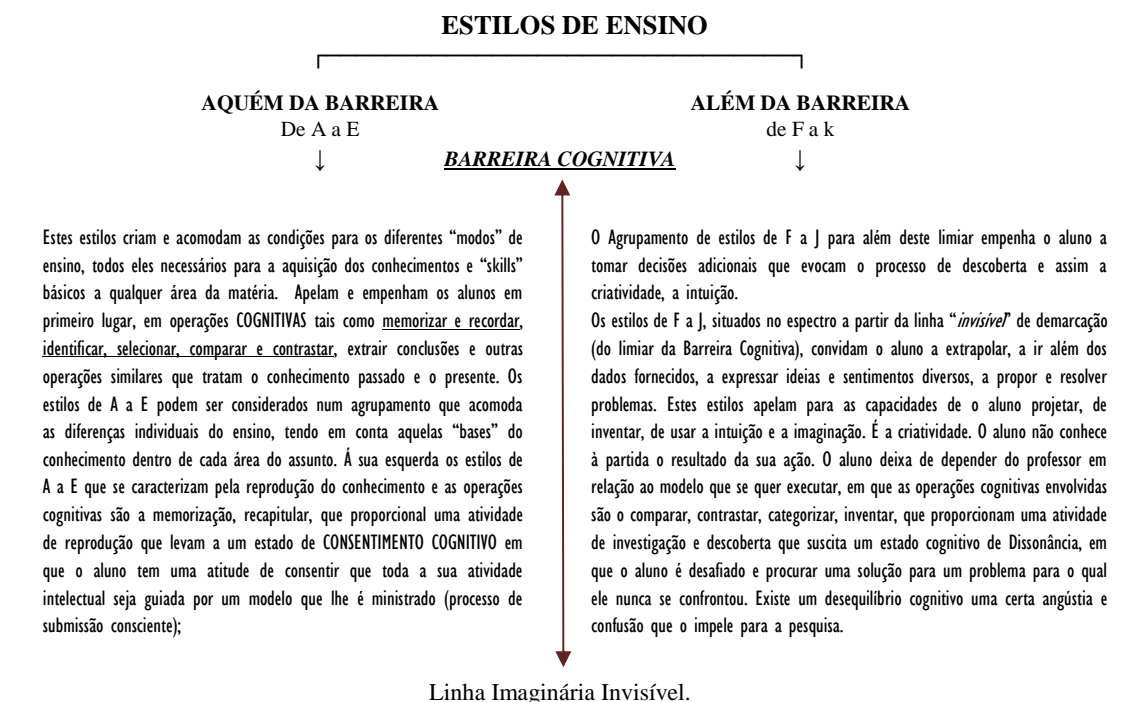


Figura Adaptada de Mosston & Ashworth, 1990:18



QUADRO 28: UTILIZAR CADA VEZ MENOS OS ESTILOS DE ENSINO AQUÉM DA BARREIRA (+ heteronomia)

ESTILO DE ENSINO	CARACTERÍSTICAS:	Resumo das características:
A COMANDO	O Professor toma o máximo de decisões e o papel do aluno é o de obedecer, cumprir e realizar;	A resposta a um estímulo é imediata; A prestação é precisa e imediata.
B TAREFA	Deriva da transferência da tomada de decisões específicas do professor para o aluno; Aqui, o aluno possui um tempo de prática individual enquanto o professor dispõe desse tempo para o “Feed-back” individual e individualizado. Neste estilo os alunos são introduzidos nos primeiros passos da tomada de decisões específicas;	O aluno dispõe do tempo estipulado para realizar uma tarefa individualizada e privadamente; O professor dispõe de tempo para fornecer “Feed-back” a todos individual e privadamente;
C AVALIAÇÃO O RECÍPROCA	Aqui trabalha-se aos pares e deriva da transferência de mais decisões para os alunos (especificamente decisões de “Feed-Back”. Assim, os alunos praticam usando critérios (designadamente pelo professor) e estão empenhados em Skills de observação e de audição comparando e contrastando, concluindo e comunicando os resultados ao companheiro;	Os alunos recebem Feed-back imediato; Os alunos trabalham em interação com o companheiro; Seguem os critérios para a prestação e para o Feed-back indicados pelo professor; Os alunos desenvolvem skills de sociabilização;
D AUTO-AVALIAÇÃO O	Proporciona aos alunos a oportunidade de realizar as tarefas que foram indicadas pelo professor e de serem eles próprios a fazer a avaliação segundo os critérios definidos; A essência deste estilo está na precisão em comparar e contrastar e no desenvolvimento da honestidade;	Os alunos fornecem Feed-backs a si próprios aplicando os critérios desenvolvidos pelo professor;
E ESTILO INCLUSIVO	Proporciona aos alunos opções individualizadas dentro da mesma tarefa. Essas opções são designadas pelo princípio de “graus de dificuldade” que podem ser identificadas para cada tarefa. Assim, todo o aluno é incluído na atividade durante os episódios deste estilo. Os alunos aprendem a tomar decisões acerca do nível de entrada na atividade;	É indicada a mesma tarefa em diferentes graus de dificuldade; os alunos decidem a sua colocação e participação em função do nível de dificuldade; Todos os alunos são incluídos na tarefa;

Muska Mosston e Sara Ashworth, (1985), “*Horizonte com: Muska Mosston e Sara Ashworth*”; Revista Horizonte; Vol. n.º Data; pp.; 23-32

QUADRO 29: níveis de desenvolvimento moral de Kohlberg

VALOR	Heteronomia			Autonomia		
NÍVEIS Kohlberg	Pré-convencional		Convencional	Pós-convencional		
	EXTERIOR (Hetero-Regulação)		EXTERIOR (Hetero-Regulação)	INTERIOR (Auto-Regulação)		
FONTE DA REGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO Kohlberg	As normas morais e expectativas compartilhadas não são entendidas e compartilhadas, ficando <u>externas</u> a essas pessoas.		Os indivíduos identificam-se ou internalizaram as regras sociais, especialmente quando estas provêm de uma <u>autoridade</u> .	As regras da sociedade são aceitas, desde que princípios morais gerais sustentem essas regras. Caso contrário, as normas apresentadas são questionadas e nem sempre seguidas à risca, daí seu <u>caráter autônomo</u> .		
ESTÁGIOS Kohlberg	Estágio 1	Estágio 2	Estágio 3	Estágio 4	Estágio 5	Estágio 6
TIPO DE DESENVOLVIMENTO MORAL Kohlberg	Orientação para a Punição e Obediência	Hedonismo Instrumental relativista	Moralidade do Bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais	Orientação para a Lei e a ordem	Orientação para o Contrato Social	Princípios Universais de Consciência

AUTONOMIA

Heteronomia

Autonomia: O desenvolvimento da autonomia do aluno pressupõe que este participe ativamente na construção das orientações do contexto social onde convivem. Além disso, a implementação de práticas pedagógicas auto-reguladas fomenta a autonomia e responsabilidade do educando.

Kohlberg foi professor na Universidade de Chicago, bem como na Universidade Harvard. Especializou-se na investigação sobre educação e argumentação moral, sendo mais conhecido pela sua teoria dos níveis de desenvolvimento moral.

QUADRO 30: ESTILOS DE ENSINO ALÉM DA BARREIRA (+ autonomia) centrado no aluno

ESTILO DE ENSINO	CARACTERÍSTICAS:	Resumo das características:
F DESCOBERTA GUIADA	Empenha o aluno em processo de convergência e da descoberta de um determinado padrão;	O professor conduz sistematicamente o aluno para a descoberta de um determinado “padrão” ainda não conhecido pelo aluno;
G SOLUÇÃO DE PROBLEMAS (Convergente)	Aqui o professor indica a generalidade do assunto a tratar. O aluno cria o projeto, as questões, os problemas dentro do assunto, procura as soluções e ensaia-as.	O professor indica o tema, o assunto; O aluno constrói as questões, procura as soluções e verifica-as;
H SOLUÇÃO DE PROBLEMAS (Divergente)	Representa o processo de pensamento divergente e/ou de expressão divergente de sentimentos. Neste estilo, o professor apresenta a questão, problema, ou a situação que solicita e apela à capacidade de o aluno descobrir alternativas.	Os alunos empenham-se na obtenção de respostas variadas (divergentes) para um mesmo problema; Não se pretende somente uma única resposta correta.
I PLANEAMENTO ELABORADO PELO ALUNO		
J INICIATIVA DO ALUNO	É aquele em que o aluno toma todas as decisões no âmbito das três séries (Pré-Impacto, Impacto e Pós-Impacto). Dentro do contexto da tomada deliberada das decisões um aluno pode iniciar-se neste estilo somente quando já foi sujeito ao conhecimento e experimentado nos outros estilos. Assim, o professor e o aluno ocorrem frequentes sessões de informação e consulta.	O aluno toma por si as decisões; O aluno recorre ao professor para informação e consulta.
K AUTO-ENSINO	O aluno toma todas as decisões em todas as séries do conjunto sem qualquer acompanhamento, controlo ou mesmo a “existência” de professor. Esta realidade existe principalmente fora dos parâmetros da escola.	O aluno não é acompanhado por qualquer professor; Não se aplica aos parâmetros da escola.

Musska Mosston e Sara Ashworth, (1985), “*Horizonte com: Musska Mosston e Sara Ashworth*”; Revista Horizonte; Vol. n.º Data; pp.; 23-32

Os estilos de Ensino agrupam-se em conjuntos (clusters) de comportamentos que refletem as duas capacidades humanas básicas:

- Os “Estilos de Ensino” de “A” a “E” estimulam a aprendizagem através da reprodução de conhecimentos e habilidades,
- Enquanto os “Estilos de Ensino” de “H” a “K” estimulam a aprendizagem através da produção de novos conhecimentos e habilidades.

Duas barreiras cognitivas, representadas respetivamente pelos “Estilos de Ensino” “F” e “G”, indicam os limites de descoberta e de criatividade situados na interface dos dois conjuntos de “Estilos de Ensino”.

1. Axioma:

O ensino é uma sequência de tomadas de decisão

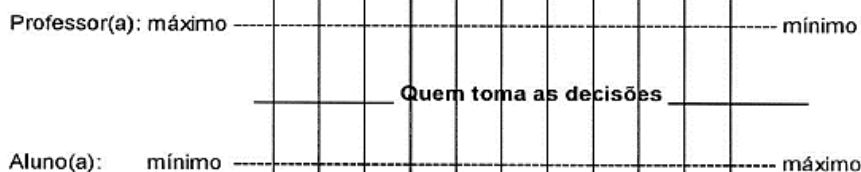


2. Anatomia dos Estilos de Ensino:

Conjunto de decisões que devem ser tomadas nas fases de:

- Pré-Impacto (ou seja, planeamento do ensino-aprendizagem);
- Impacto (ou seja, durante o desenvolvimento da aula);
- Pós-Impacto (ou seja, na avaliação do ensino-aprendizagem).

3. A Quem Compete as Tomadas de Decisão:



4. O Espectro:

A B C D E F G H I J K

5. Agrupamentos:

Reprodução
Memória

Produção
Descoberta/Criatividade

6. Efeitos Desenvolvidos:

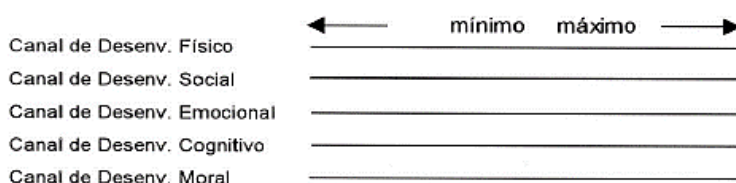
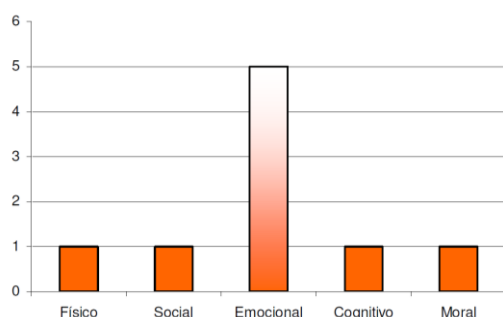


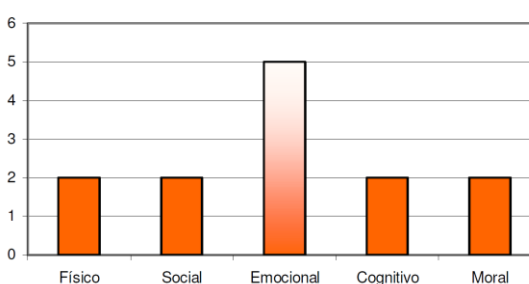
Figura Adaptada de Mosston & Ashworth, 1990:5

As consequências de cada “Estilo de Ensino” no desenvolvimento pessoal dos estudantes (developmental effects). Cada “Estilo de Ensino” influencia os estudantes em relação à formação de hábitos, particularmente relativos ao ensino-aprendizagem, conducentes à reprodução de conhecimentos estabelecidos ou à produção de novos conhecimentos. Cada “Estilo de Ensino” tende a estimular mais ou menos os seguintes canais de desenvolvimento humano:

- Físico;
- Social;
- Emocional;
- Cognitivo;
- Moral.



A - Estilo de Ensino Comando

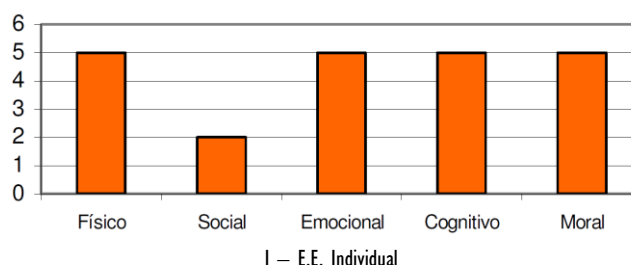
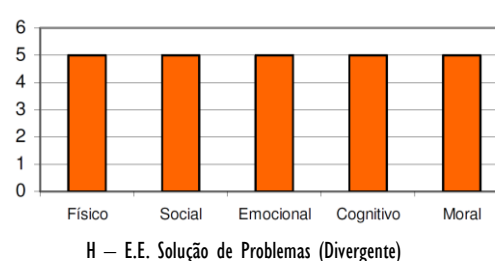
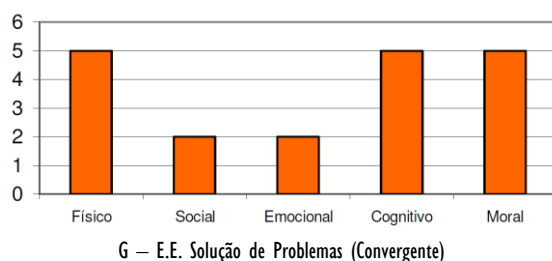
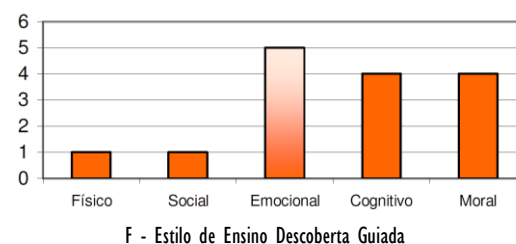
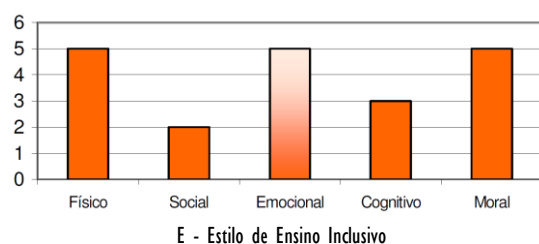
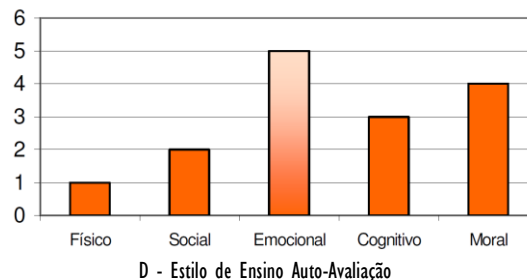
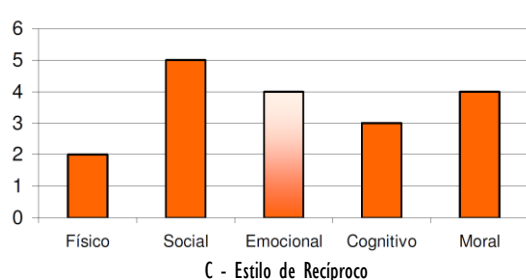


B - Estilo de Ensino Tarefa

“O Mito do Professor Eficaz”: o professor eficaz, tal como foi referido anteriormente “estrutura a atividade dos alunos de maneira a mantê-los o maior tempo possível empenhados (tempo na tarefa), informam clara e concisamente o que fazer, onde e porquê”. Ou seja, subentende-se que o melhor estilo de Ensino para garantir o controlo de todo o processo é o Estilo de Ensino Por Comando. **A característica básica do Estilo de Ensino Por Comando**, é o estímulo-resposta (E-R), o ensino centra-se no professor e no conteúdo. Este estilo baseia-se na reprodução. Todas as decisões são tomadas pelo professor, desde a fase do pré-impacto, impacto e pós-impacto. O professor determina o conteúdo, o local, ordem das tarefas, início e fim, intervalo, descreve o exercício, demonstra e informa sobre a qualidade da resposta (Gozzi, 1994). Cabe ao aluno apenas obedecer, seguir o que lhe é designado. Este estilo tem como objetivos: uniformidade, conformidade, execução sincronizada, modelo pré-determinado, reprodução de um modelo, precisão de respostas, tradição cultural, padrões estéticos, eficiência no uso do tempo, segurança, seguir/obedecer/realizar. Este estilo torna-se adequado quando forem estas as intenções do professor.

Analisando ainda o gráfico anterior da esquerda, pode-se perceber que apesar da ênfase do estilo Comando - (A) ser no **aspecto motor**, não estamos a falar em atributos físicos, mas em quanto o aluno se torna independente do professor em tomar decisões numa das áreas citadas. Como ele não toma decisões e o estilo visa a reprodução, ***dá-se ênfase à pouca tomada de decisões***, portanto pouco desenvolvimento em cada um dos canais. Porém, como reproduz movimentos, o canal emocional poder transmitir maior segurança em seguir algum modelo. Nesse caso temos um mínimo de independência de

decisões sobre o seu desenvolvimento físico pois o aluno só executa o que foi planejado e decidido pelo professor. Tem-se um mínimo de independência no canal social, pois neste estilo o aluno apresenta uma interação social mínima. No canal emocional varia de aluno para aluno pois, tem-se em conta o quanto o aluno se sente confortável em realizar a tarefa designada e na habilidade em termos de auto-aceitação na perseguição da tarefa. No canal cognitivo não há avanço real, pois esse estilo só exige do aluno que ele reproduza o que o professor mostra, usando somente a memória, e no canal moral ele não toma decisões sobre as regras de conduta, estas estarão de acordo com as decisões do professor.



Márcia C. Teixeira Gozzi e Helena Maria Ruete (2006); "Identificando Estilos de Ensino em Aulas de Educação Física em Segmentos não escolares"; Revista Mackenzie de Educação Física e esporte; Vol. 5 (1); pp. 117-134 | Faculdade de Educação Física da Pontifícia, Universidade católica de Campinas; GPAPEFE (Grupo de Pesquisa em Aspetos pedagógicos da Educação Física e esporte)

- 2) **CONCEÇÃO ANALÍTICA DE TRANSMISSÃO DOS CONTEÚDOS:** (Israel Cota e col., 2010; “O Teaching Games for Understanding – TGfU – como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos”; Rev. Palestra; V. 10; pp. 69-77). Até à década oitenta do século passado, os modelos de ensino estiveram centrados na teoria comportamentalista, que sustentava uma concepção analítica de transmissão dos conteúdos e conhecimentos, partindo do menos para o mais complexo, na qual se preconizava o ensino da técnica como aspeto fundamental para o desenvolvimento das ações de jogo e se destacava os comportamentos do professor/treinador, como foco das investigações. Desses modelos, o de instrução direta (direct instruction) é o mais divulgado e amplamente utilizado no campo prático, sendo recomendado por muitos pesquisadores devido ao facto do processo de instrução ser estruturado, dirigido e controlado pelo professor. (Permite-lhe controlar melhor as variáveis de eficácia). (...) para além das críticas que se instalaram no campo científico, também apresentaram 5 causas justificativas da insatisfação do ensino do jogo centrado na aquisição das habilidades técnicas, no contexto escolar que constituem razões suficientes para questionar a efetividade deste modelo de ensino:

- O reduzido sucesso na realização das habilidades técnicas;
- A incapacidade dos alunos criticarem a prática do jogo;
- A rigidez das habilidades técnicas aprendidas;
- A baixa autonomia dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem;
- O conhecimento reduzido acerca do jogo.

A emergência das correntes cognitivistas e construtivistas centradas no processamento de informação, tomada de decisão e na construção do conhecimento, têm ganho maior notoriedade uma vez que propiciam a ampliação dos modelos de investigação sobre os jogos em domínios negligenciados. (...) neste contexto, o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (*Teaching Games for Understanding* – TGfU), tem recebido muita atenção de muitos investigadores, alcançando destaque a nível mundial no que diz respeito à investigação e à formação no âmbito do ensino dos jogos desportivos coletivos. O modelo do TGfU possui raízes na teoria construtivista e coloca o aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de perceção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo. Basicamente o modelo propõe o ensino a partir de problemas táticos em contexto de jogo e a ênfase na aprendizagem cognitiva antes do desempenho motor. Com a ascensão deste modelo, o entendimento do jogo como um momento de aplicação de técnicas cede lugar à concepção de um jogo mais elaborado no plano tático e cognitivo. O TGfU rompe com a ideia do ensino das técnicas de forma isolada e convoca os conhecimentos táticos, declarativo e processual.

- 3) **PEDAGOGIA não LINEAR & TGfU:** Bunker e Thorpe num pequeno artigo intitulado “A model for the teaching of games in secondary schools”, publicado num número do *Bulletin of Physical Education*, inteiramente dedicado ao tema “Reflecting on the

Teaching Games”, formalizaram, por assim dizer, o aparecimento deste modelo de ensino. No essencial os proponentes pretendiam que a atenção tradicionalmente dedicada ao desenvolvimento das habilidades básicas do jogo, ao *ensino das técnicas isoladas*, fosse deslocada para o desenvolvimento da capacidade de jogo através da *compreensão tática do jogo*. A ideia era deixar de ver o jogo como um momento de aplicação de técnicas, para passar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas. Os modelos de ensino ecológicos na Educação Física distinguem-se pela sua pertinência no sentido de centrar o ensino no aluno. Especificamente, os **Teaching Games for Understanding (TGfU)** e a **Pedagogia Não Linear** são modelos que possibilitam um processo pedagógico baseado na dinâmica intrínseca dos jogos desportivos, destacando-se pela sua pertinência para o desenvolvimento do conhecimento tático declarativo e processual dos alunos:

- a. **Seleção do tipo de jogo:** a seleção do tipo de jogo baseia-se no pressuposto que os jogos selecionados para a aprendizagem devem oferecer uma multiplicidade de experiência que possibilitem mostrar similaridade e diferenças entre jogos semelhantes e distintos:
 - i. Semelhanças estruturais:
 1. *Jogos de alvo* (golfe, bowling, bilhar, tiro com arco)
 2. *Jogos de rede/parede* (ténis, badminton, squash, voleibol)
 3. *Jogos de batimento* (basebol, softball, críquet)
 4. *Jogos de invasão/territoriais* (futebol, basquetebol, andebol, rugby, corfebol, floorbal, fresbee, etc...)
- b. **Modificação do jogo por representação:** (formas de jogo reduzidas representativas das formas adultas de jogo) envolve o desenvolvimento modificado do jogo, através de jogos reduzidos que contêm a mesma estrutura tática dos jogos formais (cada tarefa necessita de manter intacta a dinâmica inerente à modalidade. Ex. cooperação-oposição)
- c. **Modificação por exagero:** (manipulação das regras do jogo, do espaço e do tempo canalizando a atenção relativo a determinados problemas táticos); propor uma tarefa simplificada e representativa do jogo em função de um determinado problema tático a explorar a partir do(s) constrangimento(s) imposto(s), mantendo a integridade ecológica do jogo. O papel do professor centra-se na capacidade de facilitar o processo de pensamento dos alunos através do questionamento, fazendo os alunos refletir e interpretar as ações do jogo.
- d. **Ajustamento da Complexidade Tática:** adequação da situação de jogo ao domínio dos alunos. A variáveis a manipular são, por exemplo, ajustar o número de alunos em função dos princípios táticos fundamentais e opostos para cada fase do jogo.

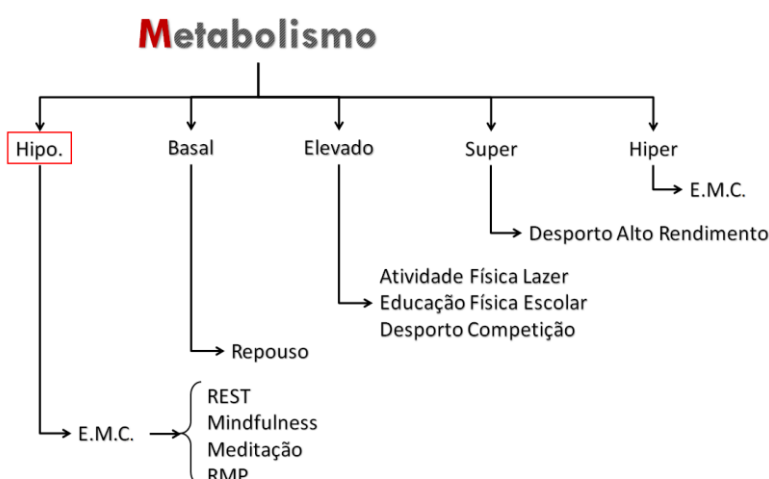
2.2.4 – Filiação | Pertença

Filiação | Pertença: o sentimento de pertença envolve a decisão sobre se os outros estão “dentro” ou “fora” de um grupo social. As pessoas gostam naturalmente de formar “tribos” onde experimentam um sentimento de pertença. O conceito de se sentir dentro ou fora do grupo é provavelmente um sub-produto de viver em pequenas comunidades durante milhões de anos, onde os estranhos eram provavelmente problemáticos e deviam ser evitados. A decisão relativa ao facto de alguém ser amigo ou inimigo tem um impacto no funcionamento do cérebro. Por exemplo, a informação oriunda de pessoas percebidas “como nós” é processada usando circuitos semelhantes para se pensar com os nossos próprios pensamentos. *Quando alguém é percebido como inimigo*, são utilizados circuitos diferentes. Também, quando se trata alguém como **competidor / concorrente**, a capacidade para a empatia cai significativamente. Ou seja, numa sala de aula onde o clima prevalente é competitivo entre os alunos pelas classificações, a probabilidade para se instaurar um clima hostil ou antipático é mais elevada e a exclusão acontece com maior incidência. As classificações, podem não criar nas crianças mais jovens um sentimento competitivo, mas geram um sentimento de inadequação, de incapacidade e corroem a auto-estima. O neurocientista John Cacioppo fala acerca da necessidade do contacto humano seguro como sendo um fator primordial ou **necessidade básica tal como a necessidade de comida**. Na ausência de interações sociais seguras o corpo gera uma resposta de ameaça também conhecida como o sentimento de solidão, isolamento. Criar ambientes calorosos, acolhedores, amigáveis, humanizados em vez de escolas tipo fábrica, escolas de massas onde se deterioram a qualidade das relações humanas cria pessoas isoladas. As comunidades de aprendizagem surgem como uma resposta natural para este problema social das escolas permitindo a criação de laços fortes entre os alunos e os professores e acentuar o sentimento de pertença. A **oxitocina** é uma hormona produzida naturalmente no cérebro e elevados níveis desta substância estão associados com maiores **comportamentos afiliativos**. (Paul J. Zak, Angela A. Stanton, Sheila Ahmadi (2007), “Oxytocin increases generosity in humans”; PLOS ONE 2(11) | Paul J. Zak, Robert Kurban, William T. Matzner (2005); “Oxytocin is associated with human trustworthiness”; Hormones and Behaviour vol. 48; pp. 522-527 | Michael Kosfeld, Markus Heinrichs, Paul J. Zak, Urs Fischbacher & Ernst Fehr (2005), “Oxytocin increases trust in humans”; Nature Vol. 435). Estudos comprovaram que existe uma muito maior colaboração quando se administra nas pessoas uma dose de oxitocina através de um spray nasal. Um aperto de mão, trocar nomes, conversar algo do agrado comum, um abraço fraterno, brincar, pode aumentar o sentimento de proximidade promovendo a libertação de oxitocina. O conceito de parentesco ou apenas afinidade está relacionado com a **confiança**. Normalmente confiamos naqueles que apreciam estar no nosso grupo ou nos são familiares, ou existe alguma ligação, gerando emoções de aproximação. *Quando alguém faz algo que compromete a confiança*, a resposta habitual é o corte da relação. Quanto mais as pessoas confiarem umas nas outras tanto maior será a colaboração e mais informação é partilhada. O ambiente familiar das comunidades de aprendizagem onde

prevalece a cooperação em vez da competição, é facilitador de laços fraternos e promove a libertação de oxitocina.

Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde Ritmos de Cura e Auto-Consciência

- 1) **EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE:** A Organização Mundial de Saúde em 2009 definiu como Escola Promotora da Saúde (EPS) “uma escola que fortalece sistematicamente a sua capacidade de criar um ambiente saudável para a aprendizagem. A EPS é, assim, um espaço em que todos os membros da comunidade escolar trabalham, em conjunto, para proporcionar aos alunos, professores e funcionários, experiências e estruturas integradas e positivas que promovam e protejam a saúde”. Baseado no conceito de EPS, a Direção-Geral da Educação apresentou o novo Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde (PAPES), que foi homologado por despacho do Senhor Secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário em 3 de setembro de 2014, com enfoque nas seguintes áreas:
 - a. Saúde Mental e Prevenção da Violência
 - b. Educação Alimentar e Atividade Física
 - c. Comportamentos Aditivos e Dependências
 - d. Afetos e Educação para a Sexualidade



O Modelo Tradicional de Promoção da Saúde (MTPS) baseado na implementação de Estilos de Vida Ativos (EVA) consubstanciados na *Prática Regular de Exercício Físico* (PREF) através do *Estímulo Metabólico Sobre-Elevado*, não está a conseguir o impacto desejável porque toda a Cultura da Escola, na forma como se organiza e nos valores que perfilha, é fundamentalmente uma **Escola Promotora da Doença** e do *Desequilíbrio Mental e Emocional*, porque coloca toda a Comunidade Educativa num estado de elevado stress inerente modelo instituído,

fruto da ideologia adotada. Ou seja, o Sistema Educativo contradiz-se quando implementa o Programa de Educação Para a Saúde (PE). | **Solução:** Através do lançamento da *Educação Vivencial Baseada na Consciência*, introduzindo um *Ambiente Sem Stress* pela abordagem *Body and Mind* (Unidade Mente-Corpo), recorrendo aos profundos benefícios dos **Estados Hipometabólicos** que proporcionam uma **higiene mental e emocional** com repercussões fisiológicas muito significativa:

Consciência Corporal Cinestésica

- a) **Eutonia:** *Consciência corporal* é um termo que significa tomar consciência do corpo, reconhecer e identificar os processos e movimentos corporais, internos e externos. A comunicação com o mundo externo realiza-se através dos cinco sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato), que recebem estímulos aos quais atribuímos uma coloração emocional. Estas perceções criam estados fisiológicos internos que possuem uma linguagem própria da anatomia emocional. Para a compreender é preciso aprender a comunicar com o mundo interno através da linguagem dos processadores emocionais.

Despacho n.º 5373/2011 Resulta do n.º 2 do artigo 7.º do Decreto -Lei n.º 271/2009, de 1 de Outubro, que os diretores técnicos (DT) e os profissionais responsáveis pela orientação e condução do exercício de atividades físicas e desportivas (PROCEAFD) devem frequentar ações de formação contínua durante o período de validade da sua inscrição:

(...)

Ponto 7 — Para efeitos do presente despacho, são consideradas as ações de formação que se enquadrem nas seguintes áreas de formação:

1) Área geral:

- 1.1) Atividade física, exercício e desporto;
- 1.2) Exercício, nutrição e saúde;
- 1.3) Gestão e direito do desporto;
- 1.4) Treino desportivo;
- 1.5) Desportos de aventura e natureza;
- 1.6) Educação física.

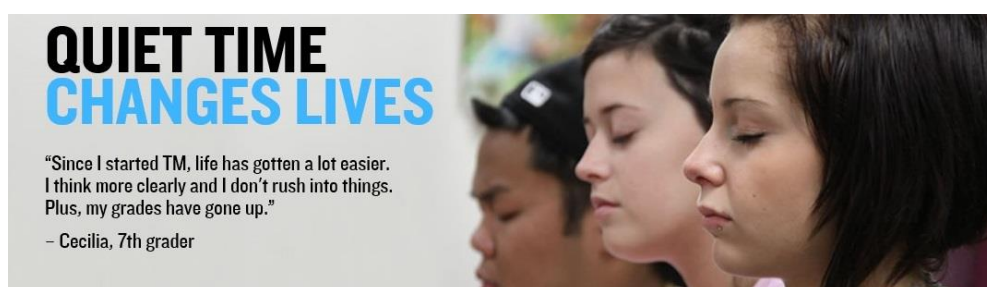
2) Área específica:

- 2.1) Sala de exercício;
- 2.2) Aulas de grupo;
- 2.3) Actividades de meio aquático;
- 2.4) **Actividades body and mind** (Estão associadas às Medicinas Alternativas e Complementares - MAC)
- 2.5) Exercício para populações especiais.

3) **Área de inovação:**

Outras áreas de formação com relevância para a área profissional,
nomeadamente as áreas das novas tecnologias, meios e materiais.

- b) **Meditação, Mindfulness:** O termo atenção plena, mindfulness ou ainda consciência plena, designa um estado mental que se caracteriza pela autorregulação da atenção para a experiência presente, numa atitude aberta, de curiosidade, ampla e tolerante, dirigida a todos os fenómenos que se manifestam na mente consciente - ou seja todo tipo de pensamentos, fantasias, recordações, sensações e emoções percebidas no campo de atenção são percebidas e aceitas como elas são. O treino e aprendizagem desta forma de atenção, geralmente dá-se através de técnicas de meditação e de outros exercícios afins, permitindo ao aluno uma maior tomada de consciência de seus processos mentais e das suas ações. A atenção plena, originalmente um conceito da meditação budista, desempenha um papel importante em várias formas recentes de psicoterapia, como a terapia comportamental dialética, o programa de redução do stresse baseado em mindfulness e a terapia de aceitação e compromisso. A meditação influencia significativamente, de forma positiva, o tratamento da hipertensão, níveis elevados de colesterol e doenças cardíacas isquémicas e é também muito eficaz na gestão da dor aguda e crónica. A meditação mostra claramente promover efeitos benéficos num grande espectro de comportamentos humanos desde a dependência de álcool e drogas até à criatividade e performance escolar. Os seres humanos devem ser treinados para reentrar neste estado conservativo e restaurador, mas como um ato voluntário da vontade em resposta ao aumento imprevisível do stresse inerente ao ambiente artificial da civilização. Numa perspetiva biológica, isto reforça a visão da plasticidade da consciência a qual permanece uma chave importante da adaptação bem-sucedida.



- c) **ESTADOS HIPOMETABÓLICOS:** a meditação, o relaxamento muscular progressivo são atividades que privilegiam a **motricidade da quietude** e o encontro consigo. A aprendizagem do relaxamento ou motricidade da quietude implica uma quietude dos processos mentais. Torna-se necessário desenvolver a capacidade para “desaprender”. Esta é uma das abordagens Zen que patrocina uma “desaprendizagem sistemática” nos seres humanos

(desconstrutivismo), “não mente” (mushin). Para se aquietar a mente é importante aquietar o corpo. Intuitivamente os Mestres ZEN diagnosticaram um problema humano básico: as nossas redes associativas cerebrais estão abarrotadas com pensamentos discriminativos. Este facto reverbera com os circuitos afetivos e viscerais ancestrais, de atitudes impressas desde a infância com noções fortemente matizadas do certo e do errado, James H. Austin (1999). O relaxamento profundo conseguido pela meditação é de dominância parassimpática. A diferença mais significativa relaciona-se com o facto do corpo parecer deslocar-se para um estado análogo, em muitos, mas não em todos os aspetos, ao do sono profundo, enquanto a consciência permanece responsiva e alerta. As evidências fisiológicas mostram que o sono e meditação não são o mesmo estado, contudo, os registos eletroencefalográficos (EEG) são muito diferentes no estado de vigília comparativamente ao sono e meditação. Estes dados sugerem uma atividade alfa-teta predominante na meditação, enquanto a atividade delta predomina no sono profundo. Embora a atividade teta seja um indicador do estado de sonho, a onda predominante na meditação está muito mais próxima e associada ao estado desperto de vigília. O estado de alerta desperto, o estado de consciência caracteriza-se pelo esvaziamento de qualquer tipo de conteúdo, mas mesmo assim está ativo e alerta acima do limiar de percepção. Quando praticada 1 a 2 vezes por dia por períodos de 20 a 30 minutos, a técnica mais simples parece mostrar efeitos mensuráveis e persistentes no metabolismo os quais se manifestam no oposto do reflexo de luta-fuga. No caso do ***reflexo de luta-fuga*** (aproximação-afastamento promovido pela ameaça social: SCARF), os níveis de catecolaminas aumentam dramaticamente, ficam disponíveis enormes quantidades de glucose para uma mobilização energética rápida, a taxa respiratória aumenta, o sangue é desviado das vísceras para a musculatura esquelética e o organismo entra num *estado de vigilância aumentada*. No caso do *estado hipometabólico induzido pela meditação*, os níveis de catecolaminas caem, a resposta galvânica da pele aumenta marcadamente, dá-se um aumento da profusão cerebral, a taxa respiratória e o volume minuto diminuem drasticamente sem alterações significativas na PO₂ e PCO₂ arterial; dá-se também uma diminuição da resistência vascular, diminuição do consumo de O₂ e CO₂, e uma diminuição marcada no lactato sanguíneo. O organismo permanece desperto e vigilante, no entanto o corpo físico entra num estado de profundo relaxamento muscular. Este padrão é muito consistente, especialmente nos estágios iniciais de meditação, que atualmente é designado por resposta de relaxação, depois do trabalho pioneiro de Benson na Harvard Medical School. Benson postulou que, além de manifestar influências significativas na promoção da saúde física, a resposta de relaxamento é o primeiro passo inicial que define a fisiologia da maior parte das formas de oração, contemplação e meditação em todas as culturas. A prática persistente

da resposta de relaxamento contraria os efeitos do aumento de stress nos seres humanos.

OS BENEFÍCIOS DOS ESTADOS HIPOMETABÓLICOS PODEM CARACTERIZAR-SE, EM TERMOS FISIOLÓGICOS, PELOS SEGUINTE PARÂMETROS:

- Os alunos apercebem-se que são capazes de criar paz dentro deles da mesma forma que podem criar medo e preocupação;
- Aprendem a acalmar as emoções, aquietar a mente e controlar as distrações que o corpo produz;
- O RMP facilita a possibilidade de auto-conhecimento e auto-domínio; por outras palavras, aprende-se a transcender a ideia de que os nossos corpos estão fora do nosso controlo e apercebemo-nos que as nossas emoções, pensamentos e intenções são uma força que produz alterações nos nossos corpos e assim, os nossos corpos são uma extensão da nossa mente;
- Relaxamento profundo de dominância parassimpática;
- O Sistema nervoso parassimpático tem uma ação cronotrópica negativa (< FC), e dromotrópica negativa (< condução a nível supraventricular).
- Durante o relaxamento diminui o tónus simpático e aumenta o tónus vagal:
 - < níveis de catecolaminas;
 - > resistência galvânica da pele significativa;
 - > profusão cerebral;
 - < significativa diminuição da taxa respiratória por minuto;
 - < resistência vascular;
 - < consumo de O₂ e CO₂;

Os dados que se seguem apresentam apenas algumas das numerosas investigações levadas a cabo sobre os efeitos fisiológicos da meditação (meditação transcendental-MT) e os seus benefícios para a saúde.

Educação Baseada na Consciência

MUDANÇA NATURAL NA RESPIRAÇÃO:

Foi medida a variação no ritmo da respiração de alguns indivíduos durante a prática da técnica de MT. O ritmo de respiração caiu de cerca de 14 respirações por minuto para cerca de 11 rpm, indicando que a técnica produz um estado de repouso e relaxamento. A mudança no ritmo da respiração processa-se de modo natural, confortável e sem esforço.

“A Wakeful hypometabolic physiologic state”; American Journal of Physiology n.º 22; pp795-799, 1971.

DIMINUIÇÃO DA HORMONA DO STRESS

O cortisol do plasma é uma hormona do stress. O estudo mostra que o cortisol do plasma diminui durante a MT, não tendo tido variação relevante nos sujeitos de controlo, durante o relaxamento normal.

“Endocrinal activity during meditation”; Hormones and Behaviour, n.º 10 (1); pp. 54-60; 1978.

INVERSÃO DO PROCESSO DE ENVELHECIMENTO:

A idade biológica mede a idade fisiológica da pessoa. Um grupo de mediantes de longa data que praticavam a MT há mais de 5 anos revelou-se, em média, 12 anos mais novo fisiologicamente do que a sua idade cronológica, em função da redução da tensão arterial, de melhor visão ao perto e melhor discriminação auditiva. Praticantes de MT recentes eram 5 anos mais novos fisiologicamente do que a idade cronológica. O estudo teve em consideração os efeitos da dieta e do exercício físico.

“The effects of the Transcendental meditation and TM-Sidhi program on the aging process”, International Journal of Neuroscience 16 (1); pp. 53-58, 1982

INDICADORES FISIOLÓGICOS DE REPOUSO PROFUNDO:

Uma meta-análise, mostrou que a MT produz um aumento significativo da resistência basal da pele, em comparação com o repouso de olhos fechados, o que indica um relaxamento profundo. Também foi evidenciado um repouso profundo e relaxamento através de maiores diminuições da taxa de respiração e dos níveis de lactato do plasma, quando comparamos com o repouso normal. Estas mudanças fisiológicas ocorrem espontaneamente à medida que a mente se acalma sem esforço e atinge um estado de repouso em alerta, consciência pura.

“Physiologic differences between Transcendental Meditation and rest”; American Psychologist n.º 42; pp. 879-881, 1987.

TENSÃO ARTERIAL MAIS BAIXA:

Numa experiência clínica com elementos da terceira idade afro-americanos (66 anos de idade média), residentes numa comunidade de uma cidade do interior, a MT foi comparada com o método mais usado para a obtenção de relaxamento físico. Os sujeitos que tinham a tensão arterial moderadamente elevada foram distribuídos ao acaso pela MT, pela técnica de Relaxamento Muscular Progressivo (RMP), e pelo tratamento normal. Num espaço de 3 meses, a tensão arterial sistólica e diastólica desceu cerca de 10,6 a 5,9 mm Hg no grupo da MT e 4,0 e 2,1 mm Hg no grupo de RMP, não tendo havido, praticamente, nenhuma mudança no grupo de tratamento normal. Um segundo estudo com distribuição aleatória de idosos realizado em Harvard concluiu que havia mudanças similares na tensão arterial com a MT num período de 3 meses (11 mmHg para a tensão arterial sistólica).

Referência I: “In search of an optimal behavioral treatment for hypertension: A review and focus on Transcendental Meditation”, capítulo de Personality, Elevated Blood Pressure, and Essential Hypertension (Washington DC Hemisphere Publishing, 1992;

Referência II: “Transcendental meditation, mindfulness and longevity: An experimental study with the elderly”; Journal of Personality and Social Psychology; 57 (6): pp. 950-964, 1989;

REDUÇÃO DA NECESSIDADE DE CUIDADOS MÉDICOS:

Um estudo desenvolvido ao longo de 5 anos sobre estatísticas relativas a seguros de saúde, num universo de mais de 2000 pessoas que praticavam a MT, mostrou de uma forma consistente que os praticantes tinham menos de metade das hospitalizações do que os outros grupos com idades, sexo, profissões e tipos de seguros comparáveis. A diferença entre os grupos praticantes e não praticantes de MT aumentava em intervalos de idades mais avançadas. Além disso, os praticantes de MT mostravam uma menor quantidade de casos de doença em 17 categorias de tratamento médico, incluindo menos 87% de hospitalizações devidas a doenças do coração e 55% menos de cancro.

Referência I: “Medical care utilization and the TM program”, Psychosomatic medicine 49; pp. 493-507, 1987

Referência II: “Reduced health care utilization in TM practitioners”; apresentado na conferência da Society of behavior medicine, Washington, 22 de março de 1987.

MAIOR AUTO-REALIZAÇÃO

A auto-realização refere-se à capacidade de satisfazer mais o nosso potencial interior, em todos os aspetos da vida. Uma meta-análise estatística elaborada sobre todos os estudos disponíveis – de entre 42 estudos independentes – indicava que o efeito da MT no aumento da auto-realização era marcadamente maior do que o das outras formas de meditação e relaxamento. Esta análise foi controlada estatisticamente no respeitante a tempo de tratamento e qualidade de conceção da investigação.

“Transcendental meditation, self-actualization, and psychological health: a conceptual overview and statistical meta-analysis”; *Journal of Social Behaviour and Personality*; 6; pp. 189-248; 1991.

DIMINUIÇÃO DO CONSUMO DE CIGARROS, ÁLCOOL E DROGAS:

Uma meta-análise estatística de 198 resultados de tratamento independentes concluiu que a MT produz uma redução significativamente maior no consumo do tabaco, álcool e drogas ilícitas do que os tratamentos standard (incluindo aconselhamento psicológico, tratamentos farmacológicos, treino de relaxamento e programas de 12 passos), ou os programas de prevenção (tais como programas para neutralizar a pressão de colegas e promover o desenvolvimento pessoal). Esta meta-análise foi controlada a nível da qualidade de conceção do estudo e inclui consumidores intensos e casuais. Enquanto os efeitos dos programas convencionais diminuíram tipicamente de forma abrupta passados 3 meses, os efeitos da MT resultou na abstinência total de tabaco, álcool e drogas ilícitas o qual oscilou entre 51% e 89%, durante um período de 18 a 22 meses.

Referência I: “Treating and preventing alcohol, nicotine, and drug abuse through transcendental meditation: A review and statistical meta-analysis”; *Alcoholism treatment Quarterly*; 11; pp. 13-87; 1994;

Referência II: “Effectiveness of the Transcendental Meditation program in preventing and treating substance misuse: A review”; *International Journal of the Addictions*; 26; pp. 293-325; 1991

MELHOR SAÚDE E HÁBITOS DE SAÚDE MAIS POSITIVOS:

Em 2 empresas que introduziram o programa de MT, os diretores e empregados que praticavam regularmente a MT tiveram uma melhoria significativa na saúde física geral, bem-estar mental e vitalidade, quando comparados com sujeitos de controlo com trabalhos semelhantes nas mesmas empresas. Os praticantes de MT também relataram importantes reduções em problemas de saúde relacionados com dores de cabeça e dores nas costas, melhor qualidade do sono e uma redução significativa no consumo de bebidas alcoólicas fortes e de cigarros, em comparação com o pessoal dos grupos de controlo.

“A prospective study of the effects of the Transcendental meditation program in two business settings”; *Anxiety, Stress and Coping: International Journal*; 6; pp. 245-262; 1993

MENOR ANSIEDADE:

Uma meta-análise estatística realizadas na Universidade de Stanford sobre todos os estudos disponíveis – 146 estudos independentes – indicava que o efeito do programa de MT na redução da ansiedade como característica do caráter era muito maior do que em todas as outras técnicas de meditação e relaxamento, incluindo o relaxamento muscular. Esta análise também mostrou que o efeito positivo da MT não poderia ter sido atribuído a qualquer expectativa dos sujeitos, “vício” do experimentador ou qualidade de conceção da pesquisa.

“Differential effects of relaxation techniques on trait anxiety: A meta-analysis”; *Journal of Clinical Psychology*; 45; pp. 957-974; 1989

MELHOR CONCEITO DE SI PRÓPRIO

Um mês depois de começarem a MT, os sujeitos experimentaram um melhor conceito de si próprio, em comparação com o período anterior ao início da técnica. Os participantes da MT desenvolveram um conceito de si próprio mais fortemente definido e também vieram a perceber o seu “eu real” como estando significativamente mais próximo do seu “eu ideal”. Não foram observadas mudanças nos grupos de controlo equivalentes.

Referência I: “Effects of transcendental Meditation on self-identity indices and personality”; *British Journal of Psychology*; 73; pp. 57-68; 1982;

Referência II: “Psychological research on the effects of the Transcendental Meditation technique on a number of personality variables”; *Gedrag: Tijdschrift voor Psychologie (behavior: Journal of Psychology)* 4; pp. 206-218; 1976

MAIOR PRODUTIVIDADE:

Neste estudo, os sujeitos que praticavam a MT evidenciaram importantes melhorias no trabalho, comparados com os membros de um grupo de controlo. Melhorou o seu desempenho profissional e a sua satisfação no trabalho, ao mesmo tempo que diminuiu o desejo de mudar de emprego. Beneficiaram da prática do programa de MT pessoas de todos os níveis dentro da organização.

“Transcendental meditation and productivity”; *Academy of management Journal*; 17 (2); pp. 362-368; 1974

MELHORES RELAÇÕES NO TRABALHO:

Este estudo verificou existirem melhorias significativas nas relações com supervisores e colegas de trabalho após uma média de 11 meses de prática da MT, em comparação com sujeitos de controlo. E, enquanto os praticantes de MT referiram que sentiam menos ansiedade quanto a possíveis promoções, os seus colegas achavam que eles progrediam com rapidez. Beneficiaram da prática do programa de MT pessoas de todos os níveis dentro da organização.

“Transcendental meditation and productivity”; Academy of management Journal; 17 (2); pp. 362-368; 1974

MAIOR RELAXAMENTO E MENOS STRESS:

Este estudo de 3 meses sobre diretores e empregados que praticavam regularmente a técnica de MT numa das 100 empresas eleitas pela revista “Fortune” e numa empresa mais pequena de vendas e distribuição mostrou que os praticantes de MT evidenciavam um funcionamento fisiológico mais relaxado, uma maior redução da ansiedade e menos tensão no trabalho, quando comparados com sujeitos de controlo com postos de trabalho similares nas mesmas empresas.

“A prospective study of the effects of the Transcendental meditation program in two business settings”; Anxiety, Stress and Coping; International Journal; 6; pp. 245-262; 1993

Relaxamento Muscular Progressivo



You Must Relax

- d) **CONSCIÊNCIA CORPORAL:** prestar atenção ao funcionamento e comportamento do próprio corpo é a ideia básica da consciência corporal. É uma espécie de autoconhecimento, ou seja, entender o que o corpo é capaz de fazer, bem como as suas limitações e potencialidades. Relaxamento Muscular Progressivo é uma técnica de relaxamento criada pelo médico e fisiólogo americano Edmund Jacobson, um médico Americano de medicina interna, psicólogo e assistente em fisiologia. Em 1921, introduziu os princípios psicológicos para a prática médica que mais tarde foram chamados de **medicina psicossomática**. Jacobson foi capaz de provar a ligação entre a tensão muscular excessiva e diferentes distúrbios do corpo e psique. Descobriu que a tensão e esforço eram sempre acompanhados por um encurtamento das fibras musculares e que a diminuição do tônus muscular inibe a atividade do sistema nervoso central. O relaxamento contraria estes estados de excitação e quando bem-adaptada, funciona de forma profilaxia prevenindo os distúrbios psicossomáticos. | A tensão nervosa é uma doença mais comum que a própria constipação e representa um muito maior perigo. A tensão pode reduzir a nossa eficiência, destruir a nossa saúde e encurtar a esperança média de vida (Edmund Jacobson, 1980; “You Must Relax”).

Exercícios que o mundo esqueceu: o método natural de George Hébert

- e) **MÉTODO NATURAL:** privilegiar o método natural de Georges Herbert através do Parkour ou outra forma de circuitos de exercício que permitem aos jovens explorar as condutas motoras não desportivas. Estou também a referir sobretudo as formas de movimento que facilitam o auto-conhecimento, auto-descoberta e auto-superação e se baseiam num “**Método Natural**” em vez do “Método Artificial” (Padrões de Movimento) do desporto. Estou a falar do Método Natural de Educação Física desenvolvido em 1912 por Georges Hébert que privilegia os “Esquemas Motores”. Embora o Parkour recorra a algumas técnicas de base, não se substancia em movimentos codificados e/ou estereotipados. As técnicas de base podem variar e mudar para permitir ao executante uma adaptação a cada situação ou ambiente diferente. Estas técnicas base foram desenhadas para permitir ao executante/praticante os blocos básicos, vocabulário e linguagem motora necessários (Esquemas Motores) para que o praticante possa explorar o mobiliário urbano ou natural. Desta forma, tem espaço e AUTONOMIA para evoluir de forma INOVADORA e CRIATIVA (de forma individualizada, personalizada e segundo o seu ritmo próprio), face aos obstáculos e desafios que se propõe ultrapassar. Como tal, o Parkour, na sua essência, é uma atividade fundamentalmente Heurística que se baseia no desejo do **Movimento Livre** e se enquadra no Método Natural de Georges Herbert.
- a. Corrida (horizontal e vertical, incluindo a repulsão a partir de paredes, etc);
 - b. Balanceamentos (correr sobre vedações, gradeamentos, etc)
 - c. Viragens (verticais ou horizontais, com ou sem salto)
 - d. Saltar | transpor (com ou sem fase de apoio, looping)
 - e. Aterrizar (com rolamento, com precisão nos dois pés)
 - f. Suspensão e balanços (depois de saltar para um obstáculo)
 - g. Trepas (muros, árvores, etc)
- f) **AUTOCONSCIÊNCIA CORPORAL:** Porém, a atividade física deve explorar a autoconsciência corporal e, como refere Manuel Sérgio (1989), “Motricidade Humana – uma nova ciência do homem” (UTL-ISEF), página 41, “prefiro falar em esquemas motores e não em padrões de movimento: “não acredito em padrões de movimento, pois para tanto teria que acreditar também na padronização do mundo. Constatando isso sim, a manifestação de esquemas motores, isto é, de organizações de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive”. | Vítor da Fonseca (Psicomotricidade) O processo educativo através do movimento, deve centrar-se num “corpo subjetivo” que possui a sua maneira própria de estar no mundo. Torna-se necessário desmistificar o problema do comando, das atitudes rígidas, da execução perfeita, da disciplina técnica e espetacular, para nos projetarmos no desenvolvimento da interioridade

humana, facilitando-lhe todos os meios de expressão e de simbolização, bem como todas as formas pessoais de pensamento e conhecimento. A atividade de expressão pessoal não pode ser ensinada. A imposição de um padrão exterior quer seja técnico quer formal, provoca de imediato inibições e frustra totalmente o objetivo, (Read (1958) citado por Isabel Lima (1995). A criança tem direito a praticar a sua expressão pessoal, deixando assim emergir a singularidade do seu sentir, da sua interioridade, para o seu equilíbrio emocional, ou como diz Berge (1970) citado por Isabel Lima (1995), para a “desintoxicação da contenção”. | Gerda Boyesen (1985) “Ente psiquê e soma – introdução à Psicologia Biodinâmica”, “a infelicidade dos homens ” e o simples resultado daquilo a que submetemos a crianças. Todas as concepções educativas inventadas pelo superego vêm quebrar a **personalidade primária** da criança e a espontaneidade do adulto já não é mais possível. A criancinha é obrigada a desprezar o seu ser mais profundo pela repressão dos adultos e se torna infeliz (...). A educação física desconhece a importância de se ligar o sistema vegetativo ao sistema motor, permitindo a **expressão emocional** e o movimento do corpo, o movimento expressivo do corpo. Os estilos de ensino centrados no aluno facilitam o “livre-arbítrio” (efetuar escolhas) do aluno, facilitando desta forma que o sistema vegetativo entre em contacto com o sistema motor. A neurose instala-se precisamente a partir do momento em que a energia instintiva é detida, bloqueada pelo Eu-voluntário que controla o aparelho locomotor, e é assim que se cria a couração muscular. (...) O nosso Eu-motor é um regulador emocional, o que significa que a couração muscular também é um regulador emocional que, de alguma forma, se congelou, se solidificou. (...) O Eu-motor tem também uma função muito importante, a de modular a intensidade das emoções, e isto só pode ser obtido pela força do Eu; esta força atua através do sistema motor e dos músculos do esqueleto. Um músculo entre todos os outros é muito importante. (...) Grande parte dos nossos movimentos para o mundo são produzidos pela energia libidinal; quando a energia fisiológica entra em superposição com a energia voluntária, o fluxo da libido é completo e a pessoa poderá experimentar prazer na sua relação com o mundo. (...) cada ser vivo nasce com a circulação libidinal autónoma, até a ameba ou o verme. (...) a circulação libidinal não apenas dá o bem-estar interior, mas também, uma consciência da circulação energética através de cada célula, através de cada órgão. (...) Wilhelm Reich fala da diferença entre o **INDIVÍDUO MECÂNICO** e o **INDIVÍDUO VIVO**. (...) Quando a circulação libidinal é destruída, o carácter maravilhoso e mágico da vida desaparece. A felicidade interior, o nirvana interior, são destruídos. (...) No mundo mágico, a pessoa não está fora do mundo; ela está simplesmente, completamente absorta na sua atividade, ela faz corpo com a sua atividade. Quando um indivíduo (criança) perde esta capacidade de se absorver de maneira agradável na sua atividade, todo o trabalho torna-se uma obrigação, um dever, uma dor (na escola, temos o professor e a criança que desistiram, o

primeiro perdeu a alegria de ensinar e o segundo de aprender | o modelo corporal mecânico destrói a circulação libidinal e nasce o indivíduo mecânico). A concentração e a atenção tornam-se então tensões muito fortes e colocam a pessoa num princípio do desprazer. Toda a atividade de brincadeira e todo o trabalho são para a criança atividades profundamente libidinais. Quando uma pessoa tem a sua circulação libidinal, ela jamais se aborrece porque está realmente na eternidade (“Fluir”). Por outro lado, uma pessoa bloqueada torna-se insensível e precisa de estimulações intensas como por exemplo filmes de suspense com sangue, violência, espetáculos desportivos intensos, video-jogos com atiradores na primeira pessoa, ou seja, precisa de acontecimentos fortes para compensar esta falta de alegria interior.

g) **LITERACIA EMOCIONAL:** Será abordado mais à frente.

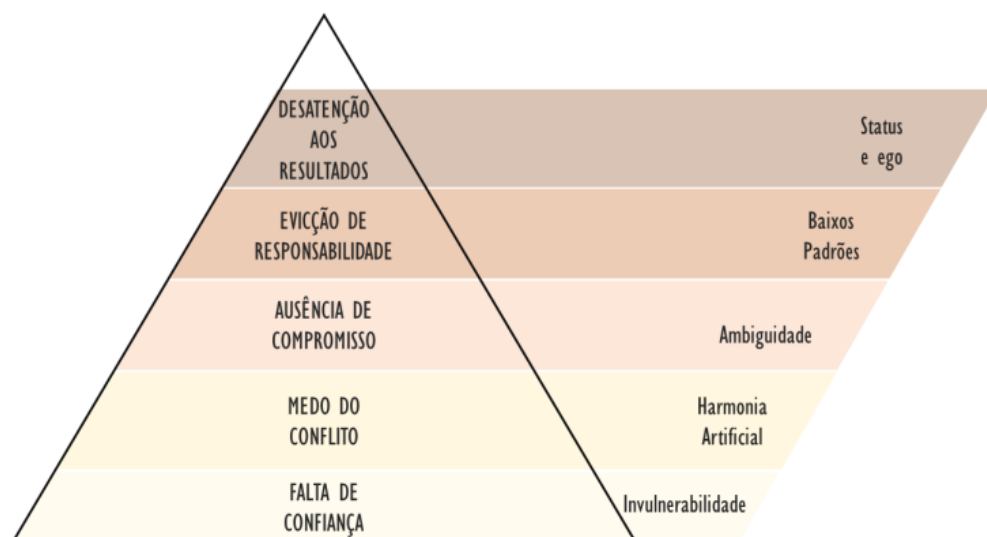
Conhece-te a ti mesmo	Escolhe-te a ti	Entrega-te
Desenvolver a Literacia Emocional;	Aplicar o pensamento consequencial;	Aumentar a empatia;
Reconhecer padrões;	Navegar nas emoções;	Perseguir objectivos nobres;
	Desenvolver a motivação intrínseca;	
	Exercer o optimismo.	

Modelo “Six Seconds”



h) **TEAM-BUILDING:** reunir um grupo de alunos para trabalharem juntos numa tarefa não quer necessariamente dizer que formem uma equipa de trabalho, um grupo coeso ou uma turma unida. Para que um grupo de alunos funcione de forma articulada e sinérgica é necessário promover um conjunto de condições favoráveis à harmonia, compreensão, diálogo e articulação de ideias e ações. Caso contrário teremos apenas um amontoado de alunos reunidos por imperativos institucionais e nada mais. Por outro lado, quando falamos em formação de equipas temos que nos preocupar também com a liderança desse grupo na medida em que este é um facilitador e catalisador do sucesso da equipa. Nos **modelos cooperativos** entende-se que não existe um líder nato, pois todos, de alguma forma ou em qualquer momento, podem ser solicitados a liderar. Na verdade, o que existe é uma preparação prévia onde os alunos se sentem mais capacitados para assumir a posição de líder. Sabendo disso, podemos intervir de forma a facilitar a todos a oportunidade e vivências necessárias para que *todos no grupo possam treinar as suas habilidades de liderança* naquilo que se designa por **Liderança Circular (LC)**. Atualmente fala-se muito sobre o trabalho de equipa e este tema tornou-se quase uma necessidade em muitas organizações para que os grupos de trabalho aprendam a construir e sustentar a equipa de forma coesa. Esta preocupação sempre acompanhou os treinadores no domínio do desporto, mas passou ao lado da formação dos professores de Educação Física. Ou seja, na maior parte dos casos, parte-se do pressuposto que os jovens numa turma devem saber trabalhar em conjunto e articular esforços, os atletas de uma equipa saibam comunicar e interpretar os indicadores táticos e efetuar uma correta leitura do jogo e os elementos das organizações (professores do grupo disciplinar de EF), deveriam possuir competências interiorizadas de trabalho em equipa. Porém, verificamos que os maiores problemas, em todas estas áreas e domínios, passam fundamentalmente pela dificuldade de comunicação e articulação saudável de esforços, prevalecendo os conflitos

inter-pessoais. Ou seja, *trabalhar em grupo não é algo inato, tem que ser trabalhado e aprendido* embora existam características de personalidade mais ou menos favoráveis ao trabalho de grupo. As pessoas frequentemente dizem que a melhor maneira de se enfrentar um problema é em equipa, que juntos somos mais fortes e chegamos mais longe, mas quando se torna necessário colocar em prática este discurso parece que muito pouco acontece e em situações delicadas de crise e/ou adversidades (problemas), o mais provável é as pessoas descartarem-se de responsabilidades e desculparem-se de forma airosa (Salve-se quem puder!...). Sentimos vir ao de cima as emoções negativas do medo tais como frustração, desconfiança, ressentimento e usamos atitudes defensivas como o desinteresse (virar as costas), a apatia (resignamo-nos) ou o cinismo (tornamo-nos causticos e mordazes). Temos que investir na *inteligência coletiva da equipa*, pois não será uma pessoa de forma isolada que terá a melhor ideia para se chegar ao objetivo desejado, mas sim o grupo como um todo. Quando a nossa intenção é a construção de equipas em vez de grupos, temos que levar em consideração alguns aspectos que são interdependentes dentro do processo de criação: a intercomunicação é fundamental para que os objetivos possam ser estabelecidos e procurados em equipa numa verdadeira comunhão de ideias e esforço coletivo. A colaboração de cada um dos participantes é fundamental para que todos possam sentir-se integrados na equipa. Desta forma, o sentimento de pertença e de participação, permite a exteriorização do melhor de cada elemento. É importante que a liderança circule por todos os elementos que integram a equipa. Serve para criar uma identidade e fazer com que a equipa tenha consciência dos seus atos e perceba que tudo o que é feito de alguma forma atinge ou tem impacto sobre os restantes elementos da equipa. Então a palavra chave passa a ser **RESPONSABILIDADE** e, assim sendo, criam-se as condições para desenvolver os laços afetivos, a empatia e a compreensão mútua entre todos os participantes – criam-se as condições para desenvolver o espírito de equipa. Nesta fase é importante tomar consciência e abordar as “*5 disfunções do trabalho em equipa*”.



De acordo com Blair, a formação de uma equipa de trabalho entende 4 etapas interdependentes:

1. Formação;
2. **TEMPESTADE**;
3. Estruturação e regulamentação;
4. Consolidação e desenvolvimento.

Verificamos que, na maioria dos casos, sejam nos grupos/turma escolares, entre professores, entre membros de uma organização ou empresa, a relação entre os seus elementos caracteriza-se pela “Tempestade”. Não existe um trabalho de fundo que ajude a ultrapassar os conflitos inter-pessoais, formam-se subgrupos dentro do grupo maior, alguns participantes perdem o interesse, prevalece um trabalho desarticulado, vive-se uma harmonia artificial, ausência de compromissos, falta de confiança mútua e evitam-se as responsabilidades. A maioria dos grupos apresenta esta disfunção e vive entre a “Agressividade e a Resignação”. Ou seja, o **CLIMA** deteriora-se e a **ENERGIA ORGANIZACIONAL** manifesta-se com uma intensidade baixa e com qualidade negativa.

QUADRO 31: Diferença entre Grupo e Equipa:

TRABALHO NUM GRUPO: Não tem necessidade de vínculos.	TRABALHO EM EQUIPA: cada elemento compreende os objetivos da equipa:
Não existem compromissos assumidos;	Estar comprometido com os mesmos;
A qualquer momento pode abandonar o grupo (partir ou simplesmente desistir), manifestando ausência de compromissos;	Querer alcançá-los de forma compartilhada;
A comunicação nem sempre é clara, podendo ser ambígua;	A comunicação é clara e objetiva;
Prevalecem os confrontos de opiniões (Status e Ego);	Respeito pelas opiniões divergentes;
Não existe total confiança podendo mesmo haver desconfiança;	Há confiança entre os elementos da equipa;
As falhas são apontadas e os que falham são criticados;	Os riscos são partilhados (divididos);
Prevalecem as críticas aos que não colaboram ou mostram deficiências na sua prestação;	As habilidades complementam-se;
Os conflitos podem ser latentes (Passividade-agressiva ou conflito contido), ou declarado. Não existe uma estratégia de resolução de conflitos quando se manifestam e as situações permanecem irresolutas, apenas adiadas.	O grau de cooperação é elevado, a equipa presta atenção à sua forma de operar e procura resolver os problemas que afetam o seu funcionamento (5 disfunções do trabalho de equipa).
Esta é a realidade prevalecente na maioria das nossas turmas...	

2.2.5 – Equidade | Justiça:

Justiça: as pessoas que percebem outras como injustas não sentem empatia pela sua dor, e nalguns casos, sentem-se recompensadas quando aqueles que percebem como injustos são punidos. A resposta de ameaça relativa ao sentimento de injustiça pode ser facilmente desencadeado no contexto escolar relativamente à perceção do valor que os alunos fazem de si próprios, comparativamente aos colegas e em relação à avaliação feita pelo professor. A ameaça relativa à aparente injustiça pode ser diminuída pelo aumento da **transparência** e pelo aumento do nível de comunicação e envolvimento dos alunos no seu próprio processo de auto-avaliação tendo como base a manipulação consciente dos

critérios de avaliação e das grelhas de recolha de informação. O sentimento de injustiça pode resultar da *falta de regras básicas claras, expectativas ou objetivos*. Se os alunos forem envolvidos no processo de negociação das tarefas que devem realizar em função de objetivos acordados e assumidos de forma consciente e negociada em função de metas também elas claras e adequadas a cada aluno, podemos evitar muitos sentimento de injustiça. Também, no caso do contexto educativo, uma turma ou conjunto de alunos que cria as regras daquilo que são os comportamentos aceites (assembleia de alunos), também é mais provável que experimentem menos conflitos.

1) JOGOS E ATIVIDADES INCLUSIVAS:

- a. Privilegiar os jogos de **AUTO-REFERÊNCIA**: os jogadores são responsáveis pelas suas próprias faltas e apelos de linha. Os jogadores resolvem as suas próprias disputas.
- b. **JOGOS EQUITATIVOS**: Introduzir jogos coletivos como o corfebol onde os rapazes e as raparigas participam de forma mais justa e equilibrada uma vez que as regras restringem a interação direta nas disputas de bola entre géneros diferentes. Também o facto de não haver contacto físico permite este equilíbrio de intervenção entre géneros diferentes no jogo.
- c. **TEAM-BUILDING & JOGOS COOPERATIVOS**: Neste modelo, em vez de se “amestrar” os alunos introduzindo-os a jogos cujas variáveis estão todas codificadas e previstas num regulamento, pedimos aos alunos para que, utilizando os recursos à sua disposição, criem os seus próprios jogos, as regras de convivência e arbitrem os conflitos (Team-Building)!... Os jogos cooperativos são mais inclusivos que os desportivos.

A formação do indivíduo no modelo cooperativo enfatiza um envolvimento denominado na tarefa, nas atividades e apresenta as seguintes características:

- O sentimento de sucesso na realização das atividades depende de si mesmo;
- Possui uma auto-referência em relação às suas habilidades;
- Sente grande prazer e satisfação em participar, jogar e atribui o sucesso à equipa;
- Não está preocupado com a performance dependente do rendimento|resultado, mas voltado para a aprendizagem;
- O sucesso está associado ao esforço, persistência, perseverança e utilização das habilidades para a realização das atividades;
- Mostra um compromisso social, compreensão e cooperação com os colegas;
- Não se utiliza do jogo como meio de promoção do status social mas orientado para a promoção de atitudes éticas e lícitas que permitam obter sucesso na realização das tarefas;

- Mostra boa concentração e atenção nas atividades, não desistindo frente às dificuldades, adversidades e contrariedades;
- Mostra inovação, criatividade e aprendizagem;
- Considera o erro como informativo e parte do processo de crescimento;
- Considera o fracasso como falta de esforço e o resultado é visto como consequência do empenho pessoal;
- Mostra um sentimento de “orgulho” e satisfação após sucesso conquistado com esforço (reconhece com humildade a falta de esforço quando se justifica);
- Escolhe tarefas mais desafiadoras, que lhe permitem evoluir para níveis mais altos de desempenho pessoal e auto-superação.

2.3 - Maturidade Emocional do Professor.

Pela física, toda a ação gera uma reação. O respeito gera o respeito. O desrespeito gera desrespeito. O efeito centrípeto de nos respeitarmos a nós próprios, leva ao efeito centrífugo dos outros nos respeitarem e vice-versa, num efeito dominó de respeito mútuo e contagiante. ***O PROFESSOR PRECISA DE TRABALHAR MUITO A SUA MATURIDADE EMOCIONAL*** (Inteligência Emocional | Consciência Emocional | Desenvolvimento Pessoal), pois muitos dos alunos transferem para si as emoções desajustadas, só que de uma forma descontextualizada (Luísa C. Fernandes, 2008). Como afirma Hubert Hannoun, 1975, “Os conflitos da educação”, pp. 62), “uma outra ambiguidade que o professor vive (...), refere-se ao estatuto que os próprios alunos concedem ao seu professor” (...) “os alunos não estão verdadeiramente em comunicação com o professor, mas com a imagem que fazem dele, e esta é muitas vezes o reflexo dos seus próprios conflitos com os pais, consigo próprios”. Como se o docente fosse o mar onde desaguardam todas as emoções do aluno. Só que o professor também tem as suas próprias emoções para gerir (...). Quando os conflitos emocionais dos alunos são acolhidos pelo(a) professor(a) durante as aulas, se estes estiverem dispostos e abertos a vivenciar e ***tolerar as fortes emoções e ansiedades***, em paralelo com as preocupações educacionais do sistema, permitirão ao jovem aluno um desenvolvimento maior do seu espaço mental. ***Nem sempre é fácil para o professor ter a presença de espírito e a calma necessárias para chegar ao conflito principal do aluno***, uma vez que o professor não lida com um, mas com vários alunos ao mesmo tempo, o que dificulta a tarefa. Normalmente os alunos projetam as suas experiências para o adulto, neste caso para o professor, uma vez que sozinhos não as conseguem “digerir”, ou seja, não conseguem contê-las, dar-lhes uma resposta, precisam de um continente para esses conteúdos insuportáveis. (...) Pode dizer-se que *o professor é o continente das angústias dos seus alunos*, devido ao vínculo emocional que estabelece com eles. O aluno conta, assim, com um objeto externo a si mesmo para derramar as suas angústias. Se o professor tiver certas capacidades emocionais (Inteligência Emocional | Desenvolvimento Pessoal), poderá metabolizá-las, devolvendo-as de maneira menos angustiante e, portanto, mais assimiláveis para o seu

aluno. É o tipo de professor que acalma quando algo corre mal. Pode fazer uso das palavras ou não; o que importa é que recebe a angústia e a amortece. Todos os adultos conhecem a situação em que encontrar alguém capaz de escutar as preocupações tem um efeito tranquilizador. Segundo Bion, 1978, citado por Luísa C. Fernandes), se o adulto não conseguir ser um continente (*efeito amorteecedor*), devolve a angústia ao jovem. Para Bion a relação continente-conteúdo expressa-se como algo complementar entre a projeção do jovem e a receptividade do adulto. O adulto, neste caso o professor, é o ***continente das emoções do aluno***. É importante que o professor conheça as emoções que são projetadas nele e, para aprender a suportá-las, precisa de conhecer as suas e de estar nutrido de muito amor. Esta ideia vem deste modo reforçar a importância do professor se conhecer enquanto pessoa que é, equilibrando-se na qualidade e quantidade de amor que tem de si próprio. É aí que está o centro principal de gestão pacificadora da sua vida. Por outras palavras, os alunos não precisam de um “professor eficaz”, mas de alguém que os ajude a crescer enquanto pessoas, lidar com as suas angústias, medos, ansiedades sem sobrevalorizar o “erro”.

Olivier Reboul (1980), no seu livro “O que é aprender?”, fala do fracasso em pedagogia afirmando que “os pedagogos não gostam do fracasso. Cada um, desde Platão, sonha com uma educação que faria dos adultos seres preservados da inadaptação, do erro, da culpa, do pecado. Pergunta-se: resultaria duma tal educação um adulto ou um autómato? Mas a pedagogia contemporânea vai mais longe; não só pretende evitar o fracasso no resultado da aprendizagem, mas quer suprimi-lo no seu desenrolar.

- Certos autores, como Skinner, querem decompô-lo em sequências bastante fáceis (progressões de aprendizagem; exercícios analíticos), para ter a certeza de vencer cada uma delas, o êxito sendo a própria recompensa do ato, o seu reforço positivo.
- Outros, o não-diretivos, resolvem o problema de uma forma mais simples ainda, afirmam que a noção de fracasso é puramente relativa, que depende de normas que são sempre subjetivas. Assim, segundo eles, não se tem o direito de dizer que um texto é mau, que uma frase é pesada, que uma performance é de um certo estilo, etc.; é preciso, pelo contrário, dar a cada aluno toda a confiança em si próprio, necessária para progredir segundo a sua norma, e, antes demais, para lhe permitir de a descobrir.

Se o ensino é uma simulação, não deveria ele eliminar as causas do fracasso, na ótica de Skinner?

- Primeiro, embora seja uma simulação, nem por isso deixa o ensino de constituir uma preparação para a vida; se abolir o fracasso, passa a ser uma recusa da vida.
- Em seguida, o próprio discente aceita o fracasso. A criança nos seus jogos, o adolescente nos seus desportos, não hesitam em enfrentar o fracasso absoluto e ficariam indignados se ouvissem dizer que não o é. Em vez, por conseguinte, de suprimir o fracasso da pedagogia, dever-se-ia suscitar uma ***Pedagogia do***

Fracasso. Como caracterizá-la? **Primeiro** evitar o fracasso irremediável, aquele que hipoteca para sempre o futuro do aluno; mostrar-lhe que depois do insucesso, pode sempre recomeçar ao ponto de partida. **Em seguida**, ter em conta os fatores extra-escolares do fracasso, as dificuldades sensório-motoras, psicológico-emocionais e sociais. Porém, na maior parte dos casos, o que está em causa não são as falhas do ponto de vista cognitivo, mas sim, a ausência de um bem-estar emocional, que crie disponibilidade interior para manter vivo o desejo de conhecer e o desejo de aprender. (...) O professor na sala de aula funciona como um líder, uma vez que procura influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas suas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares.

2.3.1 - Identificação dos alunos com os professores.

No passado, os alunos deixavam-se influenciar pelo professor por aceitarem pacificamente o seu estatuto, consideravam-no competente pelos conhecimentos que possuía ou pelo poder avaliativo e punitivo que lhe era concedido. Nessa altura não eram postas em causa as decisões tomadas pelo professor. Atualmente tudo está diferente, os próprios alunos e pais colocam em causa a escola enquanto fonte de acesso ao conhecimento, não reconhecendo a competência do professor e as suas decisões.

No passado podíamos definir 4 fatores de influência dos professores sobre os alunos:

1. Capacidade de recompensar ou punir.
2. Competência do professor nos conhecimentos.
3. Reconhecimento de qualidades pessoais e interpessoais, desenvolvendo processos de identificação.
4. Reconhecimento do estatuto do professor.

O que parece ter maior importância na atualidade é a identificação do aluno com o professor, a qual passa muito pela satisfação obtida na relação estabelecida. Ou seja, O aluno não valoriza a figura do “Professor Eficaz (pragmático, técnico, gestor)” mas sim, do “**Professor Simpático - Empático**”, que cuida e nutre afetivamente (“...o professor, é o continente das emoções do aluno...”). Os professores privilegiam nas suas representações com os alunos os aspetos cognitivos (pragmáticos), enquanto estes privilegiam na sua representação dos professores os aspetos afetivos e relacionais. Vários autores consideram que para os professores potencializarem a criação de laços com os alunos e as suas motivações, devem evitar o *distanciamento, a neutralidade afetiva e o autoritarismo*, devendo fomentar uma relação de agrado, caracterizada pelo diálogo, pela negociação e pelo respeito mútuo. A linguagem verbal e não verbal (Anatomia Emocional), utilizada pelos professores continua a ser um instrumento de muito “poder” na melhoria da relação pedagógica e na sua influência para com os alunos, através dos **laços de identificação**. Ninguém motiva ninguém, só se consegue fornecer estímulos para que os outros se motivem e, neste aspeto, o entusiasmo e a dedicação genuína do

professor aos alunos são elementos fundamentais. Obviamente que nesse processo é necessária uma constante atualização com a evolução social em que o aluno e professor se encontram imersos

De acordo com os resultados obtidos em múltiplas investigações, a indisciplina dos alunos constitui o principal fator de mal-estar dos professores. A investigação conduzida por Curto (1998) citado por Luísa C. Fernandes (2008), permitiu verificar que os professores têm muita influência no potencializar de situações de indisciplina (Importa sublinhar: reféns do modelo institucional – Como afirma Barry Schwartz, 2010, “Practical Wisdom”, “nós moldamos a natureza humana moldando as instituições nas quais as pessoas vivem e trabalham...”). A maioria dos alunos considera que a indisciplina depende do professor e que a “**simpatia** do professor diminui a indisciplina dos alunos” (Esta é uma forma simples de se desresponsabilizarem e desculparem – atribuição causal – atitude de vítima). O recurso sistemático à punição, sem que esta seja devidamente esclarecida e o aluno perceba e compreenda a clara distinção entre atitudes e comportamentos e a pessoa, desencadeia e exacerba os mecanismos de defesa. A pessoa é respeitada e amada, mas o comportamento não é desejado por motivos lógicos, coerentes, explícitos e partilhados.

Pamela Tucker e James H. Stronge (2005) afirmam que “os **professores verdadeiramente eficazes** controlam a aprendizagem escolar do aluno de forma contínua e utilizam a informação para melhorarem a sua própria prática docente”. A minha experiência mostra-me que o modelo que preconiza “controlo” (poder, hierarquia), já não funciona porque apenas **exacerba os circuitos primários da ameaça e as respetiva redes cerebrais associadas**. Uma aula torna-se num campo de jogos de poder, onde de um lado estão os alunos que reagem à orientação e propostas do professor e do outro, o professor isolado, a tentar “controlar” da melhor forma um grupo de alunos que o desafiam, banalizam e desautorizam constantemente.

Porém, se o principal interessado na aprendizagem é o aluno (pelo menos deveria sê-lo), não será mais lógico munir os educandos das ferramentas e estratégias necessárias para que estes, como alunos, se tornem mais eficazes na busca do conhecimento? Não será mais lógico, em vez de investir na eficácia do ensino, investir na eficácia da aprendizagem? E qual é o papel do aluno neste processo, como agente passivo ou como agente ativo? Parece que, o modelo que privilegia o **agente passivo** (heterónimo) não tem resultado e coloca o professor sobre enorme pressão e stress.

Sugata Mitra, professor de Tecnologia Educativa na Universidade de Newcastle afirma que a “educação é um **sistema auto-organizado**, onde a aprendizagem é um fenómeno emergente”. “As crianças conseguem com frequência responder a questões muitos anos à frente do material que estão a aprender na escola”.

Se analisarmos a realidade da sala de aula e a intervenção do professor de Educação Física à luz do **Modelo SCARF**, apercebemo-nos que o “Professor Eficaz”, que controla todas as fases do processo, ativa o circuito primário da ameaça e as respetiva redes cerebrais associadas quando exige do aluno uma atitude **heterónoma** ou quando expõe o aluno a situações de avaliação. Também, a total ou parcial vinculação dos conteúdos e objetivos do programa standardizado e uniformizado, ativa estes circuitos primários de

ameaça porque nem todos os alunos estão adaptados física ou mentalmente para manifestarem resultados de sucesso ou lidar com os mesmos níveis de frustração. Também, ao criar *objetivos competitivos*, que excedem a ambição individual de cada uma das crianças e jovens, e sobretudo a sua dimensão biológica, criam expectativas muito elevadas, acentua o *medo de falhar* inerente à “neurose da expectativa”, sobretudo por estarem sistematicamente a serem avaliadas, julgadas e rotuladas. Muitas das crianças, não possuem uma adequada preparação psico-emocional, agravada pelas crescentes tensões das famílias em desagregação emocional (“famílias sitiadas financeiramente”), por não conseguirem suportar tal tensão. A ansiedade da competição escolar e a constante pressão da avaliação/resultados, provocam interferência na sua prestação, que impedem e dificultam um elevado desempenho. Quase sempre esta ansiedade é acompanhada por manifestações somáticas mais ou menos visíveis.

O “Professor Eficaz” (O professor Invulnerável), pode enquadrar-se naquilo que Luísa C. Fernandes (2008), designa por “**crenças irracionais e pensamentos negativos**”. O impacto dos *fatores de mal-estar docente* nos professores está muito dependente das suas cognições. Um dos exemplos é o da *indisciplina dos alunos*, a qual é tanto mais uma fonte de mal-estar dos professores quando estes tiverem a crença de que “o bom professor é aquele que mantém os alunos disciplinados e em silêncio (cita Gonçalves, 1986)”. Este tipo de crenças relacionadas com o *perfeccionismo do professor*, em que ele é um detalhista, mas rígido, precisando de ser constantemente aprovado, nunca cometer erros e ter um controlo absoluto sobre todas as situações que ocorrem em sala de aula, predispõe os professores ao mal-estar docente. Num estudo efetuado por Cruz (1989) citado por Luísa C. Fernandes (2008), houve uma sistematização de uma série de *crenças dos professores*, as quais, de uma forma mais ou menos direta, se relacionam com os seus *medos profissionais*, por exemplo:

- 1) **Perfeccionismo** – “Eu luto muito para ser um professor perfeito (“eficaz”);
- 2) **Necessidade de Aprovação** – “Para mim é da máxima importância que os alunos me aprovem”;
- 3) **Exigência e Controlo** – “Para mim é da máxima importância ter o controlo contínuo dos meus alunos”;
- 4) **Evitamento** – “Quando tenho um conflito com um aluno, tenho tendência a evitar discuti-lo, esperando que se resolva”;
- 5) **Perceção de ineficácia pessoal** – “Sinto-me muitas vezes incapaz de resolver, por mim próprio, os problemas e dificuldades da escola”;
- 6) **Preocupação excessiva com os alunos** – “os alunos não devem ser frustrados”.

Quais são os 7 principais medos dos professores (Luísa C. Fernandes, 2008, “Os medos dos professores e só deles”:

1. Tenho medo que o meu salário não me permita satisfazer as minhas necessidades pessoais e familiares.
2. Tenho medo de não saber lidar com a desmotivação escolar dos jovens.
3. Tenho medo de ter alunos violentos.

4. Tenho medo de vir a dar aulas numa escola muito longe de casa.
5. Tenho medo de não saber **lidar** com alunos violentos.
6. Tenho medo de vir a ter algum esgotamento derivado da profissão.
7. Tenho medo de me vir a ser atribuído um horário zero.

A desvalorização da prática docente e as inúmeras incongruências e incoerências do sistema educativo, criam um sentimento de resignação, ou por vezes o “burnout” porque as tensões internas são muitas. Embora sejam diferentes de Burnout, as palavras-chave têm muito em comum: *fadiga, frustração, alienação, stress, depleção, desajustamento, desespero, drenagem emocional, exaustão emocional, cinismo*. O próprio Skovholt define a Síndrome de Burnout como a “**hemorragia do Self**”, explicando na sua perspetiva que o Self é o Eu intrapessoal. Christine Maslach, uma professora universitária de Psicologia da Califórnia, considerada uma das líderes na pesquisa do Síndrome de Burnout no mundo, explicita a sua definição no livro “The Truth About Burnout”: “Burnout é o **índice do desfasamento** entre o que as pessoas são e o que elas têm que fazer. Isto representa uma erosão nos valores, dignidade, espírito e força de vontade. Uma “**erosão da alma humana**”. O Síndrome pode ser definido como o “**Síndrome da Desistência do Educador (SDE)**”. Um homem ou uma mulher **cansados, abatidos**, sem mais vontade de ensinar, um professor que desistiu. Será que este profissional não percebe a importância do seu trabalho na formação dos seus alunos? Não, muitas vezes não o percebe mesmo. Será que não é capaz de se envolver, de se emocionar pelo seu trabalho? Não, na maior parte das vezes não é mesmo capaz!...

Segundo Maslach e Jackson (1999), no Síndrome do Burnout, o trabalhador envolve-se afetivamente com os seus *clientes* (alunos), desgasta-se e no extremo, desiste, não aguenta mais e entra em Burnout. Muitos são os professores que não conseguem funcionar como continentes das emoções/angústias dos alunos, porque eles próprios convivem com os seus medos e angústias.

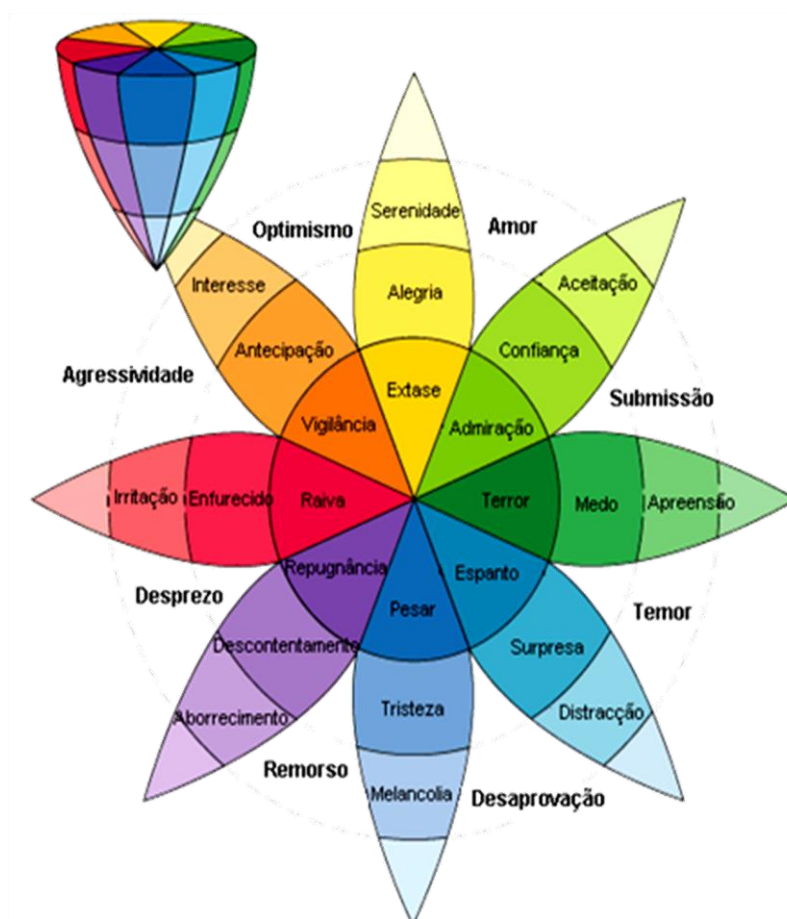
QUADRO 32: Consequências do exagerado nível de exigência (qualidade técnica), que descura os valores humanos e a dignidade. **BURNOUT** Para Maslach e Leiter (1997) o Burnout envolve 3 componentes principais:

EXAUSTÃO EMOCIONAL (EE)	DESPERSONALIZAÇÃO (DP)	BAIXA REALIZAÇÃO PESSOAL (PA):
Situação em que os professores sentem afetivamente, que já não podem dar mais de si mesmos; percebem que a energia e os próprios recursos emocionais se esgotam, devido ao encontro diário com os problemas no ambiente escolar. Quando estes sentimentos de impotência se tornam crónicos, os educadores sentem-se incapazes de uma doação integral aos discentes. Prevalece a negatividade moral, o cinismo, a crítica depreciativa e mordaz, as pisadelas na alma.	Referida ao segundo nível da Síndrome de Burnout nos professores, ocorre quando estes não mais apresentam sentimentos positivos a respeito dos seus alunos e desenvolvem cinismo, sentimentos e atitudes negativas. Entre as várias maneiras de os professores mostrarem indiferença e agirem negativamente sobre os seus alunos estão os rótulos negativos tais como: “Coitadinhos, bem se esforçam” ou “São mesmo burrinhos” ou ainda “Não querem saber de nada”, “São mesmo ignorantes”	Um sentimento de baixa realização pessoal do trabalho, que é particularmente crucial para os professores. A maioria dos educadores ingressa na profissão para ajudar os alunos na apropriação do conhecimento, levando-os ao crescimento intelectual e ao resgate da auto-estima. Por este motivo, quando percebem que não mais contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, os professores ficam vulneráveis a sentimentos de profundo desapontamento e enfrentam a depressão ou agressividade psicológica.

2.3.2 - Literacia Emocional e o Modelo SCARF.

Robert Plutchik (2005), explica a linguagem das emoções e criou um modelo geométrico tridimensional, em forma de cone, onde combina as três dimensões das emoções, intensidade, semelhança e polaridade. A dimensão vertical: representa a intensidade das emoções; a secção circular: representa a semelhança das emoções; a oposição de pontos representa a bipolaridade das emoções:

- **Intensidade:** para a maioria das palavras no léxico das emoções é possível encontrar com frequência outras palavras que sugerem versões mais ou menos intensas de uma emoção.
- **Semelhança:** por outro lado, as emoções variam na verosimilhança relativa de umas para as outras. Esta característica é claramente evidente no caso de sinónimos.
- **Polaridade:** a experiência das emoções é de natureza bipolar porque tendemos a pensar em termos de emoções opostas.



PLUTCHIK, Robert et al. (2002); "Emotions and Life - perspectives From Psychology, Biology, and Evolution"; American Psychological Association

QUADRO 33: As emoções e os seus derivados.

Linguagem Subjetiva	Linguagem Funcional	Traços de linguagem	Linguagem de diagnóstico	linguagem de defesa do ego	linguagem do estilo de lidar com.
Medo	Proteção	Tímido	Dependente; evitar	Repressão	Evicção
Raiva	Destruição	Brigão (bulhento)	Anti-social	Deslocação	Substituição
Alegria	Afeição	Sociável	Hipo maníaco	Reação formação	Inversão
Tristeza	Reintegração	Triste	Distímia	Compensação	Substituição
Aceitação	Incorporação	Confiança	Histriónico	Negação	Minimização
Desgosto	Rejeição	Hostil	Paranoico	Projeção	Procura de falhas
Expectação	Exploração	Controlador	Obsessivo compulsivo	Intelectualização	Traçar mapas
Surpresa	Orientação	Indeciso	Fronteira	Regressão	Ajuda a procurar

Robert Plutchik (2000) American Psychological Association

QUADRO 34: Elementos chave na sequência emocional:

Tipo de estímulo	Cognição	Estado de sentimentos	Comportamento aberto	Efeito
Ameaça	“Perigo”	Medo	Escapar	Segurança
Obstáculo	“Inimigo”	Raiva	Ataque	Destruir obstáculo
Ganho do objeto valorizado	“Possuir”	Alegria	Reter ou repetir	Ganhar recursos
Perda do objeto valorizado	“Abandono”	Tristeza	Chorar	Religar-se a um objeto perdido
Membro do nosso grupo	“Amigo”	Aceitação	Preparar alguém	Suporte mútuo
Objeto desagradável (intragável)	“Veneno”	Desgosto	Vômito	Ejetar veneno
Novo território	“Examinar”	Expectação	Mapa	Conhecimento do território
Acontecimento inesperado	“O que é isso?”	Surpresa	Parar	Ganhar tempo para orientar

R. Plutchik (2000) – American Psychological Association

Procedendo da esquerda para a direita, ao longo do quadro, o termo medo é parte da linguagem subjetiva das emoções tal como os termos raiva, alegria e surpresa. Numa perspetiva evolucionária, pode-se perguntar qual é a função de cada uma das emoções; a terceira coluna descreve-as. A função do medo é a proteção, a necessidade de destruição de um obstáculo está relacionada com a identificação de um inimigo; a tristeza, é a perda de um objeto valorizado, Robert Plutchik (2005).

A definição de **Inteligência Emocional** segundo Peter Salovey e col. (2004): “A capacidade de perceber emoções, de aceder e gerar emoções bem como assistir os pensamentos, compreender as emoções e o conhecimento das emoções, e regular reflexivamente as emoções de forma a promover o crescimento emocional e intelectual”. O conceito de Inteligência emocional desenvolvido por Peter Salovey, Marc A. Brackett e John D. Mayer centra-se primeiramente na complexa e potencial tapeçaria inteligente do raciocínio emocional da vida diária. Para a maioria dos indivíduos saudáveis, nós assumimos que as nossas emoções exprimem e transportam conhecimento acerca das relações da pessoa com o mundo. Por exemplo, o medo indica que a pessoa está a enfrentar uma ameaça relativamente poderosa ou incontrolável. A felicidade indica a nossa relação harmoniosa com os outros e a raiva frequentemente reflete um sentimento de injustiça. Segundo esta perspetiva, existem certas generalidades e leis das emoções. Estas regras e leis gerais podem ser empregues no reconhecimento e raciocínio relativo aos sentimentos. A inteligência emocional envolve a capacidade de perceber com precisão, avaliar e exprimir as emoções; a capacidade para aceder e ou gerar sentimentos quando estes facilitam os pensamentos; a capacidade para compreender as emoções e o conhecimento emocional; a capacidade para regular as emoções de forma a promover o crescimento emocional e intelectual.

A inteligência emocional sugere ao indivíduo as seguintes aptidões básicas para um auto-conhecimento:

- Conhecer as próprias emoções;
- Lidar com as emoções;
- Motivar-se;
- Reconhecer as emoções nos outros; Lidar com relacionamentos.

Como poderemos melhorar as competências emocionais? A maioria das capacidades pode ser melhorada através da Educação e uma vez que isto é uma verdade pelo menos com algumas capacidades relacionadas com a inteligência emocional. O Modelo “Conhece-te”, “Escolhe-te a ti mesmo”, “entrega-te”, transforma a teoria do Quociente Emocional em algo prático para a nossa vida pessoal e profissional.

Os três principais componentes do modelo 6 Seconds são:

- **Conhece-te:** corresponde ao aumento da auto-consciência. Baseia-se na compreensão da forma como funcionamos;
- **Escolhe-te:** corresponde à construção de um perfil de auto-gestão. Focaliza-se na escolha consciente do tipo de pensamentos, sentimentos e ações.
- **Entrega-te:** consiste no desenvolvimento de uma orientação própria, pessoal. Origina-se na utilização da empatia e nos princípios da tomada de decisões para aumentar a sabedoria e criar um mundo mais compassivo e saudável.

A equipa de investigação “6 Seconds” identificou 8 capacidades chave, ou fundamentais relativas à inteligência emocional. Estas competências chave estão divididas em três partes no modelo. Correspondem às habilidades e comportamentos que ensinamos aos adultos e crianças.

QUADRO 35: As 8 habilidades fundamentais do QE do modelo “6 Seconds”:

Conhece-te a ti mesmo	Escolhe-te a ti	Entrega-te
Cérebro Reptiliano	Sistema Límbico	Neocórtex
Desenvolver a Literacia Emocional; Reconhecer padrões.	Aplicar o pensamento consequencial; Navegar nas emoções; Desenvolver a motivação intrínseca; Exercer o otimismo.	Aumentar a empatia; Perseguir objetivos nobres;

Modelo “Six Seconds”



O HeartMath Institute, pioneiro na investigação da cardioneuroimunologia|psiconeuroimunologia e neurodinâmica do coração-cérebro, áreas essas designadas por “ciência do coração”, permitiram abrir caminho para um novo entendimento da importância do coração e da forma como regula os processos psicofisiológicos. Irving Dardik, mostrou claramente que as ciências do desporto desconhecem e ignoram por completo a verdadeira natureza dos ciclos cardíacos e sobretudo não utilizam um dos maiores e melhores indicadores de avaliação do estado de saúde e marcadores para a saúde, a **VFC** (Variabilidade da Frequência Cardíaca). A introdução do parâmetro da VFC, permite reduzir para **um único fator de risco** comum para quase, ou mesmo todas, as doenças crónicas dos pacientes de todas as idades. Ao contrário do Modelo Tradicional de Prescrição do Exercício Físico (MTPEF), existe uma multiplicidade de diretivas e especificações criadas, a nível da prescrição do exercício físico, tendo em consideração o pressuposto que existem muitos fatores de risco. O coração é o mais poderoso gerador de padrões rítmicos de informação no corpo humano e funciona como um centro sofisticado de codificação e processamento de informação e possui um sistema de comunicação com o cérebro muito mais desenvolvido que com a maioria dos restantes órgãos corporais. Em cada batimento cardíaco, o coração não só bombeia sangue, mas também transmite padrões complexos de informação neurológica, hormonal, pressão e eletromagnética para o cérebro e através de todo o corpo. (...) O coração está intimamente envolvido na criação de **coerência psicofisiológica**, um termo que descreve um estado de elevada performance caracterizado por um elevado grau de ordem e harmonia no funcionamento dos vários sistemas oscilatórios do corpo. Tanto o exercício físico (segundo a metodologia de Irving Dardick), como as emoções e pensamentos, influenciam a VFC e a ação sinérgica entre os dois ramos do SNA (Sistema Nervoso Autónomo). A VFC permite compreender a existência de um diálogo do sistema de comunicação, coração cérebro, segundo as suas 4

vias, Rollin McCraty (2001); “Science of the heart”; HeartMath research Centre: Comunicação Neurológica (impulsos elétricos); Comunicação biofísica (biofotões); Comunicação bioquímica (peptídeos); Comunicação energética (campos eletromagnéticos).

Mikko P. Tulppo e col. (2003), num artigo publicado no Jornal de Fisiologia aplicada n.º 95 na página 364 começa por afirmar que “a análise do domínio do tempo e frequência da variabilidade da frequência cardíaca (VFC), é o método não invasivo mais comum usado para avaliar a regulação do sistema nervoso autónomo sobre a FC (...)”. Irving Dardick, um cirurgião vascular que antes do ano 1997 fora presidente do conselho de medicina desportiva olímpica nos estados unidos e publicou nessa altura a sua **“teoria das super ondas – ondas cardíacas”** a qual se fundamentava no princípio da VFC. Posteriormente foi criada uma “Task Force” (uma unidade de formação criada com o objetivo estabelecido de se debruçar numa única tarefa ou atividade), constituída pela *Sociedade Europeia e Norte Americana de Cardiologia* com o único objetivo de estudar a VFC e criar as “guidelines” (afirmações e/ou pressupostos que determinam um curso de ação e parametrizar um determinado processo que oriente a tomada de decisões reunindo um consenso), sobre a VFC tal é a importância deste parâmetro o qual tem estado à margem das ciências da prescrição do exercício físico, do desporto e EF. Estas guidelines foram publicadas no “European Heart Journal” volume 17, página 354-381 em 1996. Ou seja, até hoje a introdução da VFC na prescrição do exercício físico tem acontecido de forma muito tímida na área das ciências da medicina desportiva e do desporto obrigando na verdade a uma necessária “revisão dos nossos critérios de prescrição”. Tal como referem as guidelines, “a VFC representa um dos mais importantes marcadores da atividade do sistema nervoso autónomo”.

Ary Goldberg, professor de Medicina na Harvard Medical School e Diretor de cardiografia no Beth Israel Hospital tem desenvolvido o conceito de um novo tipo de fisiologia baseada no caos, Gary Bass (1997), “Nonlinear Man - Chaos, Fractal & Homeostatic Interplay in Human Physiology”. A geometria fractal permite-nos compreender e manipular muitos dos aspetos da fisiologia tais como, fenómenos circulatório, respiratório e cardíaco contudo, por muito atrativo e inovador que pareça ser, pode ser demasiado simplistas e igualmente tão limitados como as outras teorias e métodos aos quais pretendem substituir. Ary Goldberger da Harvard Medical School e colaboradores tem estado especialmente ativos na modelação de vários sistemas fisiológicos em termos da geometria fractal, Ary Goldberger (1987). Até ao momento têm relacionado a teoria dos fractais relacionando-a com os tão conhecidos processos caóticos na biologia, os quais têm permitido estudar, de forma inovadora, a morte súbita, a divisão celular, alterações súbitas nos níveis hormonais, eventos nervosos aparentemente erráticos e outros processos não-lineares que se apresentam de inúmeras formas. O caos e outras **teorias não-lineares** (Pedagogia Não Linear), explicam que processos altamente determinísticos e lineares são muito frágeis na manutenção da estabilidade sob um grande espectro de condições, enquanto os sistemas caóticos podem efetivamente funcionar numa grande variedade de diferentes condições, oferecendo por isso maior adaptabilidade e flexibilidade (Pedagogia Não Linear e Educação Física

Heurística). Esta plasticidade de funcionamento permite que estes sistemas se ajustem e articulem na variabilidade e imprevisibilidade do ambiente, conferindo-lhes uma capacidade de adaptação dinâmica (homeodinâmica) em vez de uma precisa homeostasia mais vulnerável. Goldberg utilizou o computador para analisar os intervalos entre as batidas do coração e verificou que os traçados referentes a corações saudáveis exibiam extraordinárias semelhanças com os padrões fractais na natureza, tais como as linhas entrecortadas costeiras: os padrões do batimento cardíaco são variados e por isso mais adaptáveis. O padrão de batimento de um coração não saudável, em contraste, pode tornar-se demasiado regular.

Um coração saudável é um coração fractal:

Quando vamos ao médico, uma das primeiras coisas que eles fazem é medir a pressão arterial e a frequência cardíaca. Segundo Ary Goldberg, os médicos também podem muito bem incluir outra variável, a *dimensão fractal do batimento cardíaco*. Não só no consultório é de vital importância introduzir esta variável na avaliação como nos ginásios, nos clubes desportivos e na escola, porque ela serve para melhorar a prescrição do exercício físico.

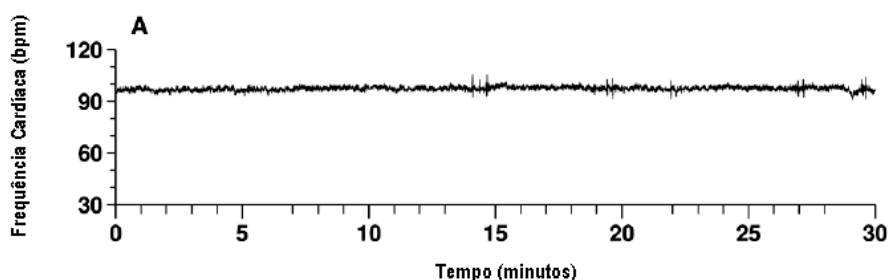
Goldberg falou no papel da dinâmica fractal em fisiologia na SIAM de 2003, um encontro anual que ocorreu entre 16 e 20 de Junho em Montreal. Uma análise cuidadosa das séries temporais dos batimentos cardíacos pode fornecer aos cardiologistas e aos profissionais do Exercício e Saúde (Professores de Educação Física, Desporto e Fitness), novas ferramentas de diagnóstico na cruzada pela redução das doenças do coração e na correta prescrição do exercício físico para pacientes aparentemente saudáveis e em fase de recuperação. Uma análise semelhante pode também fornecer aos investigadores novos vislumbres sobre uma condição conhecida como epilepsia e a doença de Parkinson.

O coração é parte integrante de um grande sistema de feedback cuja dinâmica é não-linear, não-estacionária e multiescala. Tal como os matemáticos bem sabem, mesmo as regras não-lineares simples podem conduzir a comportamentos complexos – e as regras que governam o coração estão longe de ser simples. É um sistema incrivelmente complicado, afirma Goldberg e, consequentemente um batimento cardíaco saudável é um dos sinais mais complexos da natureza.

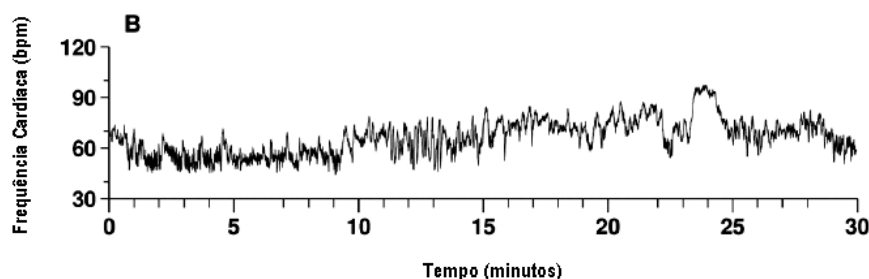
Os investigadores da universidade de Harvard e de Bóston em colaboração desenvolveram um número de métodos para análise dos batimentos cardíacos e outros dados fisiológicos. Um é o método ao qual chamaram DFA – “*detrended fluctuation analysis*”. A diferença entre sinais cardíacos de uma pessoa saudável ou doente é caracterizada por um leque de expoentes, dos quais o declive DFA é um dos primeiros.

Peng, Goldberger e Madalena Costa da Universidade de Lisboa descortinaram uma outra técnica designada por entropia de multiescala (multiscale entropy) que mede a complexidade do sinal fisiológico como o batimento cardíaco e demonstra uma perda consistente de informação tanto com o envelhecimento como na doença. O conceito de homeostasia – a ideia que o organismo se esforça para manter um estado estacionário ideal – tem sido um conceito inquestionável da fisiologia nas últimas décadas e continua a exercer a sua força. Os padrões fractais observados por Goldberger e colaboradores indicam que os organismos em vez disso, se esforçam para manter um estado de

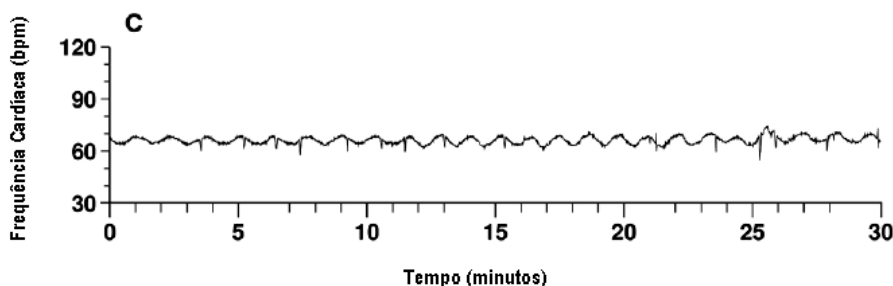
variabilidade adaptativa (Homeodinâmica, Beverly Rubik, 2001), de forma que não fiquem bloqueados num único modo de comportamento.



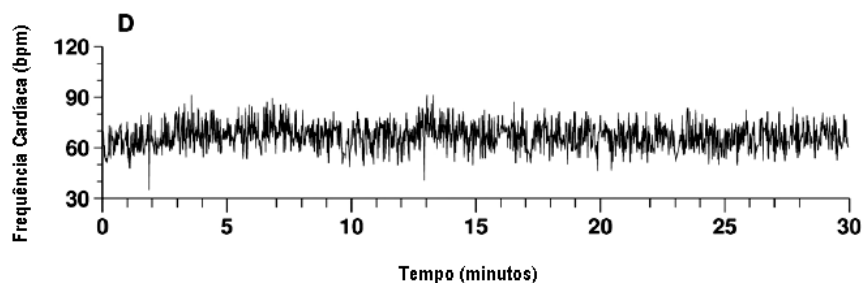
A: Batimento cardíaco estável ou sinusoidal variável– pacientes com Falha cardíaca congestiva severa. Ary Goldberg & al. (2002)



B: CORAÇÃO SAUDÁVEL Ary Goldberg & al. (2002)



C: Batimento cardíaco estável ou sinusoidal variável – pacientes com Falha cardíaca congestiva severa. Ary Goldberg & al. (2002)



D: Fibrilhação atrial

Ary Goldberg & Luís A. N. Amaral, Jeffrey M. Hausdorff, Plamen Ch. Ivanov, C.-K. Peng, and H. Eugene Stanley (2002); “A Healthy Heart is a Fractal Heart”; Proceedings of the National Academy of Sciences; February 19; Vol. 99, suppl. 1; pp. 2466-2472

A saúde e a dinâmica não-linear:

Porque razão é a saúde é um fractal caótico?

- a) Conduz a um grande reportório de respostas;
- b) Permite a capacidade de lidar com um ambiente imprevisível;
- c) O nosso sistema não pode ser demasiado organizado, mas também não pode ser demasiado aleatório. Uma estrutura frutálica é um ponto simpático entre ambos;

Conceito de descomplexificação da doença é onde o output dos sistemas se tornam mais regulares. A perda da variabilidade cria uma rotura. A desordem é na verdade saudável.

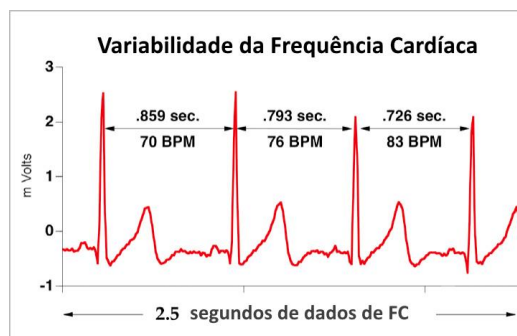
Porque razão, a organização de uma aula de Educação Física deve socorrer-se da Pedagogia Não-Linear:

- a) Porque conduz o aluno a um grande reportório de respostas;
- b) Permite que o aluno se adapte ao ambiente imprevisível da realidade, criando respostas ajustadas a cada circunstância.
- c) Uma aula não pode ser nem demasiado rígida nem demasiado liberal, porém é importante que através do exercício da autonomia os alunos se organizem seguindo as suas motivações intrínsecas. Embora uma aula de EF, onde cada aluno siga as suas motivações intrínsecas e formas personalizadas de procurar a sua expressão motora e relacional no mundo, parece um sistema caótico e desorganizado, é na verdade um sistema coerente e altamente organizado porque todos alcançam os seus objetivos e cumprem os objetivos do programa que é a saúde, bem-estar e alegria.

O coração é parte integrante de um grande sistema de feedback cuja dinâmica é não-linear, não-estacionária e multiescala. Tal como os matemáticos bem sabem, mesmo as regras não-lineares simples podem conduzir a comportamentos complexos – e as regras que governam o coração estão longe de ser simples. É um sistema incrivelmente complicado, afirma Goldberg e, consequentemente um batimento cardíaco saudável é um dos sinais mais complexos da natureza.

O sistema nervoso autónomo (SNA) é a porção do sistema nervoso que controla as funções viscerais incluindo as ações do músculo cardíaco, os movimentos do trato gastrointestinal a secreção pelas diferentes glândulas, entre outras funções vitais básicas. É bem conhecido que os estados mentais e emocionais afetam diretamente o SNA. Muitos dos estudos de investigação do IHM têm concentrado a sua atenção no estudo da influência das emoções sobre o SNA utilizando para tal a Variabilidade da Frequência Cardíaca (VFC – Heart Rate Variability – HRV), ou os ritmos cardíacos, que servem como uma janela dinâmica sobre as funções autónomas e equilíbrio. Em tempos pensou-se que o ritmo das batidas do coração em repouso, deveriam ser monotonamente regulares, sabe-se agora que o ritmo de um coração saudável em condições de repouso é

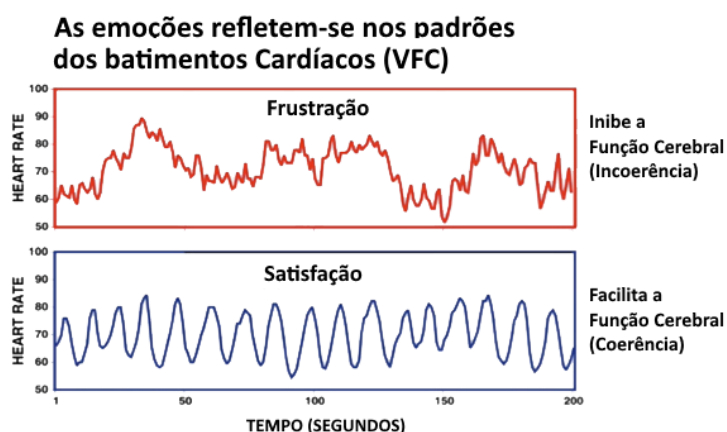
surpreendentemente irregular. Estas variações momento-a-momento na frequência cardíaca são facilmente omitidas quando se calcula a média da frequência cardíaca. A variabilidade da frequência cardíaca (VFC), calculada a partir de um electrocardiograma (ECG), corresponde ao cálculo destas alterações batida-a-batida que ocorrem naturalmente na frequência cardíaca.



A Variabilidade da Frequência Cardíaca (HRV) é medida pelas alterações batida a batida na frequência cardíaca (Imagem e texto de HeartMath Institute).

A VFC é um indicador importante quer da resiliência fisiológica quer da flexibilidade comportamental, refletindo a capacidade individual para se adaptar ao stress e às exigências ambientais. Tornou-se evidente que um elevado grau de instabilidade (variabilidade) é prejudicial relativamente ao funcionamento fisiológico eficiente, também muito pequenas variações podem ser patológicas. A chave para que se otimize uma função saudável a nível dos sistemas reguladores do organismo depende de um nível ótimo variabilidade da frequência cardíaca refletindo flexibilidade e adaptabilidade.

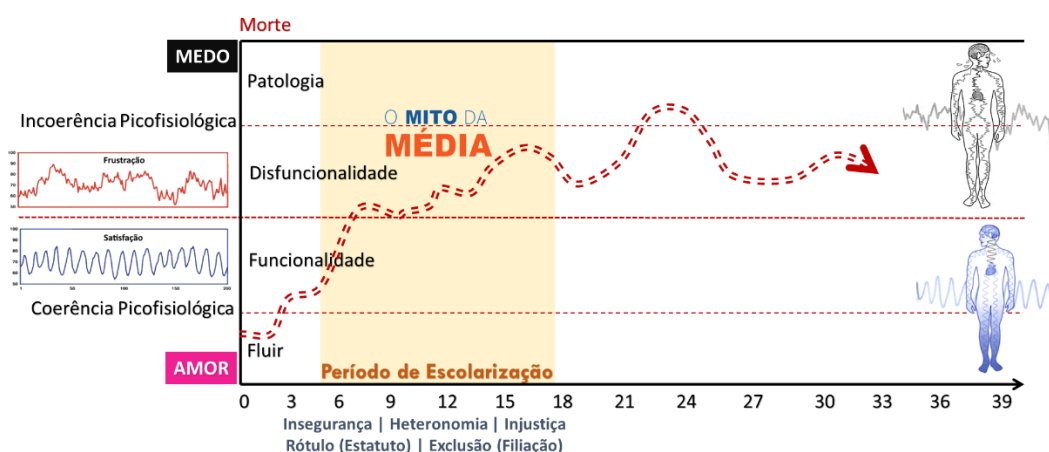
Uma melhoria da VFC através do desporto ou através do biofeedback permite a redução de todos os tipos de psico-fármacos da medicina alopática, enquanto a adaptabilidade do organismo como um todo, estará melhorada.



A variabilidade da frequência cardíaca no gráfico de cima mostra a forma aleatória e irregular, típica de sentimentos de raiva ou frustração. Estados emocionais positivos e sinceros tais como gratidão (em baixo) resultam em padrões de VFC ordenados e coerentes geralmente associados com uma função cardiovascular destacável (Imagem e texto de HeartMath Institute).

O IHM (Institute of HeatMath™) desenvolveu estudos nesta área comprovando também que em estados nos quais existe um alto nível de coerência na forma de onda da VFC, existe uma tendência para haver um aumento da coerência entre padrões rítmicos produzidos por diferentes sistemas osciladores fisiológicos (Ex: sincronização e encadeamento entre ritmos cardíacos, ritmos respiratórios e oscilações da pressão sanguínea).

As investigações do IHM têm dado claras evidências sobre o que designa por **coerência fisiológica**. Este estado está associado com padrões de onda do tipo sinusoidal dos ritmos cardíacos, uma alteração no equilíbrio no sistema nervoso autónomo no sentido de um aumento da atividade parassimpática, aumentando a sincronização coração-cérebro e promovendo um encadeamento entre vários sistemas fisiológicos. Desta forma, as funções dos sistemas corporais funcionam com um elevado grau de eficiência e harmonia e os processos regenerativos naturais ficam facilitados. Embora o estado de coerência seja um estado natural ao homem e o qual pode ocorrer de forma espontânea, episódios contínuos são geralmente raros.



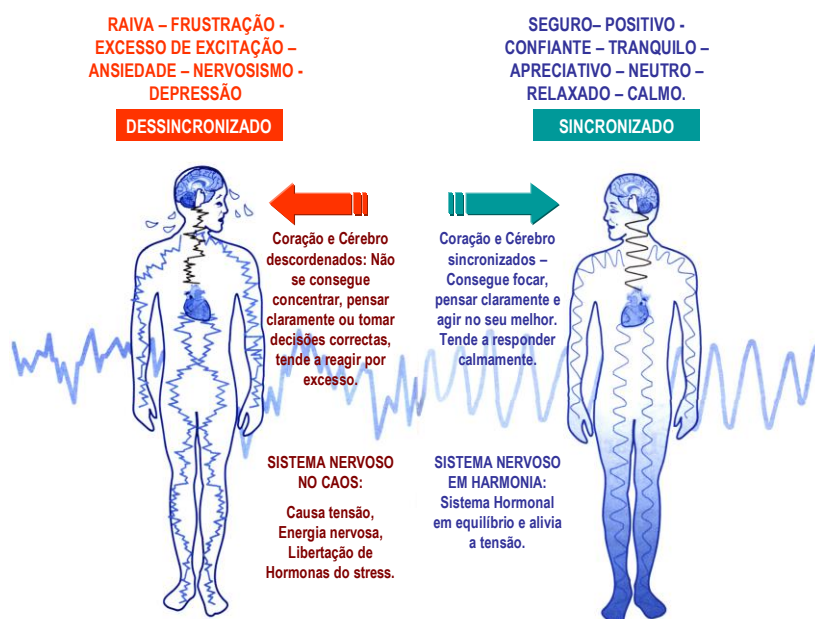
QUADRO 34: exemplo de um processo de enculturação de uma criança num contexto familiar, depois social (incluindo a escola), onde impera o modelo competitivo e baseado em crenças políticas e sociais. Este modelo representa uma hipotética curva de enculturação na qual o indivíduo, ao ser condicionado a conformar-se com um sistema baseado no incentivo e/ou punição, abdica da sua individualidade ou desenvolve a raiva e ressentimento contra as figuras de autoridade que impõem restrições, muitas vezes ambíguas. Ou seja, o processo de enculturação tona-se fonte de inconformidade biocultural porque cria tensão entre a vontade individual e a vontade coletiva, sendo a vontade coletiva fundada em crenças disfuncionais sobre o perfil que o indivíduo deve assumir.

A verdadeira solução física e matemática, num estilo científico, que une os opostos da ordem e do caos, neste caso inerente a uma FC estável vs caótica designa-se por “fractalidade” ou *auto-similaridade*. A *auto-similaridade* é a solução da natureza para produzir um “caos coerente”.

A frequência cardíaca natural, tal como foi demonstrado pelo professor Ary Goldberger, como tudo na natureza, move-se ao longo da margem da “ordem e do caos” e é aqui que existe uma resposta perfeitamente aritmética e completamente caótica. A

solução da natureza para satisfazer ambos os extremos chama-se “*fratalidade*”, a forma de se ter as ondas mais vitais e conscientes num único pacote coerente. Esta fratalidade também designada por “*inclusividade harmónica*”

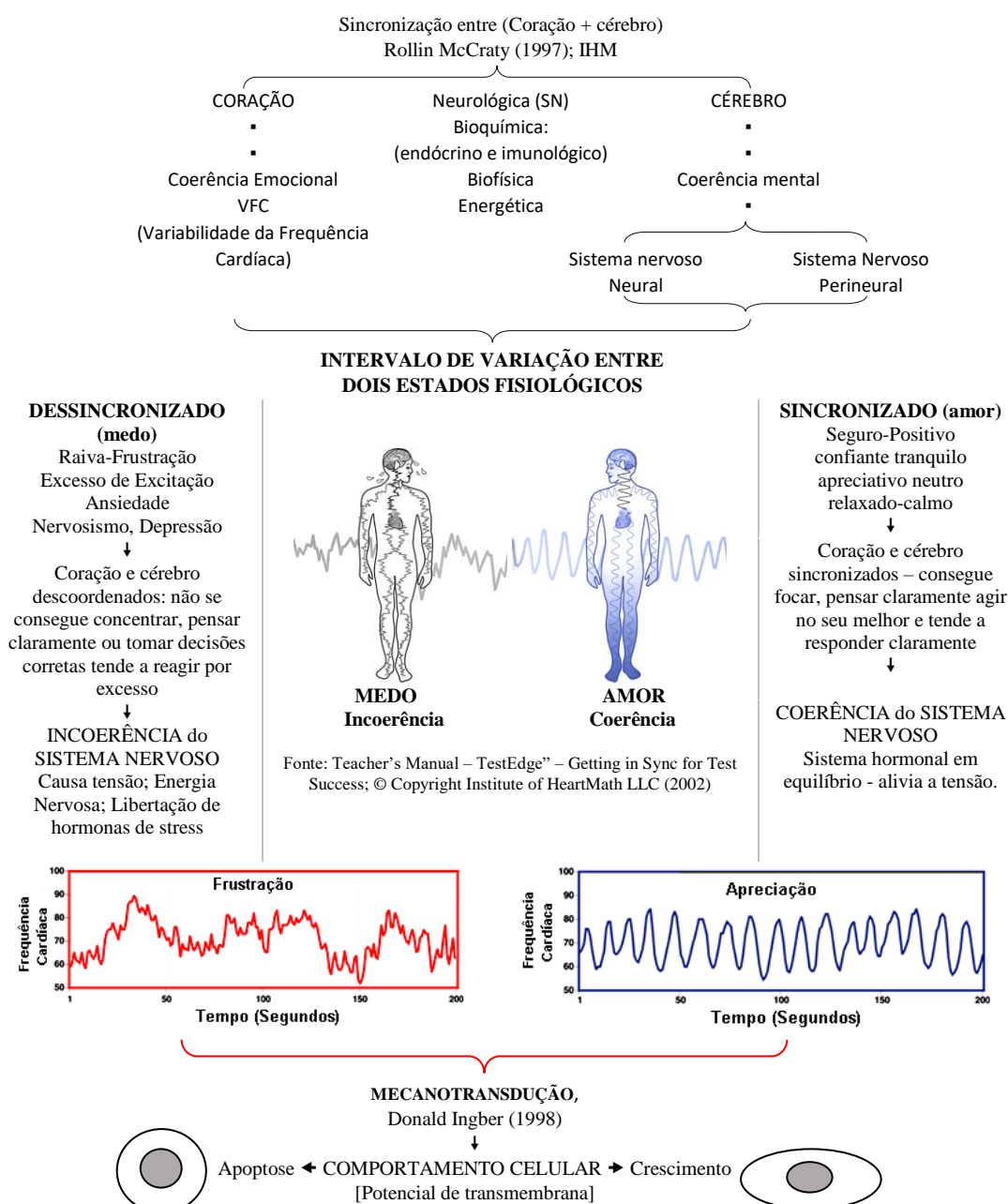
Designa-se por **coerência psicofisiológica** ao modo fisiológico coerente promovido por estados emocionais positivos. Este estado é associado com a manutenção de emoções positivas e a um elevado nível de estabilidade mental e emocional. Nos estados de coerência psicofisiológica, existe um aumento da sincronização e harmonia entre os sistemas cognitivo, emocional e físico.



Heartmath Institute™

Várias experiências têm demonstrado como é que as mensagens que o coração emite para o cérebro, afetam a nossa perceção, processos mentais, estados emocionais e a performance de forma bastante significativa. O coração comunica informação relativa aos estados emocional (tal como se reflete nos padrões da Variabilidade da Frequência Cardíaca), para o CENTRO CARDÍACO situado na medula cerebral (corpo caloso), que por sua vez se desloca para o NÚCLEO INTRALAMINAR do TÁLAMO e para a AMÍGDALA. Estas áreas estão diretamente ligadas com a base dos lobos frontais, os quais são críticos para a tomada de decisões e para a integração da razão e das emoções. O NÚCLEO INTRALAMINAR envia sinais para o resto do córtex para ajudar a sincronizar a atividade cortical, fornecendo assim uma via e os mecanismos que explicam como é que os ritmos do coração podem alterar os padrões das ondas cerebrais e concomitantemente modificar a função cerebral. Quando os padrões dos ritmos cardíacos são coerentes, a informação neuronal enviada para o cérebro facilita a função cortical. Este efeito é normalmente sentido como uma clareza mental elevada, aumento da capacidade de tomada de decisões e aumento da criatividade. Adicionalmente, inputs coerentes a partir do coração tendem a facilitar a experiência de estados emocionais positivos. O coração está intimamente envolvido na criação de coerência psicofisiológica.

O coração não é apenas uma bomba Muscular que assume uma função fisiológica de Bomba muscular sanguínea. Em cada batimento cardíaco o coração não bombeia apenas o sangue, mas também transmite padrões complexos de carácter neurológicos, hormonal, de pressão e eletromagnético para o cérebro e através do corpo. Estas mensagens afetam a percepção, processos mentais, estados emocionais e a performance; O coração comunica informação relativa ao estado emocional (tal como se reflete nos padrões de variabilidade de frequência cardíaca), ao centro cardíaco do corpo caloso, que por sua vez alimenta o tálamo e amígdala.



O coração produz um campo eletromagnético com a forma toroidal tal como Arthur T. Winfree comprovou, que atua como sincronizador das células do corpo funcionando como um transportador de ondas moduladas, organizando as funções reguladoras de alto nível do sistema energético do corpo; Os nossos extremos de emoções, quer amor ou medo, podem ser vistos na perspectiva de um campo elétrico e magnético expresso como uma onda; O coração fornece o campo energético abrangente que une todo o sistema em conjunto. É o gerador de padrões de informação rítmica mais poderoso do corpo humano e a Variabilidade da Frequência Cardíaca espelha uma dança dinâmica entre os dois maiores ramos do sistema nervoso autónomo, o simpático e o parassimpático, cuja função é controlar as funções de virtualmente quase todos os órgãos e sistema fisiológicos do nosso corpo.

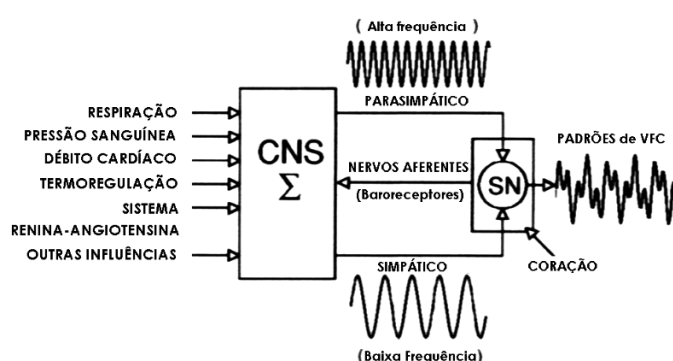


Gráfico: HeartMath Research Centre, McCRATHY, Rollin (2001). Mostra a ligação entre o sistema nervoso o coração e o cérebro. O ramo simpático acelera a FC enquanto que o parassimpático diminui. A VFC deve-se à interação entre dois ramos do SN e os sinais aferentes enviados a partir do coração para o cérebro (Rede de baroreceptores).

2.3.3 - O Corpo que Desconhecemos.

QUADRO 35: 4 pilares da educação da UNESCO:

1.º PILAR UNESCO	2.º PILAR UNESCO	3.º PILAR UNESCO	4.º PILAR UNESCO
Aprender a Conhecer	Aprender a Fazer	Aprender a Viver Juntos, com os outros	Aprender a Ser
Criatividade, inovação, Pensamento crítico, Comunicação, Investigação, questionamento	Simulação, envolvimento ativo, oportunidade para se envolver, cenários da vida real, criação de experiências enriquecedoras.	A descoberta do outro pressupõe a descoberta de si mesmo. Colaboração, trabalho de equipa,	Realização completa do homem em toda a sua riqueza. A educação é antes de mais uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade
Espaços de aprendizagem versáteis e adaptáveis, permitindo utilizações diversificadas e moldáveis às diversas metodologias de ensino	Resolução de problemas, Tomada de decisões, iniciativa e autonomia	Tender para objetivos comuns. Respeito dos valores do pluralismo.	Flexibilidade e adaptabilidade, Quociente Emocional (Literacia Emocional)

Jacques Delors e col. (2005); “Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”; Edições ASA.

O “Professor Eficaz” tornou-se num “Mito” porque não possui competências que lhe permitam responder ao perfil dos alunos do século XXI. Aprendeu a ser um “Bom

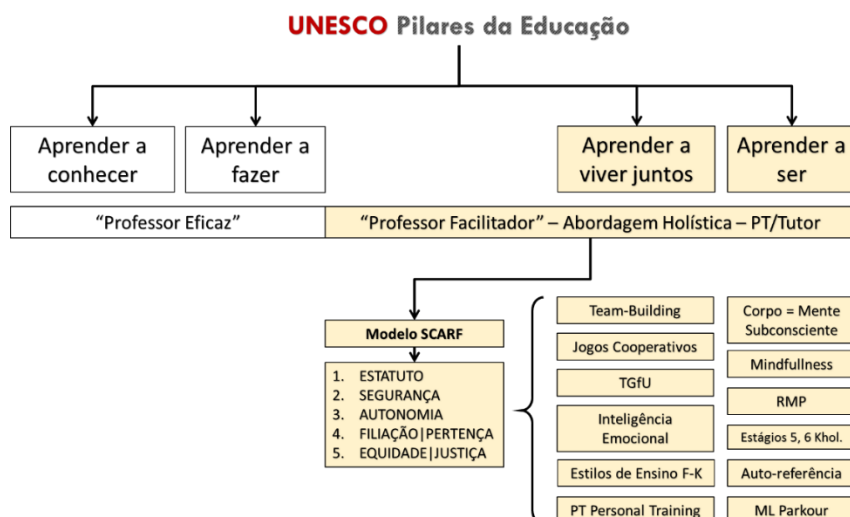
Gestor” de recursos, humanos, temporais e materiais, mas sente-se incapaz e impotente para lidar com os estados e padrões emocionais que instabilizam os alunos e contaminam o clima da aula, prejudicando a qualidade da sua intervenção. Sabe orientar os alunos nos domínios do “Ensinar a Conhecer” e “Ensinar a Fazer” mas não possui a maestria do “Ensinar a Viver Juntos” e “Ensinar a Ser”. Estas duas últimas competências apresentam-se, neste início de século XXI, e no seu decorrer, como as mais importantes porque um aluno que não possui uma identidade bem estruturada, tem dificuldade em relacionar-se consigo e com os outros e, por falta de estabilidade emocional, dificulta e/ou resiste ao processo de aprendizagem.

Ou seja, os professores de Educação Física são profissionais relativamente mal preparados para enfrentar os desafios de uma educação do século XXI. Na verdade, eles desconhecem o corpo em todas as suas dimensões porque foram imersos, na sua formação académica, numa abordagem superficial do corpo, como instrumento de performance e rendimento. As Universidades e Faculdades de Educação Física, Desporto e Fitness, para se afirmarem num contexto científico e político, hipotecaram algumas dimensões do corpo, em função da dimensão quantitativa que lhes permitiu quantificar e exteriorizar a performance do corpo. As outras dimensões, que aparentavam na altura, menor certeza, mais ambiguidade ou subjetividade, foram relegadas para um plano secundário ou mesmo ostracizadas. Falo, por exemplo da psicomotricidade, que não faz parte da formação de um professor de educação física e que constitui um profundo handicap para a compreensão de algumas dimensões do corpo, embora no domínio do Fitness, uma das áreas específicas da formação contempla as atividades “**Body and Mind**” na área específica de formação dos profissionais de fitness (Unidade Mente-Corpo - Despacho n.º 5373/2011 Resulta do n.º 2 do artigo 7.º do Decreto -Lei n.º 271/2009, de 1 de Outubro), que abraçam o paradigma Holístico defendido por Manuel Sérgio (1989), “Motricidade Humana, uma nova ciência do homem”.

É exatamente nestas áreas “Body and Mind” que está uma das respostas para os desafios que o professor de Educação Física Enfrenta porque se consubstancia num campo recente de investigação que contraria a velha abordagem cartesiana e evolui no sentido de uma abordagem holística. De facto, uma criança ou um jovem não é um tratado de anatomia, ou um instrumento de automatização de condutas motoras estereotipadas, é um ser humano, um ser integral onde a mente e o corpo não são duas realidades distintas, mas uma mesma realidade.

Num livro coordenado por David Rodrigues que conta com um conjunto de colaboradores que lideram a produção de conhecimento em Portugal, intitulado “O corpo que (des)conhecemos”, pude constatar algo que de certa forma não me surpreendeu e que, um dos colaboradores de peso, Manuel Sérgio refere da seguinte forma: “Até alguns jovens docentes que se permitiam atitudes rebeldes desposaram paradoxalmente a ideologia reinante, parecendo sectários intransigentes do... passado!”. Mas antes disso refere, citando José Gil (**Portugal Hoje, o medo de Existir**, p. 60), “atualmente, a reação à abertura que se traduz pelo apego cada vez mais desesperado aos modelos antigos que legitimavam o fechamento não produz novas ideias, novos modos de adaptação, novos discursos éticos. **Agarramo-nos ao que já conhecemos** e ao que nos habituamos – e que em nós sedimentou – como a uma tábua de salvação contra os flagelos que entram pela porta meio aberta (em breve escancarada), ao Mundo”.

A Educação Física baseia-se muito da sua intervenção no modelo desportivo competitivo. Apesar de esperarmos que os atletas vivam em harmonia com os seus corpos, a competição e a forma como os eventos são organizados fazem com que o corpo seja interpretado e “transformado” numa ferramenta de performance. O atleta não pertence ao seu corpo, o seu corpo não lhe pertence, ele vê-o a partir de fora como um instrumento a ser rentável no mercado livre.



Num texto extremamente atual de Mihaly Csikszentmihalyi (1976) “Body and behaviour: a New Look at the Mind-Body problem” da Universidade de Chicago, Illinois, apresentado no “International Congress of Physical Activity Sciences”, refere que “a forma como o homem lida com o corpo parece refletir um profundo conflito na vida contemporânea”. “Por um lado, o homem moderno procura, numa tentativa desesperada, recuperar a sua harmonia do corpo e da mente, por outro lado, ao mesmo tempo parece ser cada vez menos capaz de viver com e através do seu corpo”. Como afirma António Damásio (1995), “seria absurdo pretender que a medicina curasse sozinha uma cultura doente, mas é igualmente absurdo ignorar esse aspeto da doença humana”.

Enquanto que uma tentativa desesperada está a ser feita para se recuperar a harmonia do corpo e da mente, que os heróis Homéricos e nobres selvagens desfrutaram, ao mesmo tempo parece que cada vez somos menos capazes de viver com e através do corpo. Nos países tecnológicos, um número crescente de pessoas encontra-se “encerrada” numa luta confusa contra os seus corpos. Querem dormir mas não conseguem; querem ficar magras mas engordam; querem sentir-se alegres mas não conseguem sair das suas depressões profundas. Muitas soluções são possíveis para esta falta de adequação entre o propósito do corpo e o propósito da mente. Mas pelo facto desta cultura estar organizada em torno do símbolo do controlo tecnológico, a solução típica é do tipo mecânico e tecnológico. São usados comprimidos para nos acordar, para trabalharmos mais arduamente, para comermos menos, para relaxar, para adormecer e para emagrecer. Em Portugal, o consumo de drogas cujo único propósito é manter o corpo e a alma unidos atingiu proporções incríveis. Até os mais jovens, que se rebelam contra a cultura dominante, dependem da estimulação química (ritalina) para manter a sua estabilidade.

Ao mesmo tempo, o aumento crescente de estilos de vida sedentários, comidas não naturais e a alteração da composição do ar e da água têm aumentado a alienação do corpo humano do ambiente que o nutriu durante milhões de anos. A tecnologia médica e os cuidados de saúde estão a minar o pouco controlo que ainda tínhamos sobre os nossos processos físicos. O resultado é que deixamos de nos sentir confortáveis a viver nos nossos corpos. A verdade é que já não temos que sofrer as dores físicas que acompanhavam a vida nos séculos passados. Mas a vitória sobre a dor e a doença foi conseguida às custas da redução do corpo a um mero absurdo ambiental, que deve ser mantido através da ingenuidade tecnológica. Apesar dos aparentes confortos e dos químicos que foram ostensivamente criados para “ajudar” o corpo (?), começamos agora a compreender que eles são utilizados para evitar que o corpo invada e perturbe, com as suas necessidades, a nossa consciência preocupada com conceitos e criações nas quais o corpo já não desempenha um papel relevante. Lentamente, parece que o corpo está a ser adormecido tal como um velho cavalo, que é demasiado velho para viver.

A Educação Física, orienta-se pelos seus programas “confunde-se quase exatamente com a iniciação à prática competitiva instrumentalizando o corpo. As crianças e jovens não entram em contacto com o seu corpo, com a sua mente subconsciente. Os objetivos da Educação Física devem orientar a ação do educador/facilitador para o desenvolvimento da consciência das tensões presentes no corpo e permitir o livre fluxo das intenções e movimentos próprios da manifestação da individualidade. O corpo também precisa de evoluir ao serviço do ser que o habita, livre de críticas e julgamentos, livre na expressão dos seus movimentos (Esquemas Motores).

2 PERSPECTIVAS COMPLEMENTARES

VIA DA REALIZAÇÃO EXTERIOR

Os objetivos da Educação Física devem orientar a ação do educador para um desenvolvimento sistemático da capacidade de rendimento corporal – entendida esta como um pressuposto complexo do rendimento total da personalidade. Para isso exige-se o desenvolvimento harmonioso das capacidades condicionais e coordenativas, assim como um nível elevado de motricidade e de correção na atitude corporal. Desenvolvimento de hábitos e atitudes condicionadas pelos códigos de comportamento e padrões de movimento, progressões de aprendizagem e componentes críticas.

Jorge Olímpio Bento (1987), “Planeamento e avaliação em Educação Física”

VIA DA REALIZAÇÃO INTERIOR

Os objetivos da Educação Física devem orientar a ação do educador/facilitador para o desenvolvimento da consciência das tensões presentes no corpo e permitir o livre fluxo das intenções e movimentos próprios da manifestação da individualidade. O corpo evolui ao serviço do ser que o habita, livre de críticas e julgamentos, livre na expressão dos seus movimentos. Aqui desenvolve-se a libertação de hábitos e atitudes condicionadas. O objetivo é o conhecimento do corpo, a ampliação da sua perceção e interferência positiva no processo de reconstrução/desconstrução da imagem corporal

Gerda Alexander (1991); “*Eutonia: um caminho para a perceção corporal*”; São Paulo ed. Martins Fontes

Candace Pert foi responsável pela secção de química do cérebro de 1982 a 1988, sendo atualmente professora da Johns Hopkins Medical School. Esta neurobióloga escreveu “Molecules of Emotion” onde argumenta que o *pensamento* ocorre no cérebro e no corpo. Todos os tipos de “informação” são processados através de todo o corpo –

ideias, sentimentos e até impulsos espirituais. Apesar de o cérebro possuir a maior potência de processamento, na sua opinião, não é necessariamente o sistema instrutor. A afirmação de Candace Pert desvia-nos da noção de que o cérebro “racional” enquanto centro da essência humana. Candace Pert (1999) chega a uma conclusão muito interessante quando se questiona sobre o facto das emoções terem origem no cérebro (Walter Cannon, Fisiologista experimental que escreveu o livro “Wisdom of the Body”), ou no corpo (William James, professor da Universidade de Harvard), baseando-se na teoria dos **peptídeos** e outros ligandos a nível da bioquímica das emoções, é perentória em afirmar que “é simultâneo”, “é uma via de duas direções”. A grande questão permanecia, “de que forma as emoções transformam o corpo, quer criando a doença ou curando-a, mantendo a saúde ou minando-a?”. Toda e qualquer alteração do estado fisiológico é acompanhada por uma alteração apropriada no estado mental e emocional, consciente ou inconsciente e inversamente, toda e qualquer alteração no estado mental e emocional, consciente ou inconsciente, é acompanhada pela alteração apropriada no estado fisiológico. O que ela descobriu foi que a secreção destas substâncias informacionais, ou por outras palavras, a “materialização” destas substâncias informacionais, sucedia em resposta a um sentimento, pensamento, uma intenção, uma emoção ou crença. De facto, Candace Pert e col. descobriram que estes mensageiros interligam três sistemas distintos numa única rede (Sistema Nervoso, Endócrino e Imunitário). De acordo com Candace Pert, os três sistemas devem ser vistos como formando uma única rede psicossomática. Estes mensageiros consistem numa curta cadeia de aminoácidos, que se prendem a recetores específicos, os quais existem em abundância na superfície de todas as células do corpo. Interligando células imunológicas, glândulas e células do cérebro, os peptídeos formam uma rede psicossomática que se estende por todo o organismo. Eles constituem a manifestação bioquímica das emoções, desempenham um papel de importância crucial nas atividades coordenadoras do sistema imunológico e interligam e integram as atividades mentais, emocionais e biológicas. Tradicionalmente pensava-se que a transferência de todos os impulsos nervosos ocorresse através das lacunas, denominadas sinapses, entre as células nervosas adjacentes. Mas esses mecanismos mostram-se de importância limitada, sendo utilizado principalmente para a contração muscular.

Na sua maior parte, os sinais vindos do cérebro são transmitidos através dos peptídeos emitidos por células nervosas. Ao se prenderem a recetores afastados das células nervosas onde se originam, esses peptídeos atuam não apenas por toda a parte, em todo o sistema nervoso, mas também noutras partes do corpo. A maior parte dos peptídeos (Substâncias Informativas), talvez todos eles, alteram o comportamento e os estados de humor, e atualmente os cientistas têm por hipótese que cada peptídeo pode evocar um “tom” emocional único. O grupo de setenta peptídeos pode constituir uma linguagem bioquímica universal das emoções. O cérebro emocional deixou de estar confinado às localizações clássicas da amígdala, hipocampo e hipotálamo e os peptídeos e outras substâncias informativas constituem os bioquímicos das emoções e a sua distribuição nos nervos do corpo possui todo o tipo de significados incluindo a confirmação química das teorias de Freud onde o corpo é a nossa mente subconsciente. O corpo é de facto a mente subconsciente e as emoções e as sensações corporais estão intrinsecamente interligadas

numa rede bidirecional onde cada uma pode alterar a outra e estes processos acontecem normalmente a nível inconsciente.

Esta constatação exige do professor de Educação Física uma nova visão do corpo e sobretudo uma nova perspetiva sobre o que significa ser Professor de Educação Física e qual o seu papel. O potencial e horizonte da Educação Física ultrapassa em muito a mera visão reducionista da abordagem mecanicista do desporto.

Assim, quando sentimos algo ou temos um pensamento, um mensageiro químico apropriado **“surge a partir da invisibilidade, materializando-se”**, exprimindo-se através do corpo em relação ao teor desse sentimento. Costumava-se pensar que tal sucedia de forma hierárquica. Existem cerca de **60 diferentes neuropeptídeos**, estando cada um associado a diferentes estados mentais e emocionais. O que foi recentemente descoberto é que estes neuropeptídeos são fabricados por todas as células do corpo no mesmo instante que desenvolvemos um sentimento. Assim, a mente escapou-se essencialmente do cérebro. A mente já não se encontra na cabeça tal como supnhamos. O que se sabe agora é que a mente existe através de todo o corpo, e a forma como o corpo trabalha está diretamente relacionada ao nosso estado de consciência. Candace Pert (1999) acredita que as emoções reprimidas são armazenadas no corpo, a mente inconsciente, através da libertação dos ligandos neuropéptidos e das memórias que estão armazenadas nos seus recetores. Por vezes, as transformações ocorrem através da catarsis emocional comum a várias terapias da mente-corpo que se centram na libertação das emoções que se alojaram na rede psicossomática. Tratam-se das bases que fundamentam aquilo que se designa por “unidade corpo-mente” que não podem mais ser entendidas como entidades separadas, são ambas a mesma coisa. Esta fundamentação científica remete-nos para uma nova visão dos processos mentais e emocionais. A existência de uma rede psicossomática, implica o facto de o sistema nervoso não estar estruturado de forma hierárquica, como anteriormente se acreditava. A **“cognição é um fenómeno que se expande por todo o organismo, operando por intermédio de uma complexa rede química de peptídeos que integra as nossas atividades mentais, emocionais e biológicas”**, Candace Pert (1999).

O Dr. Eric Kandell e os seus associados na Columbia University College of Physicians e seus associados provaram que as alterações bioquímicas forjadas a nível dos recetores é a base molecular da memória. Quando um recetor está inundado com um ligando, ele muda a membrana celular de uma forma que a probabilidade para um impulso elétrico viajar ao longo da membrana onde o **recetor** reside é facilitada ou inibida, afetando posteriormente a escolha do circuito neuronal que será utilizado. Estas descobertas recentes são importantes para se apreciar como ***as memórias são armazenadas não apenas no cérebro, mas na rede psicossomática estendendo-se até ao corpo***, particularmente nos recetores ubíquos entre os nervos e feixes de corpos celulares designados por gânglios, os quais estão distribuídos não apenas na espinal medula mas ao longo de toda as vias até aos órgãos internos e à superfície da nossa pele.

Candace Pert afirma que as células desenvolvem PIMs sensíveis aos peptídeos relativos ao tipo de emoções incoerentes. Desta forma, nós sentir-nos-emos “em casa” com a incoerência, podendo afetar a aprendizagem, criatividade e equilíbrio emocional. Por outras palavras apenas nos sentimos confortáveis com a incoerência interna. Gerda

Boyeson (1985), “Entre Psique e soma”, afirma que “uma pessoa (...) bloqueada e insensível, precisa de intensas estimulações (...). A pessoa bloqueada precisa sempre de acontecimentos fortes (...)”. A “vigorexia” pode assumir um estímulo forte de compensação da necessidade de determinados peptídeos que mimetizem determinadas realidades interiores subscientes.

A mecanobiologia é a expressão última da relação corpo-mente. Os mecanismos estudados na mecanotransdução correspondem ao tónus estudado no domínio da psicomotricidade e às pulsações peristálticas que se organizam nos tubos emocionais de Stanley keleman. Se “a ligação entre o psiquismo e o somático se realiza através do tónus, o qual se trata de uma função de ponte entre dois aspetos integrados da existência do ser vivo” tal com afirma Vitor da Fonseca, então as doenças que partilham a característica da sua etiologia ou resultado de apresentação clínico devido a mecanotransdução anormal, retratadas no próximo quadro, são na verdade doenças psíquicas que, não sendo resolvidas nesse plano, acabam por utilizar a linguagem dos sintomas e da doença para nos alertar para os aspetos da nossa vida que não estamos a prestar atenção. Surge então a necessidade de aprender a linguagem dos sintomas uma vez que a doença assume aqui uma função simbólica.

As experiências de Candace Pert mostraram que a mente não está centrada no cérebro, mas distribuída através dos sinais moleculares em todo o corpo (...). Através da auto-consciência, a mente pode usar o cérebro para gerar “moléculas de emoção” e contornar o sistema. O uso adequado da consciência pode contribuir para a saúde, enquanto o controlo inconsciente inapropriado das emoções pode transformar um corpo saudável num corpo doente. Tantos os médicos como os professores de educação física, instrutores e técnicos de fitness deveriam ser treinados para reconhecer o poder dos recursos internos e considerar o corpo, não como um sistema “estúpido” o qual precisa de intervenção externa, mas sim com um potencial curativo intrínseco tremendo.

Donald E. Ingber, um biólogo celular, além de muitas outras distinções e méritos é professor de bioengenharia da escola de Harvard de Engenharia e Ciências Aplicadas, foi o “pai” do campo emergente da biologia de inspiração na engenharia, a “mecanobiologia”. O seu trabalho pioneiro relaciona-se com a arquitetura de integridade tensional (tensegrity) a qual é o modelo principal que governa a forma como as moléculas se organizam dentro das células vivas e a forma como estas se integram dentro dos tecidos e órgãos. Ingber ajudou a criar os campos da mecanobiologia, engenharia tecidual, nanobiotecnologia e biomimética. Este corpo de conhecimentos pode também facilitar uma profunda transformação na forma como entendemos e prescrevemos o exercício físico para a saúde porque, ao conciliar a teoria das super-ondas com a possibilidade de podermos programar a “distorção física” das células que por sua vez programam o comportamento celular. Ou seja, o tipo de exercício físico e a forma como é desempenhado, o tipo de pensamentos e emoções (como veremos), mais do que promover apenas um balanço energético negativo, podem programar as células e todo o sistema promovendo uma inversão de quase todas, senão todas as doenças correntes. Se até agora sabemos que o exercício físico é benéfico à saúde, agora podemos utilizá-lo de forma muito mais “cirúrgica”, porque estamos a lidar com um corpo inteligente e por isso, a forma como o exercitamos também deve ser inteligente e não tanto mecânica. O nosso corpo terá que ser visto como uma rede psicossomática, uma matriz celular viva que

forma uma rede global interconectada que se estende por todo o corpo, como um sistema único e não compartimentalizado.

QUADRO 36: DOENÇAS POR MECANOTRANSDUÇÃO

CARDIOLOGIA	Angina (vasoespasmo)	CT
	Aterosclerose	TM
	Fibrilação Atrial	M
	Falha cardíaca	CTM?
	Hipertensão	CTM?
	Hiperplasia íntima	CTM?
	Doença valvular	T
DERMATOLOGIA	Escleroderma	T
GASTROENTEROLOGIA	Acalásia	C
	Síndrome do cólon irritável	CM?
	Volvulus	CT
NEFROLOGIA	Nefropatia Diabético	CTM?
	Glomerulosclerose	CTM?
NEUROLOGIA	Edema Cerebral	T
	Tiques faciais	C
	Hidrocéfalus	TC?
	Enxaqueca	CM?
	Ataque	CT
	Gaguez	C
ONCOLOGIA	Cancro	CTM?
	Metástases	C
OFTALMOLOGIA	Glaucoma	CTM?
ORTOPEDIA	Espandilite anquilosante	CT
	Síndrome do túnel cárpico	CT
	Dores de costas crônicas	CT
	Contractura de Dupuytren	CT
	Osteoporose	TM
	Osteoartrite	T
	Artrite reumatóide	T
PEDIATRIA	Colagenopatia	T
	Surdez congénita	CTM
	Mucopolisacaridose	T
	Musculodistrofia	CTM
	Osteocondroplasia	CT
	Doença do rim poli-cístico	TM
	Hipertensão pulmonar do recém nascido	CTM?
MEDICINA PULMONAR	ARDS	CTM
	Asma	CTM?
	Efisema	T
	Fibrose pulmonar	T
	Hipertensão pulmonar	CTM?
	Lesão Ventilatória	CM
MEDICINA REPRODUTIVA	Pré-eclampsia	CTM?
	Disfunção sexual (macho & fêmea)	CM?
UROLOGIA	Frequência Urinária/incontinência	CM?

Lista parcial de doenças que partilham a característica da sua etiologia ou resultado de apresentação clínico devido a mecanotransdução anormal. A coluna direita indica se a causa mecânica da doença ou condição se deve a alterações nos mecanismos da célula (C), alterações na estrutura dos tecidos (T), ou a desregulação da conversão mecanoquímica (M); “?” indica situações onde a desregulação da conversão mecanoquímica é provável mas carece ainda de demonstração.

FONTE: Donald E. Ingber (2003); “Mechanobiology and diseases of mechanotransduction”; Annals of Medicine, Volume 35; pp. 1-14; Taylor & Francis

Donald E. Ingber refere que os nossos corpos são estruturas hierárquicas complexas, e por isso a deformação mecânica de todos os tecidos resulta em rearranjos estruturais coordenados em muitas escalas diferentes. Para se explicar a mecanoregulação devemos ter em consideração que os organismos vivos como o homem, são constituídos por níveis de sistemas dentro de sistemas dentro de sistemas afirma Donald E. Ingber (2003), no seu artigo “mechanobiology and diseases of mechanotransduction” e “the architecture of life”. A mecanotransdução corresponde aos mecanismos moleculares através dos quais as células sentem e respondem ao stress mecânico. Este corpo de investigação reavaliou a patofisiologia humana e este contexto revela que um vasto leque de doenças incluídas dentro de virtualmente todos os campos da medicina e cirurgia partilham uma característica comum: a sua etiologia ou apresentação clínica resulta de mecanotransdução anómala.

Para Wilhem Reich, há uma noção de identidade funcional entre atitudes musculares e atitudes caracteriais, suscetíveis de se influenciarem e de se relacionarem reciprocamente. O mesmo autor, situa a musculatura estriada toda a **dimensão do psiquismo**, e caracteriza-a como sede de espasmos e de rigidez, a que chamou a “**armadura muscular**”. A musculatura estriada é também a musculatura de relação, dado que é pela sua **estrutura exteroativa** que o homem se adapta ao seu meio envolvente. Tónus e psiquismo estão ligados e representam dois aspetos de uma mesma função, a relação com o outro. Ajuriagerra situa o tónus, como a estrutura de comunicação inter-humana, chegando mesmo a elaborar um **estudo biotipológico dos indivíduos**, segundo as suas possibilidades de reação tónica. O psicólogo Wallon, situou o problema do tónus (mecanotransdução para Donald Ingber), como o suporte das atitudes, dado que, segundo as condições do meio exterior, o tónus provoca uma certa resolução muscular e uma certa obnubilação mental. Aqui, o tónus surge frequentemente como um *meio de defesa* ou de *oposição* e da reação ao ambiente. Parece que somos levados a concluir que o tónus suscita uma reação muscular de defesa (a armadura muscular de Reich), a que se encontram necessariamente ligados, os “mecanismos de defesa do ego” e todas as esferas endopsíquicas, Fonseca (1987).

2.4 – Modelo SCARF e o Programa de Educação Física

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 10º, 11º e 12º ANOS CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS E CURSOS TECNOLÓGICOS

2.4.3 - PLANO DE TURMA

2.4.3.1 - PRINCÍPIOS DE ELABORAÇÃO DO PLANO DE TURMA

Estes programas foram elaborados na perspetiva de que a sua aplicação não será uma simples sequência de exercitação das ações indicadas em cada matéria, em blocos sucessivos, concentrando, em cada bloco, a abordagem de uma modalidade num número pré-determinado de aulas.

Há escolas em que os planos de Educação Física se organizam de maneira a que cada turma passe por sucessivos conjuntos de aulas (blocos de atividade, ciclos de

atividades), nos diversos espaços, e em que cada espaço de aula corresponde à prática de determinada modalidade (matéria), consoante a dominante de cada instalação, construída muitas vezes sem a referência ao Programa nem às características da Educação Física.

Estabelece-se, pois, um modo de funcionamento em que a sequência de abordagem das modalidades é determinada pelo esquema de rotação das turmas pelos espaços de aula (roulement), e em que o tratamento de uma matéria em cada turma se circunscreve ao bloco de aulas que lhe são distribuídas no espaço correspondente a essa matéria.

Assim, a periodização da atividade não resulta, como seria desejável, da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos (das suas possibilidades e prioridades, ditadas pela avaliação inicial), mas sim dos horários e da definição à priori da circulação da turma pelas instalações.

Este sistema assenta numa suposta igualdade de oportunidades, concretizada pela distribuição equitativa da presença das turmas nos espaços de maior qualidade. O resultado é um **PADRÃO DE ENSINO MASSIVO**, sem a necessária diferenciação do tempo e das situações de aprendizagem em função das aptidões dos alunos.

A diferenciação da atividade entre as turmas verifica-se, apenas, na sequência em que as matérias são lecionadas e nas **opções pessoais do professor**, limitando ou impedindo o professor de realizar um **plano de Educação Física da turma**, estratégica e operacionalmente diferente dos planos das outras, na medida em que as características específicas de cada turma o justifiquem.

Em alternativa, o **princípio da especificidade do plano de turma** representa uma opção em que o professor seleciona e aplica processos distintos para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias em cada ano, e prossigam em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades pessoais.

Na elaboração do plano de Educação Física da turma e nas tarefas que lhe são associadas, o critério principal de seleção e operacionalização dos objetivos e das atividades formativas é o aperfeiçoamento efetivo dos alunos. Trata-se de formular as prioridades de desenvolvimento identificadas pela avaliação formativa (inicial e contínua).

Assim, o plano de turma (baseado na avaliação inicial, e reajustado de acordo com as informações decorrentes da avaliação contínua) deverá considerar alguns aspetos importantes:

- A atividade da turma ao longo do ano orienta-se para a realização do conjunto dos objetivos das **matérias nucleares**, de acordo com as decisões anteriores do Departamento de Educação Física e com a qualidade determinada pelas possibilidades de cada aluno.

Na construção do currículo do 11º e 12º anos admite-se que os alunos/turma **escolham as matérias em que preferem aperfeiçoar-se**, sem perder a variedade e a possibilidade de desenvolvimento ou redescoberta de outras atividades, dimensões ou áreas da Educação Física. As estratégias de organização no seio da turma e em conjunto com outras turmas deverá permitir respeitar, o mais possível, as **preferências de cada aluno**, sem o submeter incondicionalmente às preferências ditadas pela maioria dos alunos da turma.

- O professor deverá explicitar os objetivos aos seus alunos, negociando com eles níveis de desempenho para determinados prazos, na interpretação prática das competências prioritárias. É pois imprescindível que os alunos conheçam aquilo que se espera deles, os objetivos que perseguem, bem como a distância a que se encontram da sua concretização.
- Na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria aplica-se o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário.
 - **ATIVIDADE GLOBAL (TGfU – Pedagogia Não Linear – Optar por tarefas Heurísticas):** a organização da prática do aluno segundo as características da atividade referente - jogo, concurso, etc.
 - **ATIVIDADE ANALÍTICA (Tarefas Algorítmica):** a exercitação, o aperfeiçoamento de elementos críticos (parciais) das diferentes competências técnicas ou técnico-táticas, em situações simplificadas ou fracionadas da atividade referente.
- Ao longo do ano letivo devem prever-se períodos em que é predominante determinada matéria (aprendizagem concentrada) e períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores, em ciclos mais curtos ou em partes de aula sistematicamente mantidas num determinado número de semanas (aprendizagem distribuída), de modo a garantir ou a confirmar a consecução dos objetivos no final do ano de escolaridade.

QUADRO 37: PRINCÍPIO DA ESPECIFICIDADE DO PLANO DE TURMA: PERSONAL TRAINING (PREFERÊNCIA DE CADA ALUNO)

OPÇÃO POR TAREFAS PRINCIPALMENTE HEURÍSTICAS: INCLUSIVIDADE E A DIFERENCIAÇÃO DOS PROCESSOS DE TREINO DE ACORDO COM AS POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES DE CADA UM.

Semana 1		Semana 2		Semana 3	
Aula 1	Aula 2	3	4	5	n
Valores	Regras	Personal Training	Critérios de Avaliação CA	Avaliação diagnóstico	Trabalho de Projeto (PT)
Decisão dos alunos	Decisão dos alunos	Introdução aos Conceitos	Introdução aos CA	Avaliar a AF	Planificação
Em trabalho de Grupo	Em trabalho em Grupo	Professor	Em trabalho de Grupo	Testes Fitescola	Definir metas e objetivos
Escolher os 4 Valores nucleares a trabalhar na turma	Negociar as regras de funcionamento da aula	Explica os pressupostos e metodologia do PT aos alunos	Interpretar os critérios de avaliação	Avaliações diagnóstico	Periodização da Atividade: microciclos, mesociclos e macrociclos
Pesquisar e negociar os valores a adotar	Considerar o regulamento de EF	Em Grupos de 2, os alunos iniciam a planificação do seu PT	Conhecer as matérias nucleares e alternativas escolhidas pelo GEF	Introdução aos processos de controlo do esforço	Processos de desenvolvimento e manutenção da condição Física Padrões Essenciais de movimento (primevos)
	Considerar o regulamento da escola e o Estatuto do Aluno	Definir objetivos claros e adaptados			Princípios de treino Cinesiologia (Unidades Funcionais); Tipo de Contração Muscular;
Estes valores serão trabalhados em todas as aulas	Aplicar o princípio da auto-referência (Os alunos são responsáveis por resolver as infrações entre si)	Escolha das matérias da preferência a aperfeiçoar: CMND & CMD			Métodos de Treino: Circuito; Crossfit; Calisténico; Parkour Fitness; Primevo; Movimento Livre.

Programa de Educação Física do Ensino Secundário 10º, 11º e 12º anos

A diferenciação da atividade entre as turmas verifica-se, apenas, na sequência em que as matérias são lecionadas e nas **opções pessoais do professor**, limitando ou impedindo o professor de realizar um plano de Educação Física da turma, estratégica e operacionalmente diferente dos planos das outras, na medida em que as características específicas de cada turma o justifiquem.

QUADRO 38: PRINCÍPIO DA ESPECIFICIDADE DO PLANO DE TURMA: PERSONAL TRAINING (PREFERÊNCIA DE CADA ALUNO): MODELO SCARF

	1	2	3	4	5
Domínios da experiência social humana	ESTATUTO	SEGURANÇA	AUTONOMIA	FILIAÇÃO	EQUIDADE
Estilos de Ensino Centrados no aluno (Delegar responsabilidade) Critério do processo, da colaboração, do brincar.	Feedback positivo Auto-regulação da aprendizagem Auto-consciência Reforço da Auto-estima Valores	Regras Negociadas (Assembleia) Treino Personalizado (Diversidade e Individualização)	Escolha Participação Democrática Negociar Estilos De Ensino Centrado no Aluno Metodologia de Trabalho de Projeto	Team-Building (Equipa) Jogos e Atividades Inclusivas Valores	Comunicação Envolvimento Participação Expectativas Transparência Auto-Referência e Responsabilização do aluno

João Jorge (2016)

Os períodos especificamente dedicados ao tratamento de uma matéria em que a turma está empenhada nas mesmas atividades deverão ser precedidos pela preparação dos alunos com mais dificuldades nessa matéria. Esta preparação prévia visa garantir um nível mais homogêneo de aptidão específica, para que todos possam beneficiar da concentração de prática nessa matéria.

*O PLANO DE TURMA DEVE ESTRUTURAR-SE EM TORNO DA PERIODIZAÇÃO DO TREINO/ELEVAÇÃO DAS CAPACIDADES MOTORAS, que constituirá uma componente da atividade formativa em todas as aulas. As preocupações metodológicas ao nível do DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES MOTORAS deverão seguir os mesmos princípios pedagógicos das restantes áreas, a **inclusividade e a diferenciação dos processos de treino de acordo com as possibilidades e limitações de cada um.***

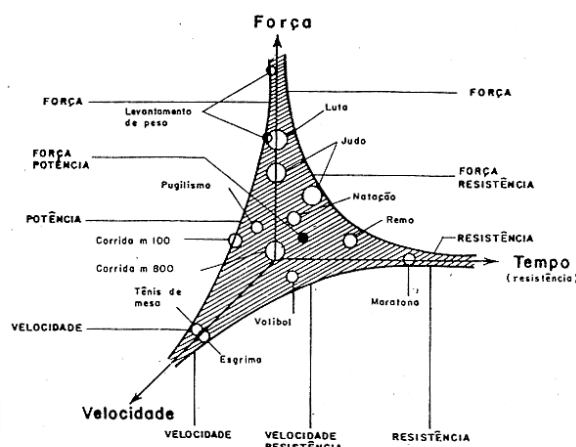


FIGURA 1 — De Ikai, modificado em: Venerando e Lubich, Medicina dello Sport, Roma, 1974.

O nível de desenvolvimento das capacidades motoras, **resultado da avaliação formativa**, deve permitir ao professor propor situações de treino visando o desenvolvimento das capacidades motoras em que o(s) aluno(s) apresenta(m) níveis fracos, ou visando treinar as capacidades determinantes para a aprendizagem numa próxima etapa de trabalho ou, ainda, recuperar níveis de aptidão física aceitáveis após períodos de interrupção letiva.

No processo de avaliação formativa, os valores inscritos na **Zona Saudável** de Aptidão Física (ZSAF – Bateria de testes Fitnessgram e/ou Fitescolas), para cada capacidade motora, devem ser considerados como uma referência fundamental. A natureza e o significado do nível de aptidão física e suas implicações como suporte da saúde e bem-estar e como condição que permite ou favorece a aprendizagem, tornam fundamental que em cada ano de escolaridade os alunos atinjam essa zona saudável.

A intencionalidade do desenvolvimento da aptidão física condicionará a seleção das situações de aprendizagem, a forma como se organizam as situações e se estrutura cada uma e o conjunto das aulas de Educação Física. Admite-se o trabalho específico e integrado das diversas capacidades motoras, salvaguardando os procedimentos metodológicos reconhecidos para o treino de cada uma, e a relação de contraste ou complementaridade com as restantes situações da aula.

Na estrutura da aula o professor deve assegurar que a intensidade do esforço desenvolvido pelos alunos seja relevante, possibilitando a melhoria da aptidão física dos alunos, considerando também exercitação específica e os cuidados metodológicos específicos do treino das diversas capacidades motoras.

- Considera-se possível e desejável a diferenciação de objetivos operacionais e atividades formativas para alunos e/ou subgrupos distintos, para corresponder ao princípio metodológico segundo o qual a atividade formativa proporcionada aos alunos deve ser tão coletiva (de conjunto, interativa) quanto possível, e tão individualizada (ou diferenciada por grupos de nível) quanto o necessário.

Dadas as **diferenças** existentes entre os **alunos** da mesma turma (**aptidões, motivações**, etc.), a diferenciação das atividades em pequenos grupos ou em grupos que integrem alunos de várias turmas com o mesmo horário pode constituir uma linha eficaz de operacionalização da formação face às circunstâncias concretas, desde que se trate de opções conscientemente assumidas pelo grupo de professores de Educação Física.

A prática de atividades da preferência ou de maior/menor aptidão de certos alunos, ou a divisão por sexos ou por grupos de nível, justifica-se (especialmente no 11º e 12º anos) pela oferta de atividade adequada a cada um deles (**de acordo com os seus interesses, possibilidades e limitações**), por referência aos objetivos gerais do ciclo.

A diferenciação de objetivos e atividades formativas é também uma necessidade evidente quando se trata de não excluir das aulas de Educação Física alunos temporariamente impedidos ou limitados na realização de atividades físicas.

- A *formação dos grupos* é um elemento-chave na estratégia de diferenciação do ensino. Os diferentes modos de agrupamento (por exemplo por sexos ou por grupos de nível) devem ser considerados processos convenientes, em períodos limitados do plano de turma, como etapa necessária à formação geral de cada aluno.

A constituição dos grupos deve permitir, preferencialmente, a interação de alunos com níveis de aptidão diferentes. No entanto, sempre que necessário à eficácia do processo ensino-aprendizagem, deve assegurar-se a constituição homogênea dos grupos.

A fixação dos grupos durante períodos de tempo muito alargados não é aconselhável, até pela importância que a variedade de interações assume no desenvolvimento social dos jovens. Poder-se-á eventualmente aproveitar o apoio dos alunos mais aptos aos seus companheiros; contudo, dever-se-ão *evitar os estereótipos dos “mais fracos” e “mais fortes”*, contrariando-se também a estereotipia dos papéis masculino e feminino.

- As atividades de aprendizagem que se referem aos conhecimentos dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física deverão ser consideradas no processo de planeamento, desejavelmente de forma integrada nas aulas de Educação Física, sem prejuízo da necessidade de, pontualmente, o professor ter necessidade de promover uma ou mais sessões teóricas, tendo o propósito de trabalhar especificamente conteúdos relacionados com aqueles objetivos.

No que se refere aos objetivos de interpretação das estruturas e fenómenos sociais extra-escolares, no seio dos quais se realizam as atividades físicas, é de privilegiar o trabalho de projeto e os trabalhos de grupo, nomeadamente na resolução de problemas colocados pelo professor, como forma de os alunos se apropriarem dos conhecimentos em causa, sem prejuízo da atividade física.

Neste quadro, as sessões ou partes de aula exclusivamente teóricas, em que não há lugar a atividade física, seriam desejavelmente destinadas à apresentação ou introdução dos temas ou dos trabalhos a desenvolver, bem como à sua síntese, apresentação e avaliação.

2.5 - AVALIAÇÃO

NORMAS DE REFERÊNCIA PARA A DEFINIÇÃO DO SUCESSO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Sintetizando, a determinação da fronteira entre o aluno apto e não apto na Educação Física tem de assentar em pressupostos que conjuguem a grande diversidade de condições das escolas, as diferentes capacidades dos alunos e a própria filosofia do programa quanto à sua gestão e eventual diferenciação das matérias que compõem o currículo.

A preocupação fundamental destas normas de referência está em concorrer e potenciar as características mais importantes da Educação Física e do Programa Nacional de Educação Física, nomeadamente as apostas na **FORMAÇÃO ECLÉTICA DO JOVEM**¹, bem como o apelo e a valorização da flexibilidade de tratamento dos conteúdos programáticos.

(1) Ecletismo: é um método científico ou filosófico que busca a conciliação de teorias distintas. O ecletismo pode ser simplesmente a *liberdade de escolha* sobre aquilo que se julga melhor, sem a apego a uma determinada teoria, estilo ou modelo. Abordagem filosófica que consiste na apropriação das melhores teses ou elementos dos diversos sistemas quando são *conciliáveis*, em vez de edificar um sistema novo.

No entanto, as matérias nucleares lecionadas devem aproximar-se o mais possível das que estão previstas no programa nacional, sendo desejável que nenhuma das áreas da Educação Física seja excluída, diminuindo assim as possibilidades de formação do jovem. Nas circunstâncias excecionais em que tal não for possível, o que não poderá verificar-se é que se desvirtue o ecletismo da formação, não respeitando as orientações programáticas no que respeita às áreas e sub-áreas a considerar.

2.5 – Boas Práticas na aula de EF.

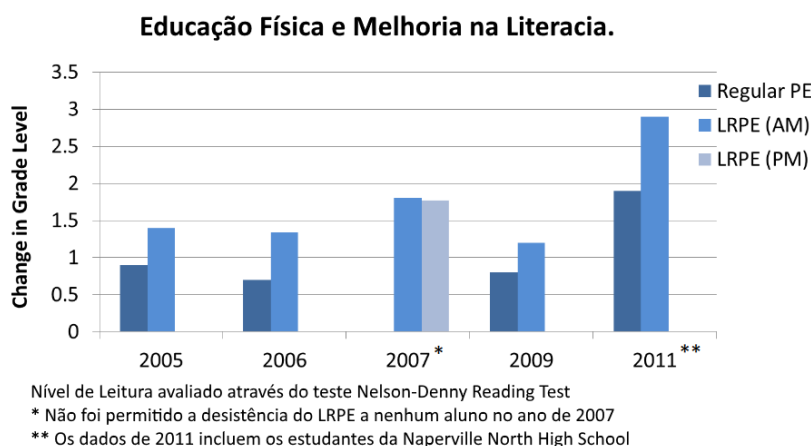
Paul Zientarski é um dos fundadores do Programa *Learning Readiness* no Distrito Escolar de Naperville nos EUA. O programa *Learning Readiness Physical Education* (LRPE) foi concebido com base na investigação que mostra que os estudantes fisicamente ativos e em forma estão mais atentos e predisposto, em termos académicos, resultando no crescimento de células nervosas e no desenvolvimento dos seus cérebros. Os alunos que participam neste projeto libertam-se literalmente dos constrangimentos habituais inerentes ao modelo da tradicional aula de Educação Física e envolvem-se em atividades intelectualmente desafiadoras enquanto se mantêm em movimento físico utilizando os recursos que os ginásios habitualmente utilizam mais os da EF tradicional. Paul Zientarski aplicou os atuais conhecimentos científicos no seu programa de Educação Física. As neurociências demonstraram que quanto melhor for a forma física de um aluno, tanto melhor é a sua performance académica. Como tal, cada aluno que participa no programa de EF possui o seu monitor de frequência cardíaca para que cada aluno esteja na sua zona alvo de treino em função dos seus parâmetros fisiológicos individuais. Normalmente, numa aula de EF tradicional, quando o professor pede aos alunos que efetuem uma corrida inicial de aquecimento, estes tendem a correr ao mesmo ritmo o que implica discrepâncias em termos da sua zona alvo para o desenvolvimento da aptidão cardiorrespiratória. Uns alunos estão abaixo, outros na zona e outros acima dessa zona alvo. Ou seja, prescrever a atividade física para o “aluno médio” (Pedagogia Coletiva), não considera as variações em termos de intensidade que cada aluno está a ser submetido acabando por não desenvolver a aptidão física de forma adequada e refletindo-se em poucos ganhos. Mesmo que introduza a escala subjetiva de esforço de Borg determine zonas de FCT específicas nas quais os alunos procuram situar o seu esforço, nem todos os alunos desenvolvem a experiência e sensibilidade para conhecer com exatidão a sua resposta fisiológica e

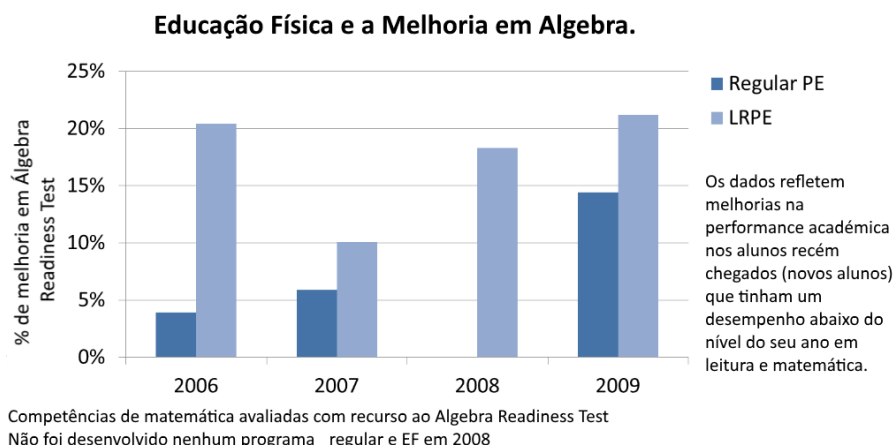
adequar o ritmo de corrida. Por tentativa erro isso é possível, mas consome tempo precioso que pode ser utilizado de forma rentável se houver forma de ter essa informação disponível de imediato, enquanto corre. O mesmo se pode dizer em relação á força superior, média e inferior.

O programa LRPE mudou o seu objetivo relativamente aos atuais programas de Educação Física cujos objetivos e conteúdos estão total ou instrumentalmente vinculados ao desporto e, em vez disso, orientou o seu objetivo para a saúde e condição física de forma a melhorar a função cerebral que se repercute em melhores resultados escolares. Os jogos desportivos fazem parte do programa, mas foram secundarizados e acontecem na sua fórmula reduzida para aumentar a intensidade da carga (4 * 4).

Os monitores de frequência cardíaca foram o seu primeiro investimento que a escola fez. O coordenador de EF apercebeu-se que quando os alunos jogavam os desportos habituais como o futebol (americano), eles não atingiam a sua zona de frequência cardíaca alvo. Os monitores de FC permitiram recolher provas que mostraram que a forma como se devia prescrever a atividade física na aula deveria mudar. Adotaram jogos como o **Pass Ball**, uma forma de *ultimate Frisbee* misturado com o *football* (americano), que exige dos alunos um maior envolvimento físico (mais tempo em corrida). Estas mudanças não aconteceram sem resistência. Os alunos que eram habitualmente vistos como atléticos aperceberam-se que também eles tinham que aumentar o seu investimento em termos de intensidade na aula de EF para manterem as suas zonas de F.C.Alvo, a qual varia de aluno para aluno em função da sua condição física pessoal. Este exemplo mostra como é que o formalismo da modalidade desportiva é desconstruído, associando vários tipos de jogo para criar novas formas, criativas e que permitam alcançar os objetivos pretendidos. É nesta flexibilidade que o programa de EF deve ser abordado em vez da tradicional rigidez.

O programa LRPE recorreu não só aos monitores de FC como ao software TriFIT da Polar©, uma ferramenta fácil de usar que permite aos PEF avaliar os alunos e/ou classes inteiras de alunos com uma muito maior precisão. O projeto também utiliza o Fitnessgram© que permite tanto aos professores como alunos acompanhar os seus progressos.





Os neurocientistas descobriram que o cérebro, envolvido na maior parte da aprendizagem, opera na sua mais elevada capacidade em períodos de movimento. Um estudo canadiano apurou que numa amostra de 500 alunos, os que passavam mais de uma hora por dia numa sala de aula de educação física tiravam notas mais altas nos exames do que aqueles que não incrementaram o movimento físico. Os resultados também demonstraram que com participação frequente em exercícios aeróbios, os estudantes aumentavam o tempo de reação, a criatividade e a memória de curta duração, Sylwester (1995) cit. Laura Elrauder (2003). Outros estudos demonstraram que indivíduos que praticam exercício físico regularmente (cerca de 45 minutos, três vezes por semana ou mais), parecem desenvolver mais conexões de dendrites entre células nervosas e recordam com mais rapidez, assim como têm tempos de reação mais rápidos. As pessoas que não se exercitam, ou que o fazem muito rara e esporadicamente, têm uma percentagem maior de depressões do que aqueles que praticam regularmente exercícios aeróbios, Howard (2000) cit. Laura Elrauder (2003).

2.6 –Educação Física amiga da Oxitocina.

Anteriormente pudemos constatar que Portugal é um país de grandes desigualdades sociais. Também sabemos que as desigualdades estão na base de falta de confiança entre as pessoas de uma forma geral. Um estudo realizado pela “**World Value Survey, Wave**” desenvolvido entre 2005-2008, mostrou claramente que somos um povo onde a percentagem de pessoas que consideram ou ponderam a hipótese de se poder confiar na maior parte das outras pessoas é extremamente baixo (10%). A confiança é a base da maioria das relações pessoais, que por sua vez são determinantes essenciais do bem-estar humano e desenvolvimento económico. A análise teórica e empírica mostra que, altos níveis de confiança inter-pessoal tornam muitos aspetos da vida mais agradáveis e produtivos. A “confiança” é o ingrediente chave para a cooperação (Comportamento de aproximação) e a sua falta promove o afastamento/desconfiança/rejeição.

Portugal (1999) Values Surveys EVS/WVS Waves 1-4 (1981-2004) = **21,9**:

- ÍNDICE 100 – corresponde aos países onde a maioria das pessoas confia nas outras;
- ÍNDICE < 100 – corresponde aos países onde a maioria das pessoas sente que se deve ser cauteloso quando se lida com as outras pessoas.

O modelo SCARF permite identificar o tipo de ameaças sociais que promovem desconfiança (*Falta de Confiança*), e que se traduzem em comportamentos de defesa quando são identificadas ameaças ao “estatuto”, “segurança/certeza”, “autonomia”, “pertença/filiação” e “justiça/equidade”. É evidente que as desigualdades sociais exacerbam os mecanismos defensivos nos portugueses porque ameaçam estas **5 necessidades sociais**, fazendo com que as pessoas, no geral, reajam como se estivessem a ser ameaçadas pela falta de água ou alimento, como foi referido. Se a sociedade vai mal, obviamente que as Instituições também vão mal, porque a pressão social coloca as instituições sobre tensão. Na escola em particular, o **Modelo Educativo** está em cise, faliu, porque exige que os professores assumam uma determinada postura pedagógica que aciona os mecanismos defensivos dos alunos, quando estes veem negada, a possibilidade de satisfação estas 5 necessidades sociais básicas.

Erosão da Confiança:

Porque motivo se verifica nas escolas um crescente número de alunos que assumem comportamentos morais duvidosos tais como:

- Copiar nos testes usando cábulas (telemóveis, “auxiliares de memória”), e encontrando as mais criativas estratégias para ludibriar as regras!...
- Na realização dos jogos desportivos, na aula de Educação Física, simulam situações para tirar vantagem da infração ou cometem mesmo irregularidades, procuram subterfúgios para as ocultar ou dissimular as faltas. Quando confrontados com a responsabilidade atribuem a “culpa” a terceiros!
- Assediam colegas através do Bullying;
- Dirigem-se ao professor com desrespeito;
- Desrespeitam as regras de funcionamento dos espaços onde decorrem as aulas.
- São desconfiados e sentem-se sempre vítimas de incompreensão ou injustiça!...
- Demitem-se das suas responsabilidades como alunos, na participação na aula de EF, desculpando-se e recorrendo a argumentos falaciosos.
- Destruir equipamento e material desportivo escolar, danificar portas, cacifos, chuveiros e outros equipamentos?
- Etc...

Paul Zak enumera alguns dos fatores que inibem os mecanismos de libertação da oxitocina. Este sistema precisa de bastante afeto para que se desenvolva adequadamente:

- Cuidados afetivos inadequados (Crianças desnutridas afetivamente durante as fases sensíveis do seu desenvolvimento).
- Mulheres abusadas sexualmente (Trauma emocional).
- Elevados níveis de stress inibem o mecanismo da oxitocina.
- A ação da testosterona inibe a produção da oxitocina.

Todd Schroeder da Universidade da Califórnia Sul estuda a relação entre o esforço físico e a testosterona (30 minutos depois do exercício dá-se um pico de testosterona e 45-60 minutos depois retorna aos níveis basais). Sabemos que a competição desportiva estimula a testosterona (Maiores níveis de testosterona implicam mais atitudes egoístas e atitudes mais críticas e punitivas relativamente a terceiros que manifestam comportamentos egoístas). O treino de resistência muscular parece aumentar os níveis de testosterona de forma aguda (durante e imediatamente após a sessão) nos homens

enquanto que nas mulheres os resultados são mais inconsistentes. Os programas de força de maior componente glicolítica (intensidade moderada, volume elevado e curtos períodos de descanso) favorecem a produção de testosterona durante e imediatamente após o treino. Robert M. Sapolsky e bem explicitada no seu livro “Why Zebras Don’t Get Ulcers”. Sapolsky sugere que o sistema nervoso simpático estimula a produção de testosterona em resposta a um determinado stress, neste caso o exercício, estímulo este mediado pelas catecolaminas (adrenalina). No entanto, as concentrações hormonais verificadas podem ser um artefacto que deriva do fenómeno de alteração no volume do plasma. A atividade contrátil dos músculos aumenta a necessidade de irrigação e a componente líquida do sangue é deslocada dos vasos para o tecido em esforço. Este é também um fenómeno relacionado com o processo inflamatório que responde aos microtraumas causados pelo treino. Desta forma, o volume do sangue baixa e os seus componentes ficam mais concentrados. Kraemer, ao corrigir os valores de concentração com as variações de volume plasmático, mostrou que o efeito do treino nos níveis sistémicos de testosterona era significativamente reduzido.

Resumindo: os níveis de volume e intensidade da carga física numa aula de Educação Física não estimulam a produção significativa de testosterona que justifique os comportamentos agressivos. Porém, sabemos que na fase pubertária, existem em circulação, sobretudo nos rapazes, maiores taxas de testosterona. Parece-me que se trata de efeitos da modelação e imitação social por exposição a modelos desportivos agressivos (enculturação), imersão em ambiente familiar disfuncional (emaranhamento), e insatisfação e rejeição relativamente ao **Modelo Escolar** que não os envolve de forma acolhedora e não respeitando a sua individualidade bem como a satisfação das 5 Necessidades Sociais Básicas.

QUADRO 39: EFEITO DE SITUAÇÕES DE STRESS SOB ESTAS MOLÉCULAS

	O	T	C
Agentes	Oxitocina	Testosterona	Cortisol
Stress	Inibe a produção	Inibe a produção	Estimula a produção
(Stress) Ameaça Social: estatuto, segurança/certeza, autonomia, pertença/filiação e justiça/equidade.	Inibe a produção de OT (stress)	Inibe a produção de T (stress)	Estimula a produção
A Testosterona	Inibe a produção de OT	-----	-----

João Jorge (2016)

A oxitocina está envolvida na confiança entre seres humanos. Uma educação positiva cria ambientes de aprendizagem que estimulam a produção da oxitocina e os alunos aprendem com entusiasmo. ENTUSIASMO (Enthusiasm), significa literalmente “DEUS DENTRO” (Em grego, en, dentro e Theos, Deus). Quando partilhamos e nos partilhamos com amor sentimo-nos “cheios”, “ricos”, a alegria que daí advém enche-nos de entusiasmo. Talvez seja isto que Manuel Sérgio apelida de um “ser que se movimenta para transcender e transcender-se” numa “Educação de Corpo Inteiro”.

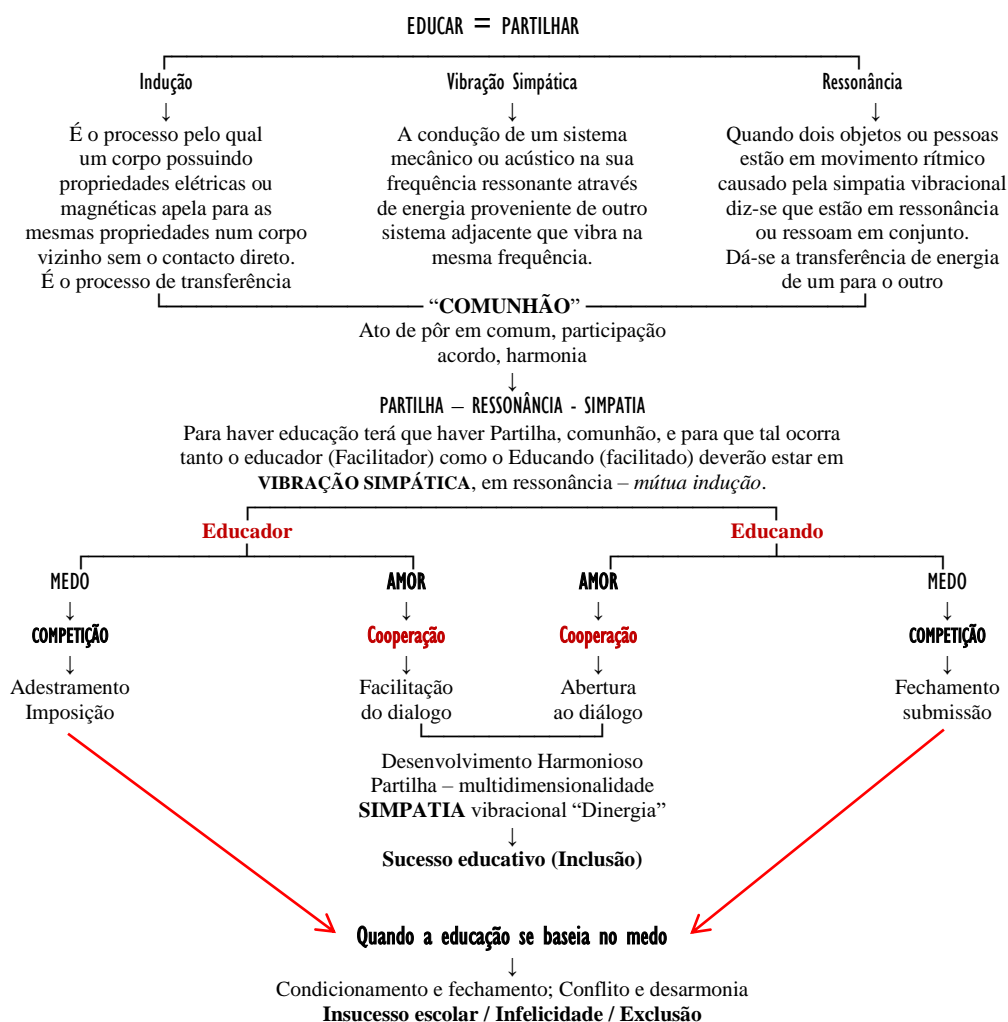
Vou utilizar uma analogia da física das partículas para ilustrar qual deve ser o estado de ser numa relação pedagógica facilitador e amigável da oxitocina. Através da terminologia elétrica e eletrónica, existem referências frequentes à *função de indução*

como um meio para se atingir certos efeitos nas aplicações com circuitos elétricos. A **indução** é algo curiosa: É o ato ou processo de “causar”. Quando se deseja “causar”, ou induzir um certo efeito, ou transportar (exprimir) o que existe num objeto ou sistema, noutro, utiliza-se este processo de indução. **Indução e vibração simpática** são por vezes confundidos um com o outro, tal como um outro conceito conhecido como **ressonância**, Dale Pond (1995). Começando com dois sistemas (moléculas, pessoas ou objetos metálicos), em movimento rítmico (vibração), e separados por uma distância discreta, pode-se afirmar que cada um possui certas características vibratórias exclusivas, independentes dos outros. Cada um possui um modo natural de movimento e tem sido declarado que não existem dois objetos, mesmo concebidos cuidadosamente, que vibrem precisamente nos mesmos padrões modais ou **assinaturas de vibração**. Contudo, para compreendermos a noção de **partilha**, basta-nos referir dois objetos que estejam no mesmo modo fundamental de vibração e assim estejam **afinados ou sintonizados** entre si (frequência ressonante). Este estado designa-se por **sintonia**, estado afinado ou estar em **simpatia** um com o outro. Nestas condições, quando as vibrações compostas de um objeto são moduladas através de oscilações mecânicas ou elétricas, as vibrações do outro objeto respondem de acordo com o primeiro. Este método de transferência de energia/informação dá-se por e através de **vibrações simpáticas**. Uma vez que dois objetos estejam em **movimento rítmico**, causado por **simpatia de vibração**, diz-se que estão em **ressonância** ou ressoam em conjunto. Por outras palavras, **vibram como um**. Com base no anteriormente referido, podemos seguramente afirmar que a ressonância é induzida através de, e por vias, da **simpatia**. A **simpatia** pode-se definir como a relação entre dois corpos onde as vibrações de um produzem vibrações de resposta no outro, Dale Pond (1995). Não esquecer que, para se desenvolver a simpatia tem que se criar **confiança** e esta depende da atenção colocada na satisfação das necessidades sociais básicas explícitas pelo **modelo SCARF**: *estatuto, certeza/segurança, autonomia, pertença/filiação e justiça/equidade*. Quando o professor investe em ambientes de aprendizagem que garantem que o aluno se sinta valorizado (estatuto), compreenda o que se espera dele e quais os seus objetivos pessoais (certeza e segurança), tenha espaço para desenvolver e escolher o seu caminho personalizado e divergente (autonomia), se sinta acolhido e integrado num contexto socialmente nutridor (Team-Building: Pertença) e tenha a possibilidade de se realizar nos seus centros de interesse (divergentes), mas que também estão em consonância com os programas (justiça), o aluno desenvolve a empatia pelo professor, confia nele e colabora. Este é um **ambiente amigável da oxitocina**.

O mesmo raciocínio pode-se utilizar na relação pedagógica entre professor e aluno numa aula de EF. Estar sintonizado significa estar em **harmonia** ou **concordância** (por oposição á desarmonia e discordância), de tal forma que os dois corpos funcionam como um único, educador e educando. Torna-se necessário trabalhar para superar a resistência, quando dois corpos não estão em concordância, ou estão ligeiramente fora de fase (desafinados, dessincronizados), e então torna-se necessária uma *quantidade consideravelmente maior de energia para se ultrapassar a inércia da discórdia* (grau de não sintonia), entre eles (Estratégias de dissuasão, ações disciplinares, poder, controlo). Esta é a realidade em que eu tenho vivido até agora como professor, e está na hora de mudar. Obviamente que a introdução de elementos de mudança num grupo disciplinar, que pode não está em ressonância com estas ideias, torna o processo mais difícil e, por

vezes conflituoso, devido à dissonância cognitiva. É importante informar, esclarecer e dialogar abertamente.

Se desejamos um *circuito perfeitamente afinado* (sintonizado), então temos que dedicar atenção para que todos os componentes vibracionais sejam simpáticos para com todos os outros, de forma que haja uma completa **harmonia de vibração** (movimento). Afinar apenas os aspetos fundamentais, deixa todas as outras partes ou aspetos parciais, fazer o que lhes apetece criando **discórdia e resistência** a uma ação integrada e harmoniosa. O todo só funcionará como desejado caso todos os componentes estejam em **estado de simpatia** (não significa que estejam todos a fazer a mesma coisa, embora o objetivo seja comum: a saúde, o bem-estar, a alegria e a realização pessoal no seio do grupo). Quando todos estiverem em simpatia ou em **concordância** (significa pluralismo ou o respeito da individualidade), poder-se-á construir um circuito ou sistema, **livre de resistência**, seja um casamento, uma equipa de futebol, uma escola, uma turma, o sistema educativo, um país ou uma comunidade internacional.



Podemos **concluir** que só existem 2 correntes pedagógicas, a **pedagogia do medo** (estados incoerentes) e a **pedagogia do amor** (Estados coerentes e/ou ressonantes). Tal

como Irving Dardick (1997) afirma, “só existe um único fator de Risco que é a *Variabilidade da Frequência Cardíaca*”. Um sistema ou indivíduo ou está em ressonância, manifestando um movimento rítmico e harmônico interno, em simpatia de vibração ou pelo contrário, apresenta-se dessincronizado (sem variabilidade, sem flexibilidade, cristalizado, rígido | ou totalmente caótico, excêntrico e desequilibrado).

Facilitar a Aprendizagem com o Coração em Mente

QUADRO 40: SÓ EXISTE UM FATOR DE RISCO: O MEDO...

	Incoerência Mental, Emocional e Fisiológica	Coerência Mental, Emocional e Fisiológica
	Pedagogia do Medo	Pedagogia do Amor
SCARF	Ameaça ao Estatuto (Desvalorização) Ameaça à Segurança (Insegurança) Ameaça à Autonomia (Heteronomia) Ameaça à Filiação (Exclusão) Ameaça à Justiça (Injustiça)	Valorização do estatuto Confiança no processo (Team-Building: segurança) Espaço para tomar decisões (Respeito) Inclusão (respeito pela diferença) Justiça (Autorregulação e autorreferência)
Relação inter-pessoal	Desarmonia ou Discordância (Convergência) Antipatia Desconfiança Desafinação Egoísmo, Individualismo, Competição Entre a Resignação e a Agressividade Uniformismo Hierarquia Frustração	Harmonia ou Concordância (Divergência) Simpatia Confiança Afinação Altruísmo, Colaboracionismo, Cooperação Entusiasmo Pluralismo Rede Distribuída (Sociocracia) Apreciação
Estilos de Ensino	Centrados no professor (Aquém da barreira da Descoberta)	Centrados no aluno (Além da barreira da Descoberta)
Tarefas	Predominantemente algorítmicas	Predominantemente heurísticas
Pedagogia	Linear Coletiva (Mito da Média)	Não Linear Individual (Ciência do Indivíduo)
Capacidades fundamentais para o século XXI,	Século XIX e XX: (1) Memorização; (2) Repetição; (3) Automatização; (4) Passividade; (5) Reprodução; (6) Imitação.	(1) Criatividade; (2) Inovação; (3) Pensamento crítico; (4) Resolução de problemas; (5) Tomada de decisões; (6) Comunicação; (7) Colaboração; (8) Investigação; (9) Questionamento; (10) Flexibilidade e adaptabilidade; (11) Iniciativa e autonomia.
	Neofobia (Medo ao novo) fechamento	Neofilia (Abertura ao novo) abertura
Motivação	Extrínseca – Incentivos (Notas)	Intrínseca – vontade e gosto pessoal.
Mecanobiologia Comportamento Celular	Apoptose Homeostasia Rigidez Adaptativa, Invariabilidade e Laconismo	Crescimento Homeodinâmica (Fratalidade) Plasticidade Adaptativa, Variabilidade e Redundância
Paradigma	Cartesianismo: corpo separado da mente	Holístico: Unidade Mente-Corpo

João Jorge (2016)

Substituir as falsas ideias por ideias verdadeiras:

As ideias e sobretudo as falsas ideias sobre os seres humanos (Tecnologia das Ideias como lhe chama Barry Schwartz “Practical Wisdom”), prevalecem a partir do momento que as pessoas acreditam que são verdadeiras. Quando isso acontece, criam-se hábitos de vida e **Instituições** consistentes com essas falsas ideias. (...) A estrutura das instituições na qual as pessoas trabalham, como é o caso da Escola (Educação), criam pessoas que são aptas às exigências e objetivos dessas mesmas instituições **privando-as da oportunidade de sentir satisfação pelo seu trabalho** (professores) e **gosto pela aprendizagem** (alunos), algo que nós consideramos normal. (...) *Nós moldamos a natureza humana moldando as instituições (Organizações) nas quais as pessoas vivem e trabalham.* (...) nós devemos-nos questionar (...) *que tipo de natureza humana queremos ajudar a moldar?*

Crenças Políticas e Sociais: McGregor cit. Virgínio Sá (1997), considera que subjacente aos modos tradicionais de governo das organizações está uma **determinada conceção de homem** que, basicamente assenta no *princípio da mediocridade das massas*, e a que chama **Teoria X**. Existe um paralelismo grande entre este princípio da teoria X e as crenças políticas e sociais que assumem uma angústia face aos outros homens, os quais são concebidos como obstáculos, perigosos ou inimigos, como seres maus, preguiçosos ou egoístas. A solução consiste, neste modelo, em acreditar que se pode eliminar a malevolência, as tendências más ou a vontade de explorar, que se podem provocar atitudes boas e úteis, tratando os outros homens como “objetos”, multiplicando as ameaças, a vigilância policial, as obrigações, a avaliação e controlo do desempenho, estabelecendo um forte poder que os obriga ao trabalho e ao “respeito” (medo) pela ordem. O medo é uma emoção que promove a incoerência psicofisiológica e deteriora a energia organizacional (EO)

Embora não seja “palpável”, a **EO** é algo que se pode sentir quando se entra numa organização, numa escola ou numa turma. Ela pode ser entendida como:

- A força que move a organização (uma turma, um grupo), a qual resulta da interação dos estados cognitivo, emocional, físico e espiritual das pessoas (dos alunos);
- O vigor que nasce de um empenhamento pessoal profundo dos membros organizacionais (dos alunos de uma turma);
- O tipo de exaltação afetiva positiva que pode ou não surgir em resposta a um acontecimento específico.



QUADRO 41: Tipos de Energia das organizações:

Adaptado de Diário de Notícias Economia Sexta Feira | 10 de Março de 2008; Miguel Pina e Cunha (2006), Diretor de MBA da Universidade Nova de Lisboa: “*Entre a Agressividade e a Resignação*”

Intensidade da Energia Organizacional		Qualidade da Energia Organizacional	
Alta Intensidade	Baixa Intensidade	Energia negativa	Energia Positiva
Interesse	Desinteresse	Medo	Satisfação
Dinamismo	Apatia	Frustração	Entusiasmo
Desenvoltura	Cansaço	Desconfiança	Alegria
Sinceridade	Cinismo		

É muito importante investir em *Modelos Positivos de Organização* e na *Psicologia Positiva*, que permitam orientar a *energia organizacional* no sentido de uma alta intensidade e qualidade positivas. Para isso é fundamental confiar na qualidade, competência e valor dos professores de EF e sobretudo permitir que desenvolvam projetos nas suas escolas de acordo com a realidade específica. É também fundamental acreditar nas qualidades dos alunos, para lá das máscaras (atitudes defensivas), que usam para se “defender” daquilo que percebem como ameaças ao seu “estatuto”, à sua “segurança”; à sua “autonomia” ao seu sentimento de “pertença” e também ao seu sentido de “justiça”. Como já anteriormente referi, “uma vez que os processos emocionais funcionam de forma mais rápida do que os processos mentais, torna-se necessário um poder superior à mente para *dobrar a percepção* (às vezes distorcida), e criar um *bypass* aos circuitos emocionais incoerentes. Para tal é necessário o *poder do coração* (Treino Mental e Emocional).

O *verdadeiro papel de liderança*, e penso que isto é verdade a todos os níveis, não é e não deve ser o *comando e controlo*. O verdadeiro papel da liderança é o *controlo do clima*, criando um *clima de possibilidades*. E se o fizerem, as pessoas vão estar à altura e vão atingir coisas que não antecipavam e não podiam esperar (Sir Ken. Robinson).

3 - CONCLUSÃO

“Se há mais de 20 anos se concluiu, a nível internacional, que o modelo escolar está esgotado, por que não se faz uma reforma profunda em vez de mudar pormenores, instabilizando alunos, professores e famílias? O especialista cita os exemplos do ensino na Finlândia e nos jesuítas catalães”.

Joaquim Azevedo

“É opinião nossa que a expressão Educação Física é atualmente uma expressão limitadora, estática e não válida“. (...) “O Paradigma Emergente ou Holístico, colocou novas questões à Educação Física, gerou a crise, no seio mesmo da ciência normal. E estar em crise, é anunciar o novo e, simultaneamente, denunciar o conservadorismo, o dogmatismo da ciência normal“.

Manuel Sérgio (1989),
“Motricidade Humana, uma nova ciência do homem”; UTL-ISEF

“é fundamental que a Educação Física veja repensados, não só o sentido da sua existência, mas também as suas competências, sendo capaz de, projetar o futuro, sem deixar de olhar para o passado”.

Gustavo Pires (2001)

Recentemente vieram a público dois movimentos reformistas de sistemas de educação e de ensino de grande impacto. O primeiro foi desenvolvido pelas escolas Jesuítas da Catalunha. Em três colégios foi posta em prática uma ambiciosa reforma chamada “Educació 2020” que implicou uma alteração radical na forma como as escolas se organizam.

Foram abolidas:

- As disciplinas
- Os exames
- Os horários
- E a aprendizagem dos alunos desenrola-se inteiramente em grupos com a supervisão de professores (Tutoria|PT e Metodologia de Área de Projeto).

Vamos refletir sobre uma hipotética reforma aplicada às nossas escolas. Vamos imaginar que a nível nacional, num espaço de 2 anos, as escolas passariam a organizar-se segundo o modelo que os Jesuítas da Catalunha estão a implementar.

- Deixaríamos de ter turmas e a aprendizagem dos alunos acontece com a supervisão de professores. Vamos transportar esta realidade para o campo da Educação Física.

Sem turmas, sem horários e avaliações, a organização das aulas teria que se processar segundo outros critérios.

A. HIPÓTESE :

- a) Os alunos terão que, no final de um período letivo, selecionar dentro da oferta de atividades físicas (sem estarem condicionadas pela atual taxonomia de nucleares e alternativas), aquelas que estão em sintonia com a sua motivação intrínseca de desenvolvimento físico, mental, emocional e “transcendental” (Manuel Sérgio).
- b) Seriam obrigados a apresentar 100% de assiduidade e teriam que participar em 2 blocos semanais de aulas (para que fosse possível 100% de assiduidade seguir-se-ia a lógica da metodologia dos cursos profissionais em que o total de horas tem que ser garantido).
- c) Cada professor desenvolveria ou orientaria aquelas atividades que lhe fossem atribuídas por escolha pessoal, experiência, a motivação em articulação e colaboração com o grupo disciplinar. Porém, o modelo funcionaria por tutoria.
- d) O professor A acolheria qualquer aluno que escolhesse essa atividade ou área de interesse pessoal.
- e) O aluno seria contemplado com x créditos (avaliação qualitativa/formativa) que lhe permitiam concluir aquele “módulo”.
- f) Os professores utilizam sobretudo estilos de ensino centrado nos alunos (além da barreira da descoberta), de forma a privilegiar a autonomia e o processo de desenvolvimento pessoal e físico seguiria a metodologia de treino Pessoal. Caso o aluno optasse por evoluir no âmbito dos jogos coletivos competitivos ou cooperativos, tem que procurar outros alunos com o mesmo interesse e motivação e construir grupos de trabalho e cooperação para alcançar os objetivos a que se propõem.
- g) A exploração corporal deve incidir fundamentalmente na exploração do movimento e na criação de jogos ou na utilização dos tradicionais jogos desportivos caso seja essa a opção do(s) aluno(s).
- h) A oferta dentro da motricidade humana não se divide em atividades nucleares e alternativas, mas todas estão em situação de igualdade para serem escolhidas.
- i) Esta escolha pode ser efetuada no momento da matrícula ou renovação da mesma através de uma folha que contempla todas as possibilidades da oferta educativa da escola.
- j) O aluno teria que escolher 2 “módulos por período” nas áreas que pretende explorar.
- k) O aluno faria a monitorização da sua aptidão física ao propor-se para realizar os testes de aptidão física (FITESCOLA), ou inclusive utilizando outros modelos de avaliação complementares.
- l) O professor abandona o perfil de “Professor Eficaz, perfeccionista que controla e domina o maior número de variáveis” no processo de ensino e aprendizagem para assumir o perfil de facilitador de processos facilitando ao aluno a possibilidade de desenvolver a sua autonomia, criatividade e auto-regular-se no seu processo de aprendizagem.

Algumas etapas importantes na implementação de boas práticas:

QUADRO 42: atividades físicas consideradas alternativas

Educação Física	HEURÍSTICA	Relaxamento Muscular Progressivo	Fresbee Adaptado (Ringue)	Parkour (Aulas) Parkour (Clube)	Personal Training (1.º período)	Personal Training (A implementar)
Momentos		Faz aproximadamente 20 anos que introduzo aulas de RMP (1996/2016)	Desde 2005/2006	2013/2014 2015/2015	2015/2016	2016/2017
Vantagens		Autoconsciência Estados Hipometabólicos (EH)	Autorreferência Divergente	Movimento Livre; Divergente; Atividade Heurística	Metodologia de Trabalho de Projeto; PT; Tutoria; Atividade Heurística	Metodologia de Trabalho de Projeto; PT; Tutoria; Atividade Heurística
Público alvo		Alunos do 3.º Ciclo e Ensino Secundário	Alunos do Ensino Secundário	Alunos do Ensino Secundário	Alunos do Ensino Secundário (11.º e 12.º)	Alunos do Ensino Secundário (10.º ano)
Oportunidades		É muito importante introduzir os EH para que os alunos encontrem o seu centro tranquilo e encontrem um pouco de paz e estabilidade interior.	É muito importante que os alunos aprendam a gerir divergências e a encontrar soluções para os seus problemas de forma autónoma e responsável.	É importante introduzir atividades que desformalizam as aulas e sobretudo criem oportunidades para que os alunos desenvolvam os esquemas motores, soluções divergentes para os desafios motores. para integrar esta modalidade na planificação de grupo optei por designar o parkour por Destrezas Motoras Gímnicas. Permitiu realizar destrezas motoras fora do contexto habitual da sala de aula (ginástica), recorrendo ao mobiliário urbano da escola e espaços normalmente não utilizados.	Contrariando um modelo de ensino que privilegia a uniformidade e oferece um serviço para o aluno médio, a metodologia do PT permite que os alunos aprendam efetivamente a estabelecer objetivos pessoais de desenvolvimento da sua saúde e saibam de forma autónoma escolher, aplicar e avaliar o processo de treino pessoal. Em vez de orientar o objetivos e conteúdos das aulas com uma vinculação total ou instrumental ao desporto, passa-se a privilegiar o fitness/wellness recorrendo a atividades do interesse dos alunos. O professor dedicou, no início do ano letivo, 3 blocos de 90 minutos, para transmitir alguns conteúdos básicos de prescrição do exercício físico em formato de treino em circuito, treino em parkour, crossfit, movimento primal, calisténico, etc...	
Ameaças		A hiperatividade intelectual académica imposta na escola coloca os alunos sobre enorme pressão e stresse e promove a instabilidade e incoerência emocional	Nem todos os alunos se sentem motivados para este jogo/atividade quando ele(a) é imposto(a) pelo professor tal como todas as outras práticas desportivas do programa (Heteronomia). Uma vez que é proposta para a turma, os alunos manifestam diferentes motivações, interesses e reportórios motores que os colocam em posições diferentes relativamente á forma como se envolvem com abertura (aproximação) aceitando o desafio ou rejeição (afastamento), porque suscita medo e receio.		A primeira reação dos alunos do 11.º e 12.º anos foi naturalmente de resistências por 2 motivos: 1) Porque é novidade e os alunos, embora resistam ao modelo tradicional, expositivo, centrado no professor que privilegia a obediência e a uniformidade e ao qual eles resistem, também não querem assumir a responsabilidade e o trabalho que envolve efetuar escolhas individualizadas; Como afirmou uma aluna “O professor é que tem que dar as aulas!”, o que revela a programação que estes jovens já trazem de um percurso escolar institucionalizado. 2) Por outro lado, o medo de errar, de não saber, a insegurança de ter que fazer algo para o qual não se sentem confiantes e preparados criou algum stresse e angústia.	

QUADRO 43: tarefas e metodologias algorítmicas vs heurísticas

METODOLOGIAS E TAREFAS ALGORÍTMICAS	METODOLOGIAS E TAREFAS HEURÍSTICAS
Pedagogia Coletiva “Ensinar a muitos como se fossem 1 só” – Mito da Média “ Professor Eficaz ” (Bom gestor de recursos materiais, humanos e temporais – Privilegia a Competência Técnica)	Tutoria: “Personal Training” ou individualização da atividade e exercício físico à motivação e especificidade do aluno. “ Professor Facilitador ” (Maturidade Emocional – equilibra as Competências Emocionais e Relacionais com as Competências Técnicas)
Heteronomia: Heteronomia é a condição de submissão de valores e tradições, é a obediência passiva aos costumes por conformismo ou por temor à reprovação da sociedade ou de figuras de autoridade	Autonomia: autonomia associada ao aluno pressupõem a capacidade de organizar sozinho os seus estudos, sem total dependência do professor, administrando de forma eficaz o seu tempo de estudo nos conteúdos e escolhendo de forma eficiente as fontes de informação disponíveis.
Motivação Extrínseca: “paus e cenouras” (Punição e Classificação)	Motivação Intrínseca: Auto-regulação do processo de aprendizagem.
Pedagogia Linear: concepção analítica de transmissão dos conteúdos, centram o ensino no “Professor Eficaz”	Pedagogia não Linear: modelos de ensino ecológicos na EF centram o ensino no aluno (TGfU – Teaching Games for Understanding & Pedagogia Não Linear)
Jogos Desportivos de Invasão: Relação de complexidade que depende da cooperação com os companheiros de equipa e de oposição com os adversários. Relação de forças entre equipas; Capacidade de relacionamento entre membros da equipa. Vítor da Fonseca (1987), afirma ainda que se “torna necessário desmistificar o problema do comando, das atitudes rígidas, da execução perfeita, da disciplina técnica e espetacular para nos projetarmos no desenvolvimento da interioridade humana, facilitando-lhe todos os meios de expressão e de simbolização, bem como todas as formas pessoais de pensamento e conhecimento”.	Jogos Desportivos: Ênfase do aluno numa posição de construtor ativo das suas próprias aprendizagens, valorizando os processos cognitivos de perceção, a tomada de decisão e a compreensão do jogo. TGfU & Pedagogia não Linear: Deixar de ver o jogo como um momento de aplicação de técnicas, para passar a vê-lo como um espaço de resolução de problemas. A criança e o adolescente têm direito a praticar a sua expressão pessoal, deixando assim emergir a singularidade do seu sentir, da sua interioridade, para o seu equilíbrio emocional, ou como diz Berge (1970) citado por Isabel Lima (1995), a “ desintoxicação da contenção ”.
Jogos Competitivos: Para Deutsch, há uma situação competitiva quando, “para que um dos membros alcance os seus objetivos, os outros serão incapazes de atingir os seus” (situação mutuamente exclusiva). Uma atitude é competitiva, quando “o que A faz, é no seu próprio benefício, mas em detrimento de B, e quando B faz em seu benefício, mas, em detrimento de A.” Competição é um processo onde os objetivos são mutuamente exclusivos e as ações são benéficas somente para alguns.	Jogos Colaborativos: os participantes percebem que o alcance dos seus objetivos, depende em parte, da ação conjunta dos outros elementos – mutuamente inclusivo. E uma situação cooperativa é aquela em que um indivíduo possa alcançar os seus objetivos, todos os demais integrantes da situação, deverão igualmente alcançar os seus respetivos objetivos (situação mutuamente inclusiva). Uma atitude é cooperativa quando “o que A faz é, simultaneamente, benéfico para ele e para B, e o que B faz é, simultaneamente, benéfico para ambos. Cooperação é um processo onde os objetivos são comuns e as ações são benéficas para todos.
Padrões de Movimento – automatização de gestos técnicos codificados segundo códigos de execução pré-definidos em função da eficácia e rentabilidade do gesto técnico.	Esquemas Motores – movimento livre. organização de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive.
Promoção da Saúde em Meio Escolar Através da Promoção de Estilos de Vida Ativos pela prática de Exercício Físico (Promover um Balanço Energético Negativo através do metabolismo sobre-elevado)	Promoção da Saúde em Meio Escolar Através de uma Educação Baseada na Consciência (Promover Estados Hipometabólicos), através da meditação, do relaxamento muscular progressivo, da consciência corporal.
O Corpo entendido na sua dimensão anátomo-fisiológica e biomecânica. Manuel Sérgio (1989) afirma que “a Educação Física é atualmente uma expressão limitadora, estática e não válida” porque está refém do cartesianismo ou dualidade mente-corpo.	“ Corpo é a nossa mente subconsciente ” (Candace Pert, Doutorada em farmacologia pela Johns Hopkins University School of Medicine. Livro: “Molecules of Emotion”). Ouvir a voz do corpo significa estar atento a um ser-no-mundo, a um-ser-que-sente, a um ser-que-joga, a um ser que se movimenta para TRANSCENDER e TRANSCENDER-SE (Manuel Sérgio 1989). Desta forma, a análise da motricidade não pode circunscrever-se (sem as dispensar embora), nem à bioquímica do comportamento nem à anatomo-fisiologia, nem à fisiologia do esforço, biomecânica, etc... mas à compreensão e explicação da TOTALIDADE DO HUMANO, expressa pela CORPOREIDADE (Manuel Sérgio 1989).
Sala de Aprendizagem Passiva: estilos de Ensino Centrados no Professor. Modelos, o de instrução direta - processo de instrução, estruturado, dirigido e controlado pelo professor: “ Mito do Professor Eficaz ”, promove: 1) O reduzido sucesso na realização das habilidades técnicas; 2) A incapacidade dos alunos criticarem a prática do jogo; 3) A rigidez das habilidades técnicas aprendidas; 4) A baixa autonomia dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem; 5) O conhecimento reduzido acerca do jogo.	Sala de Aula de Aprendizagem Ativa: Estilos de Ensino Centrados no Aluno (Deslocar parte da ação pedagógica do professor para o aluno - Construtivismo). Desenvolver processos de ensino e aprendizagem que saiam da tradicional sala de aula (Parkour/Movimento Livre), e do formato habitual (Divisão entre matérias nucleares e alternativas é um mito), para motivar os alunos. Com isto pretende-se desenvolver capacidades fundamentais para o século XXI, tais como: (1) Criatividade; (2) Inovação; (3) Pensamento crítico; (4) Resolução de problemas; (5) Tomada de decisões; (6) Comunicação; (7) Colaboração; (8) Investigação; (9) Questionamento; (10) Flexibilidade e adaptabilidade; (11) Iniciativa e autonomia.
INDIVÍDUO MECÂNICO: Movimento meramente mecânico, performance atlética, padrões motores. Hipoteca a magia da vida em detrimento do caráter utilitário.	INDIVÍDUO VIVO: Brincar, alegria, bem-estar interior, circulação libidinal, espontaneidade, esquemas motores. Ligação do sistema vegetativo ao sistema motor. Viver no mundo mágico, lúdico da vida.

QUADRO 44: A Educação Física tem que evoluir:

ANTES		DEPOIS
da ciência do grupo (mito da média)	para	ciência do indivíduo (diversidade)
da heteronomia	para	autonomia
do uniformismo	para	pluralismo
da total e instrumental vinculação ao modelo desportivo	para	Independência, vinculação instrumental, escassa vinculação, vinculação marginal, desvinculação total com o modelo desportivo.
do modelo competitivo (medo da escassez, do acesso ao reconhecimento à oportunidade à seleção = exclusão)	para	modelo cooperativo (partilha, confiança, empatia e vibração impática = amor)
do ascetismo	para	o prazer, alegria, divertimento, brincadeira
do formalismo e da rigidez da técnica	para	a liberdade do corpo - “desintoxicação da contenção”
do movimento codificado (padrões motores e automatismos)	para	o movimento livre (esquemas motores)
da pedagogia linear	para	a pedagogia não linear
das tarefas predominantemente algorítmicas	para	tarefas predominantemente heurísticas
da convergência (percurso único)	para	divergência (percursos alternativos e diversificados)
da divisão mente corpo (paradigma cartesiano)	para	unidade mente-corpo (paradigma holístico)
do “mito do professor eficaz”	para	professor facilitador (tutor / pt), humanista
da moralidade do “bom rapaz” (obediente)	para	princípios universais de consciência
dos problemas de aprendizagem (alunos)	para	o reconhecimento dos problemas de ensinagem (professores)
motivação extrínseca: “paus e cenouras” (punição e classificação)	para	motivação intrínseca: auto-regulação do processo de aprendizagem. auto-determinação.

João Jorge

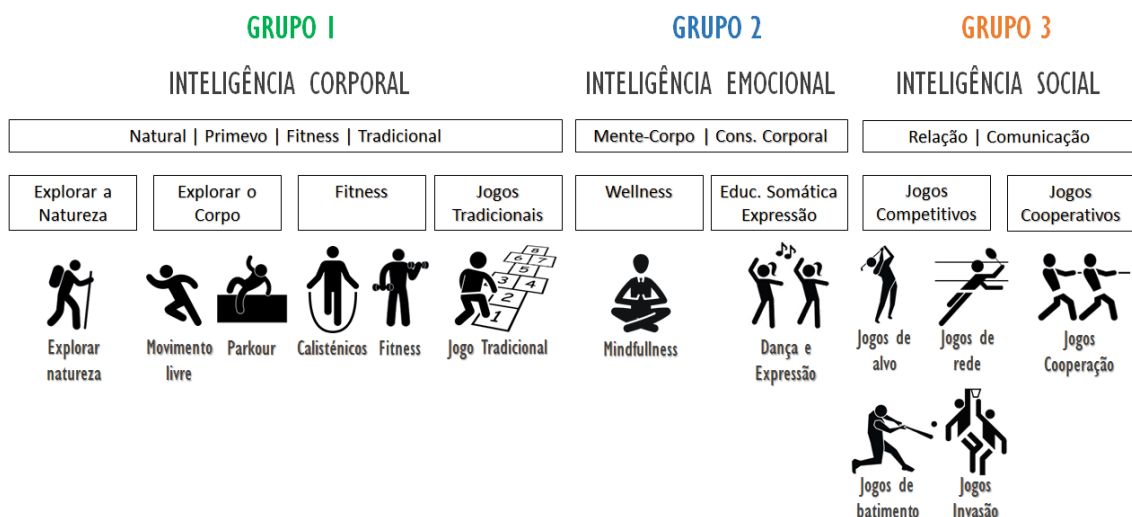
QUADRO 45: Modelo SCARF e Modelo da Autodeterminação

	modelo SCARF	Deci e Ryan
	Domínios da experiência social humana	Continuo de autodeterminação
Necessidades psicológicas e sociais básicas.	ESTATUTO	NECESSIDADE DE COMPETÊNCIA
	SEGURANÇA – CERTEZA	(...)
	AUTONOMIA	NECESSIDADE DE AUTONOMIA
	PERTENÇA-FILIAÇÃO	RELACIONAMENTO POSITIVO
	JUSTIÇA - EQUIDADE	(...)
Contínuo da autodeterminação	O aluno possui maior autonomia (Estilos de ensino além da barreira da descoberta)	Motivação Intrínseca Regulação Integrada Regulação identificada
	O aluno possui menor autonomia (Estilos de ensino aquém da barreira da descoberta)	Regulação Introjogada Regulação externa Amotivação
Comparação do modelo SCARF com o modelo de Autodeterminação de Deci e Ryan João Jorge (2016)		

QUADRO 46: NESTE MODELO NÃO EXISTEM MATÉRIAS ALTERNATIVAS, TODAS SÃO IMPORTANTES E ASSUMEM A MESMA RELEVÂNCIA

ATIVIDADE FÍSICAS E DESPORTIVAS (Competitivas e/ou Cooperativas)							JOGOS COOPERATIVOS	ATIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS	JOGOS TRADICIONAIS POPULARES	ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DA NATUREZA	FITNESS WELLNESS	ATIVIDADES DE MÉTODO NATURAL	AUTO- CONSCIÊNCIA
JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS	GINÁSTICA	ATLETISMO	RAQUETES	COMBATE	PATINAGEM	ATIVIDADES AQUÁTICAS							
Futebol Voleibol Basquetebol Andebol Corfebol Raiguebi Hoquei em campo Softbol/Basebol Floorball Corfebol	Solo Aparelhos Rítmica Acrobática	Saltos Corridas Lançamentos (Kids Athletics)	Badminton Tênis de mesa Tênis	Judo Greco Romana Karatê Kung-Fu	Patinagem Artística Hóquei Corridas	Natação Hidroginástica Apneia Snorkling	Jogos Cooperativos	Dança Moderna Danças Tradicionais Portuguesas Danças Sociais Aeróbica Expressão Corporal	Jogos Tradicionais Populares Jogo do Pau	Orientação Montanhismo Escalada Vela Canoagem Surf Body-board Trail Team-Building Campismo e Pioneirismo Golf BTT Ciclocross Tiro com Arco	Aulas de Grupo Pilates CrossFIT Musculação Fitness	Parkour Exploração do corpo pelo movimento livre PrimalFIT Primal Movement Patterns Exuberant Animal	Yoga Tai-Chi-Chuan Eutonia Euritmia 5 Ritmos Biodança Psicodrama Biossíntese Biodinâmica Bioenergética Meditação Relaxamento Muscular Progressivo Treino Mental e Emocional como componentes da expressão Físico- Motora

- **Ecletismo:** ou Ecleticismo é um método científico ou filosófico que busca a conciliação de teorias distintas. Na política e nas artes, ecletismo pode ser simplesmente a liberdade de escolha sobre aquilo que se julga melhor, sem o apego a uma determinada marca, estilo ou preconceito. Pode ser considerado também uma reunião de elementos doutrinários de origens diversas que não se chegam a articular numa unidade sistemática consistente. Abordagem filosófica que consiste na apropriação das melhores teses ou elementos dos diversos sistemas quando são conciliáveis, em vez de edificar um sistema novo.
- **Plano da Turma:**



QUADRO 47: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO PROGRAMA (Deixa de haver as matérias nucleares e alternativas)

SAÚDE, BEM ESTAR, ALEGRIA E DIVERTIMENTO	GRUPO 3	INTELIGÊNCIA SOCIAL	Relação e Comunicação	1	JOGOS COOPERATIVOS e TEAM BUILDING	Jogos Cooperativos Team-Building (Jogos Aventura)
				2	JOGOS COMPETITIVOS (ATIVIDADE FÍSICAS E DESPORTIVAS)	(TGRU) JOGOS COMPETITIVOS Jogos de alvo (golfe, bowling, bilhar, tiro com arco) Jogos de rede/parede (tênis, badminton, squash, voleibol) Jogos de batimento (basebol, softball, cricket) Jogos de invasão/territoriais (futebol, basquetebol, andebol, rugby, corfebol, floorbal, fresbee, etc...)
						Ginástica (Solo, aparelhos, acrobática) Atletismo (Corridas, Saltos e Lançamentos Kid's Athletics IAAF) Combate (Judo, Luta, etc) Patinagem (Patins, Skate, etc...) Água (Natação, hidroginástica, apneia, etc...)
						Aula de Grupo Unidade Mente-Corpo (Yoga; Tai-Chi-Chuan; Meditação & Relaxamento Muscular Progressivo; etc) Musculação (Softcore)
	GRUPO 2	INTELIGÊNCIA EMOCIONAL	Mente-Corpo Consciência Corporal	3	ATIVIDADES FITNESS/WELLNESS	Treino em circuito (crossfit, calistenicfit, parkourfit, prinalfit, treino funcional) Outras
				4	ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS	Danças Expressão Corporal Eutonia Euritmia Psicodrama 5 Ritmos Biodança
				5	ATIVIDADES DE MÉTODO NATURAL	Parkour Outras
				6	ATIVIDADES DE EXPLORAÇÃO DA NATUREZA	Passeios Pedestre Escalada Montanhismo Pioneirismo Atividades Aquáticas Orientação Ori-BTT Kayak BTT Golf Outras
	GRUPO 1	INTELIGÊNCIA CORPORAL CINESTÉSICA	Método Natural, Primevo e Tradicional	7	JOGOS TRADICIONAIS E POPULARES	Vários

Esta é a minha proposta para um Currículo para o Século XXI:

4 - BIBLIOGRAFIA

- Adelina Lopes da Silva, António Manuel Duarte, Isabel Sá, Ana M. Veiga Simão** (2004); "Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante – perspetivas Psicológicas e Educacionais"; Porto Editora.
- Alexander Gil, Duarte Araújo, Luis García-González, Maria Perla Moreno, Fernando del Villar** (2014); "Implication of Instructional Strategies in Sport Teaching: a nonlinear pedagogy-based approach"; Vol. 32; pp. 104-124.
- Alexandre Miguel Mestre, Filipa Saldanha Lopes** (2012); "Carta Olímpica"; Instituto Português do Desporto.
- Amândio Graça e Isabel Mesquita** (...); "A Investigação sobre modelos de ensino dos jogos desportivos"; Revista Portuguesa de Ciências do Desporto Vol. 7, n.º 3; pp. 401-421.
- António Manuel de Almeida Pereira** (2001); "A excelência Profissional em Educação Física e Desporto em Portugal"; UP – FCDEF; Dissertação apresentada às provas de doutoramento em Ciências do Desporto.
- Barry A. Cipra** (2003); "A Healthy heart is a Fractal heart"; SIAM; Vol. 36; N.º 7; september 2003; pp. 1-2
- Barry Schwartz and Kenneth Sharpe** (2010); "Practical Wisdom – The right Way to Do the Right Thing"; Riverhead Books
- Benjamin S. Bloom** (1984); "The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring"; Educational researcher. Vol. 13; N.º 6; jun-jul 1984; pp. 4-16.
- Candace B. Pert** (1997); "Molecules of Emotion – The Science Behind Mind-Body Medicine"; Touchstone Book.
- Carlos Neto** (1984); "Motricidade Infantil e contexto social. Suas implicações na organização do ensino"; Revista Horizonte, Vol. 1, nº 1; maio-junho 1984; pp. 8-17;
- Carmen Lúcia Soares** (...); "Natureza, vida ao ar livre e educação física no início do século XX: Fragmentos da obra de Georges Hébert; Faculdade de Educação UNICAMP
- Carmen Lúcia Soares** (2003); "Georges Hébert e o método natural: Nova Sensibilidade, Nova Educação do Corpo"; revista brasileira Ciências. Expor; Vol. 25; n.º I; set. 2003; pp. 21-39
- Christian Pociello** (1987); "Sports et Société – Approche socio-culturelle de pratiques"; Vigot Editions Paris
- Christina Maslach** (2003); "Burnout The Cost of caring"; Malor.
- Daniel Goleman** (1995); "Inteligência Emocional"; Temas e Debates.
- David Rock** (2009); "Your Brain at Work – Strategies for Overcoming Distraction, regaining Focus, and Working Smarter all Day Long"; Harper Business
- David Rock** (2008); "SCARF: a brain-based model for collaboration with and influencing others"; NeuroLeadership Journal, Issue 1; pp. 1-9.
- David Rock** (2009); "managing with the brain in Mind"; Oxford leadership Journal; december 2009; Vol. 1; Issue 1; pp. 1-10.
- David Rock** (2012); " SCARF: in 2012: updating the social neuroscience of collaborating with others"; Neuroleadership Journal; Issue 4; pp. 1-14.
- David Rodrigues** (2005); "O Corpo que desconhecemos"; UTL-FMH
- Donald E. Ingber** (1997); "The Architecture of Life"; Scientific American; january 1998.
- Donald E. Ingber** (2003); "Mechanobiology and Diseases of Mechanotransduction"; Annals of medicine; Vol. 35. pp. 1-14
- Edmund Jacobson** (1980); "You Must relax"; London Unwin paperbacks.
- Elaine de Beauport** (1996); "The Three faces of Mind – Developing Your Mental, Emotional and behavioural Intelligences"; Quest Books
- Elisabeth A. Stanley, John M. Schaldach** (2011); "Mindfulness-based Mind Fitness training (MMFT)"; Mind Fitness training Institute.
- Elisabeth de Freitas** (2011); "Parkour and the Built Environment Spatial Practices and the Plasticity of School Buildings"; Journal of Curriculum Theorizing; Vol. 27; n.º 3; pp. 209-220.
- Eric Jensen** (2002); "O Cérebro, a bioquímica e as aprendizagens – Um guia para pais e educadores"; Edições ASA.
- Eric Brymer, Tonia Gray** (2009); "Dancing With Nature; rhythm and harmony in extreme sport participation"; Journal of Adventure Education & Outdoor learning; Vol. 9; Issue 2; pp. 135-149.
- Ernest O'Boyle and Herman Aguinis** (2012); "The Best and the rest: Revisiting the Norm of Normality of individual performance"; Personnel Psychology, Vol. 65, pp. 79-119.
- Fátima Cristina Matos dos Santos** (2001); "Da importância dos conteúdos na atitude dos alunos face à aula de EF"; UP-FCDEF;

- Filipe Manuel Clemente** (2012); "Princípios Pedagógicos dos Teaching Games for Understanding e da Pedagogia Não-Linear no Ensino da Educação Física; Ensaios; abril-junho 2012; Vol. 18; N.º 2; pp. 315-335
- Francisco Carreira da Costa** (1984); "O que é um ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar?"; Ver. Horizonte; Vol. I; n.º 1; maio-junho 1984; pp. 22-26.
- Francisco Sobral** (1985); "Introdução à Educação Física"; Horizonte da cultura física; Livros Horizonte.
- Gay Watson, Stephen Batchelor and Guy Claxton** (2000); "Psychology of Awakening, Buddhism, Science, and our Day-to-day Lives"; Samuel Weiser.
- Gerda Boyesen** (1986); "Entre Psiquê e Soma – Introdução à Psicologia Bionômica"; Summus Editorial.
- Gregory S. Bern set all** (2005); "Neurobiological Correlates of Social Conformity and Independence During mental Rotation"; Biol. Psychiatry; Vol. 58; pp. 245-253
- Helder Guerra de Resende e Agostinho da Silva Rosas** (2011); "Estilos de Ensino em educação física: os estilos de ensino segundo Mosston e Ashworth"; January 2011; Research Gate; pp. ...
- Hubert Hannoun** (1975); "Os Conflitos da Educação"; Biblioteca de Pedagogia.
- Ian Renshaw, Antony R. Oldham and Mark Bawden** (2012); "Nonlinear pedagogy Underpins Intrinsic Motivation in Sports Coaching"; The Open Sports Sciences Journal; Vol 5; pp. 1-11
- Inês de Jesus Pereira** (2013); "A Influência da Classificação de Educação Física na Média Final e sua Associação com a Percepção de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas dos Alunos do Ensino Secundário"; Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias – Faculdade de Educação Física e Desporto; Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em EF
- Israel Teoldo da Costa, Pablo Juan Greco, Isabel Mesquita, Amândio Graça, Júlio Garganta** (2010); "O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos"; Revista palestra; Vol. 10; pp. 69-77.
- James H. Austin** (1999); "Zen and the Brain"; MIT Press
- J. G. Peristiany** (1965); "Honra e Vergonha Valores das Sociedades Mediterrânicas"; Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jean Le Boulche** (1987); "Rumo a uma ciência do movimento humano"; Artes médicas.
- Jennifer Clegg and Ted M. Butryn** (2012); "Na existencial phenomenological examination of parkour and freerunning"; A Thesis presented to the faculty of the Department of Kineiology San José State University.
- Jerry M. Burger** (2009); "Replicating Milgram – Would People Still Obey Today?"; American Psychologist; Vol. 64; n.º 1; pp. 1-11
- Jia Yi Chow, Keith Davids, Chris Button and Ian Renshaw** (2016); "Nonlinear pedagogy in Skill Acquisition, na introduction"; Routledge
- Jia Yi Chow, Ian renschow, Chris Button, Duarte Araujo** (2013); "The Role of Nonlinear pedagogy in Physical Education"; Research gate review of Educational research; may 2013.
- Joel de Rosnay** (1975); "O Macroscópio – Para uma Visão Global"; Estratégias Criativas.
- John Ding-E Young and Eugene Taylor** (...); "Meditation as a Voluntary Hypometabolic State of Biological Estivation".
- Jonathan bergmann and Aaron Sams** (2012); "Flip Your Classroom – reach Every Student in Every Class Every day"; ISTE ASCD
- Joseph Chilton Pearce** (2002); "The Biology of Transcendence – A Blueprint of the Human Spirit"; Park Steet Press.
- Juan A. Moreno-Murcia, et all.** (2010); "The relationship between goal orientation, motivational climate and self-reported discipline in physical education"; Journal of sports Sciences and medicine; Vol. 10; pp. 119-129.
- Juliana castro Benício de carvalho, Sandra Francesca Conte de Almeida** (2011); "Desenvolvimento moral no ensino médio: Conceções de professores e autonomia dos alunos"; Psicol. Argum. Cutiriba; Vol. 29, n.º 65; abril-jun 2011pp. 187-199,
- Karen Stone McCown, Anabel L. Jensen, Joshua M. Freedman, Marsha C. Rideout** (1998); "Self Science the Emotional Intelligence Curriculum"; 6Seconds.
- Lars-Eric Unestål, Pavel Bundzen** (1997); "Mental training – New Paradigm of Development"; Institute of Mental training Sweden; St-Petersburg research Institute of Physical Culture Russia.
- Laura Erlauder** (2003); "Práticas Pedagógicas Compatíveis com o Cérebro"; Edições ASA
- Luciane Cristina Arantes da Costa, Juarez Vieira do Nascimento** (2004); "O ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas"; Vol. 15; n.º 2; pp. 49-56.
- Luís Miguel Ruiz Perez** (1987); "Desarrollo Motor Y Actividades Físicas"; Gymnos Editorial;
- Luísa Cristina Fernandes** (2008); "Os medos dos Professores... e só deles?"; Sete Caminhos.
- Louise L. Hay** (2006); "Pode curar a sua vida"; Pergaminho.
- L. Ranjita, Sarada N.** (2014); "Progressive Muscle Relaxation Therapy in Anxiety: A neurophysiological Study"; Journal of Dental and medicam Sciences; Vol. 13; Issue 2; Ver. I; feb 2014; pp. 25-28

- L. Todd Rose** (2013); "Square Peg"; Hyperion New York.
- L. Todd Rose** (2013); "The Science of the Individual"; Mind, Brain and Education; Vol 7; Number 3; pp. 152-158.
- Manuel Sérgio** (1989); "Motricidade Humana uma nova Ciência do Homem"; UTL-ISEF.
- Márcia Cândida Teixeira Gozzi e Helena Maria Ruete** (2006); "Identificando estilos de Ensino em Aulas de Educação Física em Segmentos não escolares"; Revista Mckenzie de Educação Física e Desporto; Vol. 5; n.º 1; pp. 117-134.
- Marek Malik** (1996); Heart Rate Variability – Standards of measurement, physiological interpretation, and clinical use"; Task Force of the European Society of cardiology and The North American Society of pacing and Electrophysiology; Vol. 17; pp. 354-381.
- Margarida Gaspar de Matos** (2005); "Comunicação, Gestão de Conflitos e saúde na Escola"; FMH, Edições.
- Marina Serra de Lemos e Teresa Rio Carvalho** (2002); "O Aluno na Sala de Aula"; Porto Editora.
- Mary-Dean Barringer, Craig Pohlman and Michele Robinson** (2010); "Schools for All Kinds of Minds"; Jossey Bass
- Michael Kosfeld, Markus Heinrichs, paul J. Kak, Urs Fischbacher, Ernst Fehr** (2005); "Oxytocin increaes trust in humans"; nature; Vol. 435; Issue 2; june 2005; pp. 673-676.
- Mihaly Csikszentmihalyi** (...); "Body and Behavior, A new Look at the Mond Body Problem"; University of Chicago Illinois USA;
- Miriam Chang Yi Lee, Jia Yi Chow, John Komar, Clara Wee Keat tan, Chris Button** (2014); "Nonlinear pedagogy: Na Effective Approach to Cater for Individual Differences in learning a Sports Skill"; Plos One; august 2014; Vol. 9; Isseua 8; pp. 1-13.
- Mischa Titiev** (1963); "Introdução à Antropologia Cultural"; Fundação Calouste Gulbenkian.
- Musska Mosston e Sara Ashworth** (1985); "Horizonte com Musska Mosston e Sara Ashworth"; Ver. Horizonte; Vol. II; n.º 1; maio-junho 1985; pp. 23-32.
- Naomi I. Eisenberger, Mattew D. Lieberman, Kipling D. William** (2003); "Does Rejection Hurt? An fMRI Study of Social Exclusion"; Science; Vol. 302, 10 october 2003; pp. 290-292.
- Naomi I. Eisenberger, Johanna M. Jarcho, Matthew D. Lieberman, Bruce D. Naliboff** (2006); "An experimental study of shared sensivity to physical pain and social rejection"; Pain; Vol. 126; pp. 132-138.
- Naomi I. Eisenberger, Shelley E. Taylor, Shelly L. Gable, Clayton J. Hilmert, Mattew D. Lİberman** (2007); "Neural pathways link social support to attenuated neuroendocrine stress responses"; Neuroimage; 2007 may 1; Vol. 35; Issue 4; pp. 1601-1612.
- Olivier Reboul** (1982); "O que é aprender?" Livraria Almedina Coimbra
- Patrícia Unger R. B. A. De Moraes, Rita Melissa Lepre** (2012); "A Teoria de Kholberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil"; Estudos de psicologia; Vol. 15; n.º 1; janeiro-abril 2010; pp. 25-32.
- Paul J. Zak, Robert Kurban, William T. Matzner** (2005); "Oxytocin is associated with human trustworthiness"; Hormones and behaviour 48; pp. 522-527
- Paul J. Zak, Angela A. Stanton, Sheila Ahmadi** (2007); "Oxytocin Increas generosity in Humans"; Plos One; Vol. 2; Issue 11; pp. 1-5.
- Pamela D. Tucker e James H. Stronge** (2005); "A avaliação dos professores e os resultados dos alunos"; Edições ASA
- Patrick Lencioni** (2002); "The Five Disfuncions of a Time"; Jossey bass
- Peter Salovey, Marc Brackett, John D. Mayer** (2004); "Emotional Intelligence – Key Readings on the Mayer and Salovey Model"; Dude Publishing.
- Philip G. Zimbardo** (1972); "A Timidez"; Edições 70.
- Philip G. Zimbardo** (2007); "The Lucifer Effect – How good people turn evil"; RIDER BOOKS
- Pilou** (2009); "Practical Guide of Physical Education (1912 Edition) by Georges Hébert".
- Richard M. Ryan and Edward L. Deci** (2006); "Self-regulation and the problema of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and eill?"; Journal of personality Vol. 74; Issue 6; december 2006; pp.
- Robert Plutchik** (2003); "Emotions and Lfre – perspectives From Psychology, Biology and Evolution"; American Psychological Association.
- Robert Roth** (1998); "Meditação Transcendental de Maharishi Mahesh Yogi"; Pergaminho.
- Robert M. Williams** (2004); "Psych-K, the missing Piece Peace in your life"; Psych-K Center.
- Rollin McCraty** (2001); "Science of the heart – Exploring the Role of the heart in Human Performance"; Heartmath research Centre
- Rüdiger Dahlke** (1996); "A doença como símbolo – pequena enciclopédia psicossomática" – Sintomas, significados, tratamentos e remissão"; Cultrix.
- Rui Carvalho e Ana Luísa Pereira** (2008); "Percursos Alternativos – O parkour enquanto fenómeno (sub)cultural"; VI Congresso Português de Sociologia; UNL-FCSH; Desporto, Turismo e lazer; 25 a 28 junho 2008.

Sahib S. Khalsa, David Rudrauf, Richard J. Davidson and daniel Tranel (2015); "The Effect of meditation on regulation of Internal body States"; *Frontiers in Psychology*; 7 july 2015; Vol. 6; article 924; pp. 1-15

Sascha Rochhausen (2011); "Teaching Parkour Sports in School Gymnastics – A practical Handbook of Parkour & Freerunning Instruction for Indoor Gymnastics Classes with Children and Teenagers"; Books on Demand.

Shawn Achor (2010); "The happiness Advantage – The Seven Principles of Positive Psychology That Fuel Success and Performance at Work"; Crown Business New York

Terry Kellogg (1990); "Broken Toys Broken Dreams – Understanding & Healing Codependency, Compulsive Behaviours & Family"; Brat Publishing.

Thomas Blass (2004); "The Man Who Shocked the World – The Life and Legacy of Stanley Milgram"; Basic Books

Thorwald Dethlefsen e Rüdiger Dahlke (2002); "A doença como caminho"; pergaminho.

Valery Chirkov, Youngmee Kim, Richard M. Ryan, Ulas Kaplan (2003); "Differentiating Autonomy from Individualism and Independence: A self-determination theory perspective on internalization of Cultural orientations and Well-being"; *Journal of personality and Social Psychology*; Vol. 84, n.º 1; pp. 97-110.

Virgílio Sá (1997); "Racionalidades e Práticas na gestão pedagógica – O caso do Diretor de Turma"; Instituto de Inovação Educacional; Coleção Ciências da Educação.

Vitor da Fonseca (1986); "Temas de Picomotricidade 3, a criança dispráxica"; UTL-ISEF

Vitor da Fonseca (1987); "Temas de Picomotricidade 1, conceitos e correntes"; UTL-ISEF.

Vitor da Fonseca (...); "Desenvolvimento Humano, da Filogénese á ontogénese da motricidade"; Editorial Notícias.

Vitor da Fonseca (1981); "Contributo para o estudo da génese da psicomotricidade"; Editorial Notícias.

segunda-feira, 20 de junho de 2016
Professor de Educação Física

João Jorge

