

2018

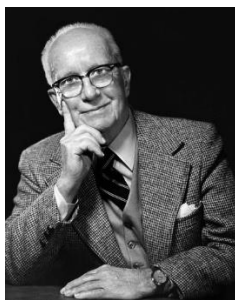


Educação Física

Aprender com Medida

Desafios do Século XXI

Nunca mudarás as coisas lutando contra a realidade existente. Para se mudar algo, devemos construir um novo modelo que torne o modelo existente obsoleto.



Richard Buckminster Fuller

Conteúdo

1 - Introdução	4
2 - Análise Crítica do PNEF:	8
2.1 - PNEF-Introdução:	8
2.2 - PNEF – Finalidades:	9
2.3 - PNEF – Objetivos gerais:	10
2.4 - PNEF – Orientação metodológica:	11
2.5 - PNEF – Avaliação:	14
2.6 - PNEF - Especificação das matérias nucleares & alternativas	18
2.7 - Critérios para a escolha das matérias:	21
2.8 - Sabedoria Prática:	23
3 – Paradigma Holístico:	27
3.1 - A Educação Física e os Desafios do Século XXI.	27
3.2 - Aula de Educação Física.	30
3.3 - Inteligências Múltiplas na Educação Física:	31
3.4 - Critérios de avaliação:	35
4 - Motor	41
4.1 - Personal Training Em Educação Física.	41
4.1.1 - Finalidades do treino em Circuito:	43
4.1.2 - Regras de organização:	44
4.1.3 - Escolha do Método de treino:	45
4.2 - Playformance	46
4.2.1 - O declínio do tempo para brincar e o aumento de psicopatologias nas crianças:	46
4.2.3 - Brincar é um trabalho sério para as crianças.	52
4.3 - Parkour, a arte de brincar.	53
4.4 - Circuitos Psicomotores:	59
4.5 - Pista de obstáculos na natureza:	63
4.5.1 – Spartan Race para crianças:	63
4.5.2 - Liga OCR Portugal:	65
5 - Afetivo	66
5.1 - Literacia Emocional e as experiências MDE:	66
5.2 – RULER ©	69
5.2.1 - Currículo RULER:	72
5.3 - Ligação Profunda com a Natureza.	76
6 - Social	77
6.1 - Autorreferência:	77
6.2 - Objetivo do Jogo Desportivo:	79
6.3 - A realidade está quebrada:	82
6.4 – Projeto Game Designer:	84
6.4.1 - FASE 1: Definição do problema	84
6.4.2 - FASE 2: Planificação e desenvolvimento do trabalho	125
6.4.3 - FASE 3: Execução	127
6.4.4 - FASE 4: Divulgação / Avaliação	128
6.5 - De que forma os jogos promovem emoções positivas:	139
6.6 - Dinâmicas de Grupo e o Modelo SCARF:	140
6.7 – Recompensas extrínsecas versus intrínsecas:	144
7 - Desporto Escolar	148
8 - Bibliografia	150

Assegurar o direito à diferença,
mercê do respeito pelas personalidades
e pelos **projetos individuais da existência (LBSE)**.

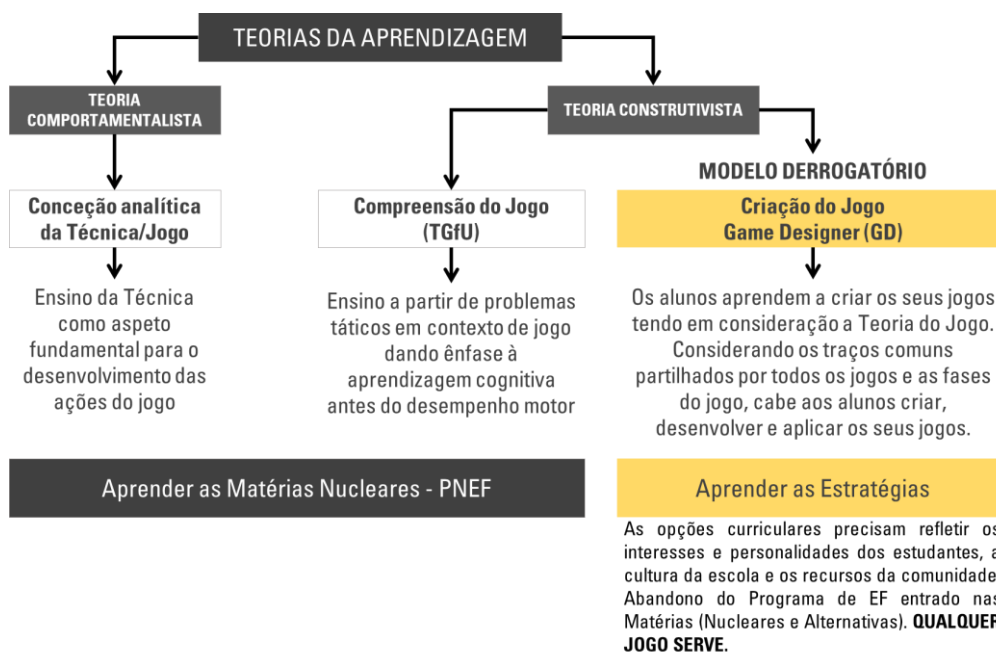


Lei de Bases do Sistema Educativo: Artigo 3.º Princípios Organizativos alínea d)

I - Introdução

Morris L. Bidge em (1971), afirma que frequentemente somos forçados a tirar conclusões antes de ter tido tempo suficiente para conduzir as nossas próprias investigações ou para estudar criticamente as investigações feitas pelos que são considerados autoridade no assunto. Em tais casos, não temos outra escolha senão recorrer à palavra de algum especialista da área. Mas qual especialista? Para responder a questões de psicologia, poderíamos recorrer às obras dos psicólogos mais proeminentes. Infelizmente, a proeminência não garante fidedignidade. Pessoas menos conhecidas podem estar mais próximas daquilo que é certo. Além disso, no campo da psicologia, é comum que as mais destacadas autoridades, que passaram toda a sua vida a pesquisar, discordem entre si. Desta forma, não existem respostas finais para questões sobre aprendizagem e nenhuma teoria pode ser considerada superior a todas as demais, em termos absolutos. Apesar disso, um professor pode **desenvolver uma teoria da aprendizagem própria**, que seja defensável em virtude da sua coerência interna e adequação educativa. Tal teoria pode ser uma réplica de alguma exposta num livro ou, então, o professor de Educação Física poderá beneficiar das contribuições das várias teorias para formular uma teoria própria. Em qualquer dos casos, melhorará a qualidade do ensino devido à sua reflexão sobre a natureza do processo da aprendizagem que ele, professor deseja promover nos seus alunos.

A proposta metodológica aqui apresentada reflete uma “teoria da aprendizagem própria defensável em virtude da sua coerência interna e adequação educativa. O objetivo último é melhorar a qualidade do ensino”



É opinião nossa que a expressão Educação Física é atualmente uma expressão limitadora, estática e não válida. (...) O meio que justificará a nossa profissão será o movimento, melhor: o movimento cientificado (humanizado). A motricidade humana é a área do conhecimento responsável pelo estudo dos aspetos socio-antropológicos do movimento humano. (...) A Educação Física é a pré-ciência da Ciência da Motricidade Humana (Cinantropologia). 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.

A presença corpórea do homem no mundo fala, ela diz de muitas maneiras o que o homem é: corpo-alma-natureza-sociedade (...) 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**. (...) O licenciado em ciência da motricidade humana tem de entender, no homem, uma abertura que não seja só exterioridade, mas a **emergência da nossa essência mais profunda e mais íntima** (...) Potenciar a liberdade que permite a **transcendência**: eis como vejo a educação motora, isto é, a educação que veicula a ciência da motricidade humana.

Manuel Sérgio (1989), *motricidade humana, uma nova ciência do homem*

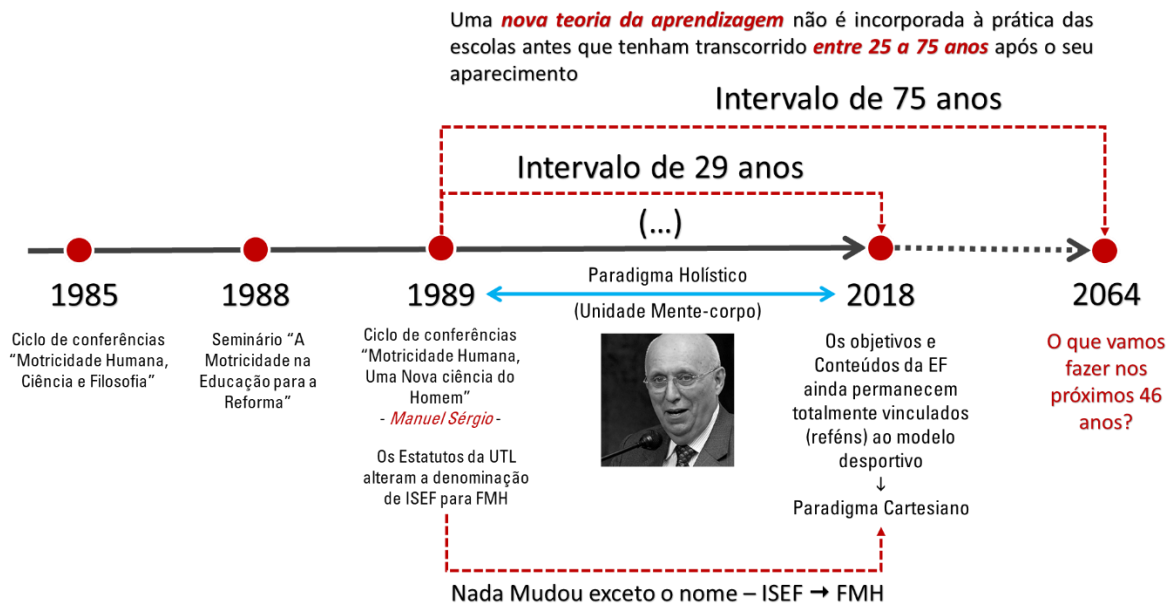
Nunca mudarás as coisas lutando contra a realidade existente. Para se mudar algo, devemos construir um novo modelo que torne o modelo existente obsoleto.

Buckminster Fuller

Morris L. Bigge perguntava, em 1971 no seu livro *Teorias de Aprendizagem para professores*, o porquê das teorias da aprendizagem? E responde da seguinte forma: O home não só quis aprender como também frequentemente, a sua curiosidade o impeliu a tentar aprender como se aprende. Desde épocas remotas, pelo menos alguns membros de toda a sociedade civilizada desenvolveram, e testaram até certo ponto, ideias sobre a natureza do proceso de aprendizagem. Desde o século XVII, surgiram periodicamente teorias da aprendizagem mais ou menos sistemáticas, desafiando as teorias já existentes. Geralmente **uma nova teoria da aprendizagem não é incorporada à prática das escolas** antes que tenham transcorrido **entre 25 a 75 anos** após o seu aparecimento. E se uma nova teoria chega, eventualmente, a influir na orientação de uma escola, geralmente não substitui as que a antecederam, simplesmente compete com elas. Assim, à medida que surgiram as novas teorias, estas iam sendo acrescentadas às antigas e **o cenário educativo tornou-se cada vez mais confuso**. Provavelmente, a maioria dos professores, de quando em vez, tem adotado aspetos conflitantes das diferentes teorias da aprendizagem, sem perceber que são basicamente contraditórias na sua natureza, não podendo portanto harmonizar-se.

Virgínio Sá (1997), *racionalidades e práticas na gestão pedagógica* afirma que duas pessoas que trabalham na mesma escola podem mesmo funcionar em duas instituições irreconciliáveis (...)

porque as organizações apenas existem através da experiência pessoal (subjetiva) de cada um dos seus membros.



Morris L. Bigge (1971) refere que na maior parte das situações do cotidiano, a aprendizagem não chega a ser um problema. O leigo aceita sem questionar que aprendemos através da experiência e não vê nada de problemático na aprendizagem. Por toda a história da humanidade as pessoas aprenderam e, na maioria dos casos, sem se preocupar com a natureza do processo. Os pais ensinaram os filhos, os oficiais de uma profissão ensinaram os seus aprendizes. Os que ensinaram sentiam pouca necessidade de conhecer uma teoria da aprendizagem. O ensino consistia em dizer e mostrar como, elogiar quando o aluno ia bem e castigá-lo quando ia mal. O professor simplesmente ensinava como havia sido ensinado quando jovem.

Quando foram criadas escolas como ambientes especiais para facilitar a aprendizagem, ensinar deixou de ser uma questão tão simples. As matérias ensinadas na escola eram diferentes dos assuntos aprendidos na rotina da vida de uma tribo ou da sociedade. Para as crianças, dominar as matérias escolares - linguagem, leitura, aritmética, línguas estrangeiras, geometria, história ou qualquer outra (Educação Física) – parecia uma tarefa completamente diferente das que a vida diária oferecia. O seu valor para a vida prática parecia pouco claro. Tais matérias, cuja utilidade imediata não é óbvia, apresentam-se aos alunos como muito diferentes dos ofícios e habilidades que precisam ser desenvolvidos no dia-a-dia da vida social, económica e política.

Assim que a educação se formalizou nas escolas, os professores consciencializaram-se que a aprendizagem na escola é, frequentemente, muito ineficiente. O conteúdo a ser aprendido pode ser apresentado aos alunos inúmeras vezes sem resultados palpáveis. Muitos estudantes mostram-se desinteressados, outros tornam-se rebeldes, trazendo sérios problemas para os professores. Consequentemente, muitas vezes as salas de aula assemelham-se a campos de batalha onde professores e alunos fazem guerra uns com os outros (afirmação de Morris L. Bigge em 1971. Estamos em 2018 e a realidade mantém-se passados 47 anos). Tal estado de coisas pode vir a ser considerado como fato consumado por professores, alunos e pais que,

consequentemente, acham natural que os jovens não gostem da escola e tentem resistir à aprendizagem académica. Em decorrência, assumem que isso é apenas mais um dos factos desagradáveis da vida: *as crianças e jovens aprendem pouco na escola* (Morris L. Bidge em 1971).

Quando ensinar deixou de decorrer no colo das mães para se processar num ambiente formal planejado especificamente para promover a aprendizagem, foi inevitável que um pequeno grupo de pessoas começasse a especular se realmente as escolas estaria a conseguir os melhores resultados possíveis. Em 1971, Morris L. Bidge fazia estas reflexões e constatações que continuam a ser extremamente atuais. Cito Virgínio Sá caracteriza, na sua investigação sobre racionalidades e práticas de gestão pedagógica, o caso do diretor de turma, quando descreve a realidade da educação em 1895 durante a operacionalização do novo modelo de reforma da organização escolar: a propósito do regulamento de 14 de agosto de 1895, Simões Dias, depois de o ter comparado a um regimento do Santo Ofício, afirma, *um código penal desta ordem parece ter sido concebido por quem teve a peito converter o professor em máquina falante e a mocidade num bando de imbecis*. As críticas dos pais ao modelo referem o peso excessivo do latim ao longo do curso, à ausência de bifurcação entre Letras e Ciências, à extensão dos programas, ao excesso de trabalho a que os alunos estavam obrigados e à diversidade e rigor dos exames – *o melhor sistema é o da empreitada ou de mais veloz expedição*.

As preocupações ainda prevalecem hoje nas nossas escolas relativamente à “obesidade curricular”, ao excesso de ênfase atribuído à língua portuguesa e à matemática em detrimento de outras áreas do saber e também à empreitada educativa (escola a tempo inteiro) assente ainda no modelo tradicional de ensino. Porém, atualmente vivemos numa fase de mudança que se reflete no regime de autonomia das escolas e sobretudo com os Projetos Piloto de Inovação Pedagógica.

Reforço a afirmação de Morris L. Bidge em (1971), *as crianças e jovens aprendem pouco na escola*. Se isto for verdade, para que serve afinal a escola e qual o contributo da Educação Física, nos atuais moldes, para a felicidade das crianças em idade escolar. Será que o atual modelo garante que se concretizem as **4 grandes Finalidades da Educação Física** explícitas no documento da UNESCO, “Diretrizes em Educação Física de Qualidade para gestores de políticas”:

1. **FORMAÇÃO EM HABILIDADES PARA A VIDA E PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES FÍSICAS AO LONGO DA VIDA**
2. **APOIO AOS JOVENS PARA SE TORNAREM CIDADÃOS RESPONSÁVEIS E ATIVOS**
3. **FORMAR ALUNOS FISICAMENTE LITERADOS COM O CONHECIMENTO E A AUTOCONFIANÇA NECESSÁRIOS PARA O SUCESSO ACADÉMICO**
4. **DESENVOLVER AS COMPETÊNCIAS E OS VALORES PARA OS DESAFIOS DO SÉCULO XXI**

2 - Análise Crítica do PNEF:

O Programa Nacional de Educação Física (PNEF) possui uma estrutura geral:

1. Introdução
2. Finalidades
3. Objetivos gerais
4. Orientação metodológica
5. Avaliação
6. Especificação das matérias nucleares e alternativas

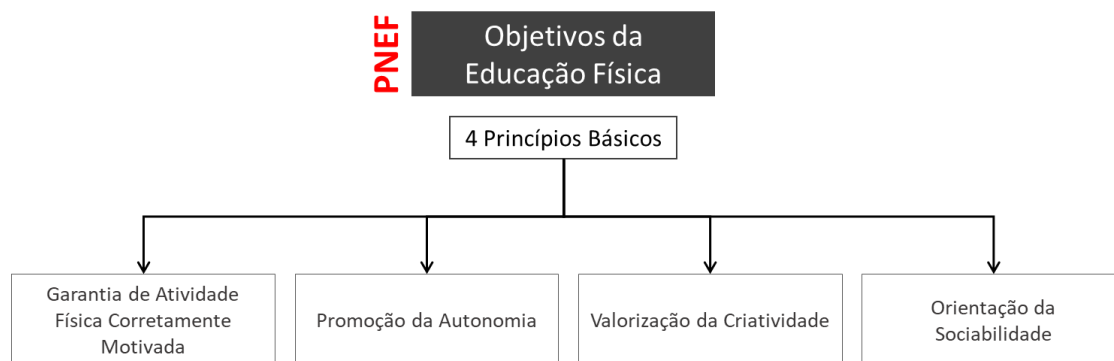
Irei, de seguida, transcrever algumas das frases do programa de Educação Física do 3º ciclo e utilizar os seguintes pictogramas para concordar, discordar ou emitir uma opinião discordante:

- Concordo 😊
- Concordo parcialmente 😐
- Não concordo ☹️
- Alterações propostas ●

2.1 - PNEF-Introdução:

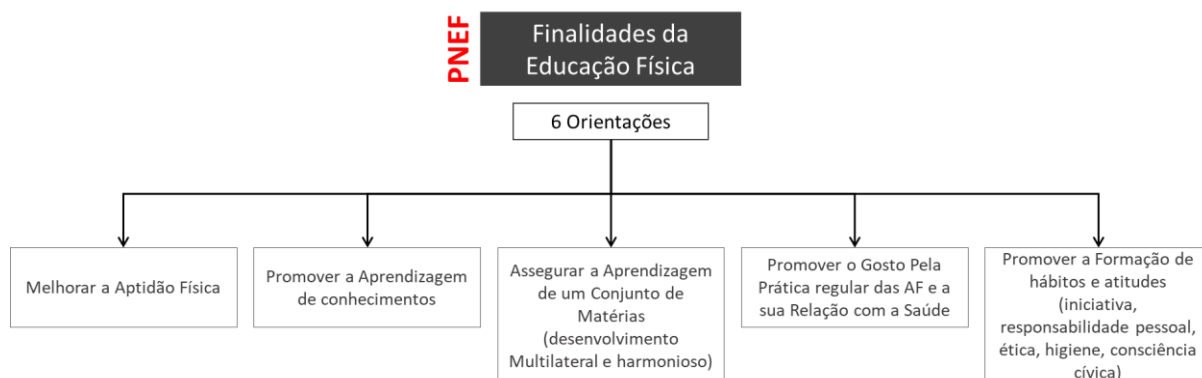
- “Valor educativo da atividade física pedagogicamente orientada para o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno” 😊
- “(...) apropriação das habilidades técnicas e conhecimentos, na elevação das capacidades do aluno e na formação das aptidões, atitudes e valores (...), proporcionados pela exploração das suas possibilidades de atividade física adequada – intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa”. 😊
- Os programas não desenham um fracionamento de domínios/áreas de personalidade, dividindo as metas gerais e específicas da EF como, por exemplo, na tríade de domínios **cognitivo (C)**, **psicomotor (PM)** e **sócio-afetivo (SA)** ☹️ - as competências adquiridas integram indissociavelmente esses domínios. Os domínios C, PM e SA estão implicitamente relacionados com a abordagem das matérias. 😊
- Os programas organizam-se em torno (...) das áreas e matérias de EF – Quadro de extensão da EF e Quadro de composição curricular). ☹️
- Reconhece-se ao professor a responsabilidade de escolher e aplicar soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas. 😊
- Os programas não substituem a capacidade de deliberação pedagógica do professor. 😊
- Carga horária prevista no desenho curricular descrito no DL n.º 6/2001 de 18 de janeiro: 3 sessões de 45 minutos. ☹️ | ● nova proposta de gestão do tempo letivo (135 minutos) dividida em dois blocos de 67,5 minutos cada, integrados em dois blocos de 90 minutos. A diferença de tempo entre os 90 m e os 67,5 minutos serão utilizados para equipar, desequipar e higiene.
- O que está em causa é a qualidade da participação do aluno na atividade educativa, para que esta tenha repercussão positiva, profunda e duradoura (...) baseando-se numa conceção de participação dos alunos definida por 4 princípios fundamentais: 😊
 1. Garantia de atividade física corretamente **motivada**, qualitativamente **adequada** e em quantidade **suficiente** (...) treino e descoberta das **possibilidades** de **aperfeiçoamento pessoal** e dos companheiros.

2. Promoção da **autonomia**, pela atribuição, reconhecimento e exigência de **responsabilidades** efetivas aos alunos, nos problemas organizativos e de tratamento das matérias que podem ser assumidas e resolvidas por eles. 😊
3. **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 das atividades. 😊
4. Orientação da **sociabilidade** no sentido de uma **cooperação** efetiva entre os alunos, associando-a não só à **melhoria da qualidade das prestações** (😊), especialmente nas situações de competição entre equipas (😞), mas também ao clima relacional favorável ao **aperfeiçoamento pessoal** e ao **prazer proporcionado pelas atividades**. 😊



2.2 - PNEF – Finalidades:

- Definem os campos ou **áreas** que integram a EF, cujo **conteúdo** está explícito nos **objetivos de ciclo** (competências específicas) e nos **objetivos de ano** (resultados esperados dos processos formativos).

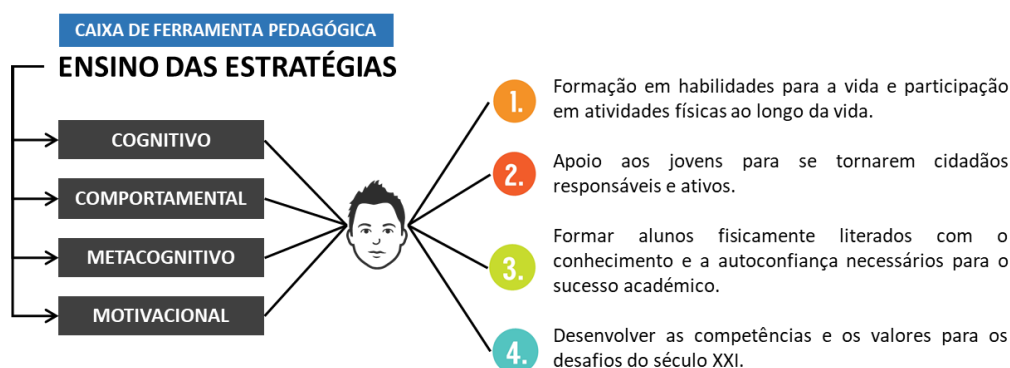


- a) **Melhorar a aptidão Física** (...) adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno. 😊
- b) Adquirir conhecimento relativos aos processos de **elevação e manutenção das capacidades físicas**. 😊
- c) Assegurar a aprendizagem de um **conjunto de matérias representativas** das diferentes atividades físicas (...) 😊 | ● **Modelo Derrogatório** – prioridade ao Projeto de EF DA Escola e ao Plano de Turma (20% definido a nível nacional e 80% a nível local) estas matérias representativas serão escolhidas pelo aluno e respetivo professor tendo em consideração o seu contributo para o desenvolvimento de cada uma das **Inteligências Múltiplas** necessárias ao aperfeiçoamento

pessoal e desenvolvimento multilateral e harmonioso. Estas atividades estão categorizadas em função do seu potencial para desenvolver a **Inteligência Corporal Cinestésica** (desenvolvimento psico-motor e da aptidão física), a **Inteligência Emocional** (unidade mente-corpo e expressão) e a **Inteligência Social** (jogos).

- **Atividades físicas desportivas...** 😊 | ● jogos cooperativos e Team Building; Game Designer.
 - **Atividades expressivas...** 😊 | ● Holopraxias; Jogos Psicodramáticos
 - **Atividades de exploração da natureza...** 😊 | ● Ligação Profunda com a Natureza
 - **Jogos tradicionais e populares...** 😊
 - (...) | ● **Fitness - Personal training;**
 - (...) | ● **Jogos Mentais** – Solução de problemas (Jogo da Paz Mundial).
- d) Promover o gosto pela prática regular das atividades físicas (...) importância como fator de saúde... 😊
- e) Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à participação nas estruturas sociais (clubes escolares, clubes desportivos escolares, eventos desportivos escolares (...)): 😊

A UNESCO é a agência das nações Unidas com mandato para promover a educação física e o desporto por meio de ações combinadas, colaborativas e participativas, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento integral de cada indivíduo. A visão da UNESCO é clara: o Desporto e a Educação Física são essenciais para a juventude (...). As diretrizes em Educação Física de Qualidade (EFQ) definem as suas finalidades referindo que a Educação Física de Qualidade contribui para a Educação do Século XXI. Entendo que devemos adotar estas 4 finalidades para o Programa Nacional de Educação Física:



O Programa permite que cada escola desenvolva a sua proposta metodológica que reflita uma “teoria da aprendizagem própria e defensável em virtude da sua coerência interna e adequação educativa à sua realidade particular local. O objetivo último é melhorar a qualidade do ensino através da motricidade humana e concretizar as finalidades de Uma Educação Física de Qualidade.

2.3 - PNEF – Objetivos gerais:

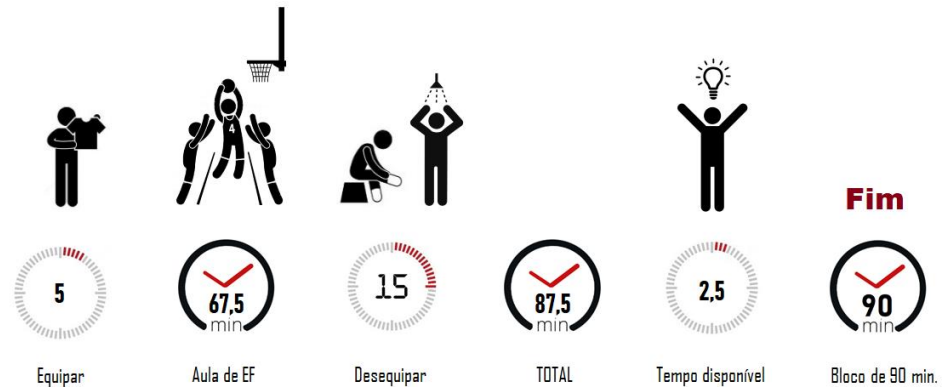
- a) Competências comuns a todas as áreas: **Valores**

- Relacionar-se com cordialidade e respeito... 😊
 - Aceitar o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio... 😊
 - Apoiar os esforços dos companheiros e promover a entreaajuda... 😊
 - Cooperar nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito... 😊
 - Apresentar iniciativas e propostas pessoais de desenvolvimento da atividade individual e de grupo... 😊
 - Assumir compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e de grupo... 😊
 - Conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais, extra-escolares no seio dos quais se realizam as atividades físicas. 😊 | ● Planear, construir e aplicar um programa de treino Personalizado em função do objetivo pessoal e escolher o método de treino que mais se adequa á sua motivação pessoal. | ● Planear, criar e aplicar jogos recorrendo à teoria do jogo (Game Designer) com o intuito de desenvolver a autonomia, responsabilidade, o trabalho de equipa, a criatividade e as habilidades motoras compostas e complexas técnicas e táticas inerentes aos desafios dos jogos de equipa.
 - Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais... 😊 | ● de forma a garantir a qualidade da participação dos alunos para que tenha repercussões positivas e duradouras, garantindo a atividade física corretamente motivada, promover a autonomia, valorizar a criatividade, e promover a cooperação, deve-se garantir a aplicação do personal training (Treino Personalizado) na organização do treino. Os alunos devem aprender a prescrever o seu plano de exercícios com o intuito de garantir a elevação do seu nível funcional de acordo com a sua motivação e especificidade corporal e motivacional.
 - Conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da Condição Física de uma forma autónoma no seu quotidiano 😊 | ● Estes processos são aplicados através da definição de objetivos personalizados, escolha dos métodos de treino e da seleção correta dos exercícios que facilitam o desenvolvimento da condição física. O aluno também aprende a avaliar os resultados da aplicação do personal training.
 - Conhecer e interpretar fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas e aplicar regras de higiene e segurança. 😊
- b) As competências por área estão dependentes das matérias que os alunos escolhem para desenvolver cada uma das Inteligências Múltiplas que avaliam necessárias para promover um desenvolvimento multilateral e harmonioso.

2.4 - PNEF – Orientação metodológica:

- a) **PROJETO DE EF:** Algumas das questões decisivas no Projeto de EF são apresentadas pelos eixos de desenvolvimento da autonomia da escola:
- Decisões ao nível do currículo dos alunos, com a inclusão de componentes regionais e locais respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional: 😊 | ● **Modelo Derrogatório:** a definição do currículo dos alunos (matérias) é da responsabilidade dos alunos em negociação com o seu professor (Plano de Turma) de forma a garantir o máximo de autonomia e responsabilização neste processo. A **escola assume 80% da responsabilidade** na definição do currículo dos alunos.
 - **Parcerias:** O agrupamento de escolas pode realizar parcerias com organizações e serviços locais para facilitar a desejável coerência do percurso escolar. 😊

- **Recursos Temporais:** A elaboração das normas próprias sobre horários, tempos letivos, constituição de turmas e ocupação de espaços. 😊 | ● A carga horária semanal é de 135 minutos e por norma subtrai-se o tempo no balneário a este tempo o que reduz significativamente o tempo útil de aula. A escola, depois de ouvida a proposta do grupo, deve exportar o tempo no balneário para fora do tempo da componente letiva (135 minutos) de forma a garantir mais tempo útil de aula para a concretização dos objetivos deste programa.

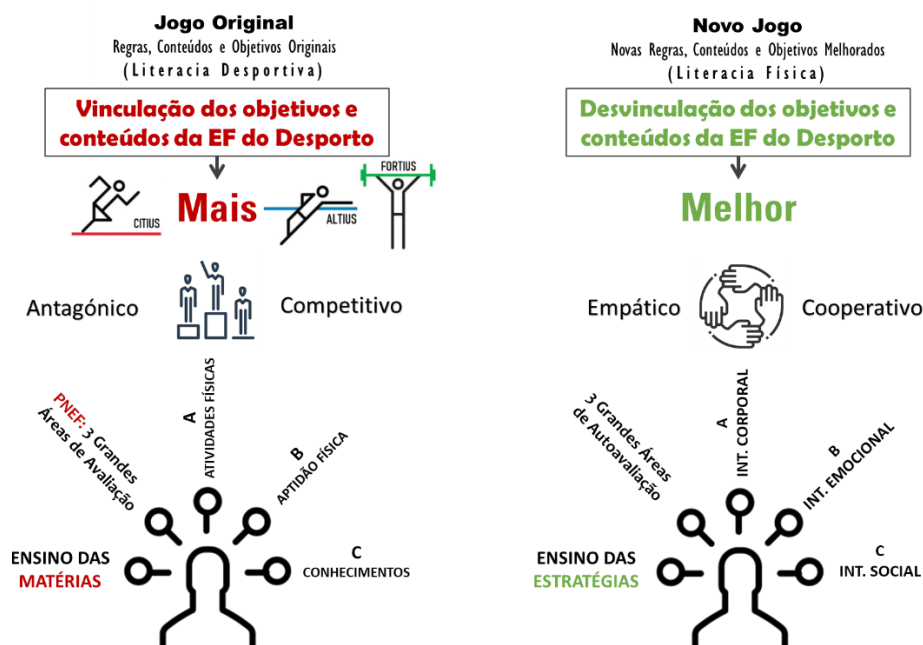


- **Formação:** A responsabilidade da escola na avaliação das necessidades de formação do pessoal docente (e não docente) e a elaboração do respetivo plano de formação. 😊
 - **Recursos Materiais:** a aplicação destes programas implica que os espaços sejam polivalentes, isto é, admitam a possibilidade de se realizarem atividades de aprendizagem de todas as áreas e subáreas, de maneira a que o professor possa optar pela seleção de matérias e modos de prática em cada ciclo de trabalho e no conjunto do ano letivo. Deve ser efetuada uma caracterização de cada espaço para facilitar a realização das atividades da aula. Deve ser efetuado um levantamento regular das necessidades de recursos didáticos para garantir a concretização das atividades planeadas. Podem inclusive estabelecer-se protocolos com instituições que facilitem a utilização pontual ou periódica ampliando os benefícios educativos da disciplina. 😊
 - **Recursos Humanos:** é importante a concretização do plano de formação contínua dos professores. 😊
- b) **Projeto de Educação Física das escolas (PEFE):** este projeto constitui-se como referência fundamental para a orientação e organização do trabalho do conjunto dos professores e de cada um em particular (à escala plurianual e anual). 😊
- Definição da composição curricular dos alunos, no quadro das orientações programáticas em vigor (⊗), incluindo as atividades de enriquecimento curricular (desporto escolar e outras) considerando as características gerais da população escolar, as características dos recursos... 😊
- c) **Plano de Turma:** 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. 😊 Aspetos importantes a considerar no plano de turma:
- **Matérias nucleares:** A atividade da turma ao longo do ano orienta-se para a realização do conjunto dos objetivos das matérias nucleares... (⊗) | ● abandono das matérias nucleares definidas pelo Programa Nacional de Educação Física como prioridades de formação motora dos alunos. Dos 3.000 desportos aprovadas pelo Sport Accord (2014) e os restantes 8.000 desportos autóctones bem como outras atividades físicas e jogos existentes, podem ser consideradas nucleares e/ou alternativas e selecionados pelos

alunos para construir o seu currículo. Quem define as matérias a utilizar para desenvolver as capacidades fundamentais do século XXI devem ser os alunos através de um processo negociado com o seu professor (tutor/mentor). Desta forma estaremos a respeitar a Lei de Bases do Sistema Educativo: Artigo 3.º Princípios Organizativos – alínea d) assegurar o **direito à diferença**, mercê do **respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência**.

- **Contratos de aprendizagem:** 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. 😊
- **Organização da aprendizagem:** Na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria, aplica-se o princípio segundo o qual a atividade é tão global quanto possível e tão analítica quanto necessária. 😊
- **Periodização:** 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. 😊 | ● este é um dos fortes motivos pelo qual se deve implementar o Personal Training na aula de Educação Física.
- **Diferenciação dos objetivos:** 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 quanto possível e tão individualizada** (ou diferencia por grupo de nível) **quanto necessário**. 😊
- **Formação de grupos:** A formação de grupo é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino. 😊
- (...) | ● Os Planos de Turma ganham também uma expressão muito mais significativa cujo objetivo é materializar uma Educação Física Inclusiva e Pluralista concretizando as diretivas da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de agosto): Artigo 2º princípios gerais: ponto 4 – o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de **cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários** e valorizando a dimensão humana do trabalho. 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. Artigo 5º, desenvolvimento curricular: ponto 1 – a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento: Físico e Motor, Cognitivo, Afetivo, Estético, Social, Moral.

2.5 - PNEF – Avaliação:



- AVALIAÇÃO NORMALIZADA:** Há duas razões fundamentais para **mudar a avaliação**: a primeira, de ordem política e social e a segunda de ordem científica e pedagógica que resulta da investigação sobre os métodos e **instrumentos de avaliação** mais utilizados na escola, manifestamente **imperfeitos, enganadores e erróneos**. De facto, não faz sentido centrar a aprendizagem nos alunos, utilizar estratégias diferentes para públicos diferentes e pôr em prática uma **avaliação normalizada**. Esta mudança não visa uma avaliação mais fácil, mais permissiva. Pelo contrário, deverá ser mais exigente, mas a **exigência tem de ser adaptada à medida de cada um, sem complexos de romper com o critério de equidade formal da avaliação certificativa**.
- RECOMPENSAS (elogios e/ou notas):** Elliot Aronson (2004) no seu livro *the social animal* afirma que oferecer recompensas às crianças por brincar/jogar, os investigadores conseguiram transformar o brincar/jogo em trabalho. O que acontece se, em vez de oferecer prémios ou pagamentos, recompensarmos as pessoas apenas com elogios/louvores (feedback positivo). A maioria dos pais e professores acreditam que elogiar a boa performance de uma criança é sempre uma coisa útil de se fazer. Alguns investigadores como Henderlog e Mark Lopper reviram um conjunto de estudos na área e descobriram que não é assim tão simples. O elogio pode ser benéfico, mas apenas se é utilizado com moderação e de uma forma que faça a criança sentir-se competente. Porém, se um pai ou professor exagera no elogio criando a ilusão de que a principal razão para se realizar a tarefa é para se obter esse elogio, então as crianças não aprendem a disfrutar e a fruir a atividade em si própria. De igual modo, se for colocada demasiada **ênfase na competição** – procurar realizar melhor que os restantes miúdos da turma - a criança concentra-se sobretudo na **vitória** (ganhar) em vez de fazer e, consequentemente, **deixam de gostar** (obter prazer e satisfação) naquilo que estão a realizar. Estas descobertas convergem no sentido dos resultados das experiências sobre a recompensa, fazendo com que os alunos se concentrem sobretudo em razões extrínsecas para realizar bem as tarefas reduzindo a atratividade da tarefa em si (jogos e exercícios associados aos jogos). Além disso, tal como Carol Dweck mostrou, o elogio é mais eficaz se estiver orientado no esforço da criança em vez do talento ou capacidade dela. Isto é, se as crianças são elogiadas pelo seu esforço numa tarefa difícil, elas aprendem uma lição importante: quando as coisas ficarem difíceis, eu trabalharei com maior afinho porque o trabalho duro resultará numa melhor

performance. Mas se as mesmas crianças forem elogiadas pelo facto de serem inteligentes – então, se surgir uma situação em que se vêm confrontadas com a falha, elas concluem frequentemente que não são pessoas tão espertas quanto acreditavam ser. E isto pode ter efeitos ou consequências devastadoras e levar muitas crianças a desistir por desmotivação e um sentimento de inferioridade. Por isso estou de acordo com o pensamento de Joel de Rosnay (1975) macroscópio, quando afirma que o novo pensamento rejeita toda a competição herdada na tradicional luta pela vida. **Repudia toda a ideia de comparação simplista (certificação) 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**. Como tal surge a proposta de criar um modelo de avaliação centrado na comparação que o aluno realiza da sua própria prestação em diferentes momentos, comparando os ganhos fisiológicos da aplicação do seu programa de treino personalizado ou as conquistas em termos das Inteligências múltiplas (mais destreza motora; mais regulação emocional; mais consciência social) que vai conquistando em função do seu investimento nos jogos que cria em colaboração com os seus colegas. A avaliação deverá ser fundamentalmente qualitativa e fruto de um processo de autorregulação baseado nas estratégias em vez das matérias.

- **OLHAR DO PSICODRAMA SOBRE A AVALIAÇÃO:** Elisete Haidar, Maria da Costa e Stela Freirias colaboradoras no livro *Ações educativas, vivências com psicodrama na prática pedagógica*, referem que, um educador que não avalia a ação educativa criticamente, torna-se um docente detentor de verdades absolutas, deterministas e rígidas. A avaliação, para não ser um exercício autoritário do poder de julgar, deve ser concebida dentro de um caminho em que tanto o avaliador como o avaliado procurem e sofram uma mudança qualitativa, reencaminhando um novo processo de aprendizagem. A avaliação é uma prática constante dentro da educação, e ambas, avaliação e educação, não devem ser encaradas como dois momentos distintos. Ao contrário, estão intimamente relacionadas, pois avaliar significa refletir sobre práticas individuais e sociais e, depois, agir com vista a uma transformação. Muitos professores fazem da avaliação um instrumento de poder na sala de aula, reforçando um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade. Tais professores não desvinculam do seu agir profissional as suas próprias vivências enquanto alunos, que sofreram situações de injustiça frente ao poder autoritário de alguns professores e desconsiderações em relação ao seu saber. Na maioria das vezes, repetem as suas vivências escolares sem uma reflexão crítica. Desta maneira, não contribuem para que os seus alunos se tornem cidadãos autónomos, conscientes e críticos que devem procurar na participação democrática meios para a transformação social. Preocupações dos professores com a avaliação:

- ✓ Clareza de objetivos ao avaliar.
- ✓ Olhar para a avaliação como um processo dinâmico.
- ✓ Necessidade de fazer pausas para possíveis diagnósticos do processo avaliativo.
- ✓ A avaliação não se pode restringir a momentos de provas e revisões.
- ✓ O significado da média final.
- ✓ A expectativa que se tem de cada aluno; preocupação com rótulos atribuídos aos alunos a partir de um mau conceito inicial e a persistência desse rótulo.
- ✓ A subjetividade do professor ao avaliar.

Surgiram desta reflexão algumas considerações tais como:

- ✓ Avaliar é saber respeitar a pessoa e o caminho de cada um.
- ✓ A relação educador-educando é fundamental: há necessidade de um envolvimento marcante entre eles para que haja compreensão dos sentimentos envolvidos nessa relação.
- ✓ O educador precisa ter consciência do seu papel político e da sua contribuição na formação do aluno-cidadão. Precisa ser competente e procurar uma constante atualização e revisão crítica do seu trabalho.
- ✓ A avaliação deve ser vista como uma etapa do planeamento e os conteúdos a serem desenvolvidos devem ter em consideração o interesse e a motivação do grupo.

- ✓ O professor deve procurar estratégias diferenciadas para atender melhor às diferentes formas de aprender dos alunos em classe, observando-os em situações diversificadas.

Na etapa dos comentários, pode-se perceber um avanço dos professores em relação ao tema, com as seguintes observações:

- ✓ Dificuldade em sintetizar o processo de avaliação da aprendizagem num único conceito.
- ✓ Observar sistematicamente o processo de aprendizagem de cada aluno.
- ✓ Avaliar a partir da sua experiência profissional junto do aluno, evitando recorrer a rótulos pré-estabelecidos.
- ✓ Rever o processo de aprendizagem caracterizando melhor o que cada um conseguiu, tendo cuidado em considerar o aluno como um todo indissolúvel.
- ✓ Avaliar ou julgar? Julgar envolve uma avaliação classificatória.
- ✓ Como é que devem ser avaliadas as atitudes?
- ✓ O próprio educando precisa tomar consciência do seu processo de aprendizagem com a ajuda do professor, assim como os pais necessitam dessa clarificação.
- ✓ Situar a avaliação como um processo produtor de uma autoimagem positiva do aluno.

De entre as situações dramatizadas, salientamos a situação de aprendizagem: foi apresentada uma classe com crianças agitadas que se envolviam constantemente com um dos alunos que era muito dispersivo e que liderava. A professora mostrou-se muito tolerante, com dificuldades em desenvolver a proposta pedagógica e incomodada com o comportamento do aluno líder. Pode-se perceber, no desenrolar da cena, uma euforia exagerada dos professores no papel de alunos, talvez por sentirem uma situação difícil de ser orientada. Em vez disso, propôs-se um momento especial em que o professor deveria resgatar a sua própria escolaridade. Como aquecimento específico, eles caminharam procurando lembrar-se de uma situação de avaliação vivida como alunos e que os influenciaram na vida profissional. Depois desse momento de reflexão individual, pediu-se ao grupo de professores para expressar o sentimento ligado a essa situação por meio de uma palavra. Surgiram palavras como: **medo, compreensão, rigidez, incentivo, vergonha, ansiedade, insegurança, surpresa, rótulo, entre outras**. As experiências foram partilhadas em pequenos grupos. Os professores lembraram-se da sua própria escolaridade com muita emoção, saudade, satisfação, embora algumas experiências tivessem sido tensas e negativas. Uma vivência que merece destaque foi a de um aluno responsável, que um dia se esqueceu em casa do seu trabalho escolar. Ficou desesperado e na hora do recreio foi buscá-lo. Chegou atrasado, pediu licença ao professor, que lhe negou a entrada e não recebeu o trabalho. Os outros alunos, indignados, questionaram o professor, que não alterou a sua posição. Esta partilha abriu o espaço para a reflexão de vários assuntos, dentre eles o papel do educador: a questão da rigidez, da atitude irônica, da vingança do professor que se alegra com os erros dos alunos, da exposição dos alunos em situação de dificuldade. As dramatizações evidenciaram a **importância do vínculo afetivo entre o professor e o aluno**, pois as situações lembradas trouxeram à tona, com grande carga emocional, os bons e maus momentos da vida escolar, em detrimento de conteúdos aprendidos. Para encerrar a atividade, algumas questões surgiram como proposta de reflexão individual para os próximos encontros:

- ✓ Como é que cada um de nós atua hoje no papel de educador?
- ✓ Repete os erros dos seus professores, sem perceber?
- ✓ Aproveita e aplica as atitudes positivas no seu trabalho?

As dramatizações a respeito da própria escolaridade mostraram como é que as avaliações estão ligadas a valores e julgamentos, à questão da justiça. E para não repetir as mesmas falhas de avaliação já vividas, é necessário atribuir um novo significado essa história de vida, incluindo um dinamismo que deve gerar transformações.

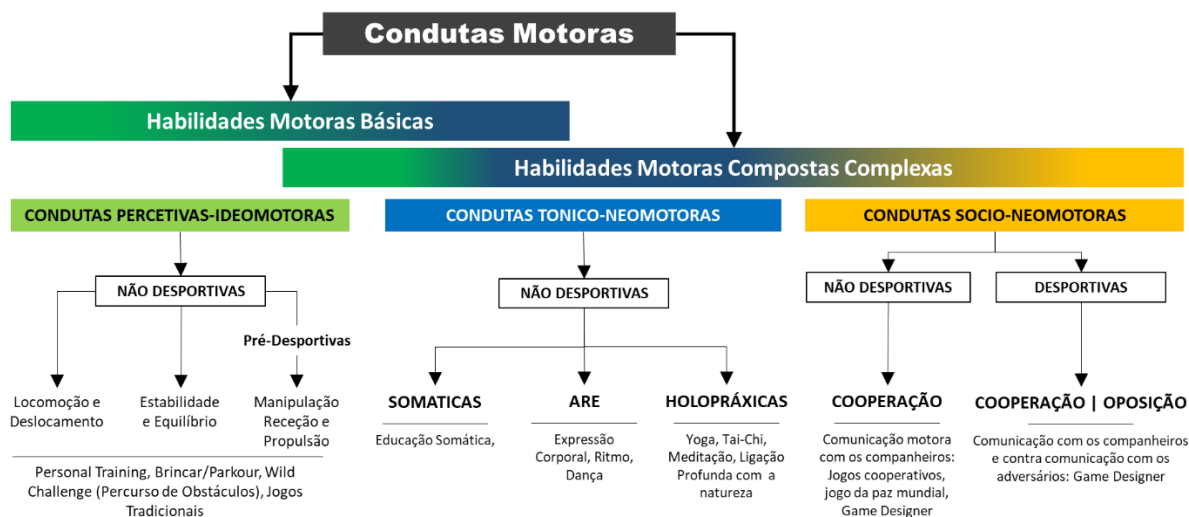
- ✓ Avaliação é um processo complexo pois temos de estar em movimento para observarmos diferentes ângulos.

- ✓ Pessoas diferentes que observam o mesmo facto, podem perceber coisas semelhantes e diferentes.
- ✓ à emoção, devendo ser completada com dados objetivos.
- ✓ O ato de julgar é inerente a cada pessoa, é preciso ver até onde é que estamos apenas a julgar em vez de avaliar.
- ✓ A avaliação dá-se a partir de um facto concreto, porém não se descarta o julgamento.
- ✓ Por mais que se procure a objetividade, a avaliação terá sempre um cunho pessoal.
- ✓ Através do jogo evidenciou-se que existem pessoas que vêem a realidade de uma forma mais global e outras que se concentram nos detalhes. Sempre que se aumentam os momentos de avaliação também se amplia o referencial para o professor avaliar cada aluno.

Dificuldade do ato de avaliar:

- ✓ Avaliação-processo contínuo, integrado no processo de ensino-aprendizagem.
 - ✓ Avalia-se o processo e o produto da aprendizagem.
 - ✓ Avaliação não é só um processo técnico; significa um projeto em que o educador e educando procuram e sofrem mudanças qualitativas.
 - ✓ A variação de estratégias permite avaliar aspetos cognitivos e socio-afetivos do aluno com ritmos e formas diferentes de aprendizagem. Não se corrige o produto negativo com um reforço das repetições dos mesmos procedimentos anteriores que não alcançaram sucesso.
 - ✓ A avaliação tem uma função diagnóstica, quando usada como instrumento dialético de revisão, avanço e identificação de novos rumos.
 - ✓ O processo de avaliação abarca; o desempenho do aluno, o desempenho do educador e a proposta educativa da escola, comprometida com as necessidades dos alunos e com a realidade social.
 - ✓ O processo de avaliação supõe um clima favorável de interação entre professor e aluno e alunos entre si.
 - ✓ Para que haja transformação social, a avaliação deve ser emancipadora, procurando gradualmente a autonomia e a participação democrática.
 - ✓ A avaliação é sempre um ato político. O educador que quer a transformação social deve estar preocupado em redefinir a sua ação pedagógica, porque ela nunca é neutra.
- **ÁREAS DE AVALIAÇÃO:** Nos seus aspetos operacionais o PNEF deve abandonar as 3 grandes Áreas de Avaliação centradas nas matérias (A – Atividades Físicas, B – Aptidão Física, C – Conhecimentos e uma não considerada, D – Atitudes e Valores, considerada pela maioria dos grupos de Educação Física a nível Nacional) por áreas de avaliação centradas nas Competências Suaves ou Inteligências Múltiplas (**A – Inteligência Corporal Cinestésica, B – Inteligência Emocional, C – Inteligência Social**).





2.6 - PNEF - Especificação das matérias nucleares & alternativas

- O trabalho pedagógico tem contribuído para dar referências sobre como deve ser interpretada a realidade e também tem definido os itinerários, formas e métodos de resolver os problemas que se colocam aos homens e mulheres que possuem um mesmo habitus.
- Os programas de Educação Física não devem prescrever nenhuma matéria nuclear nem alternativa. Cabe às Comunidades de Aprendizagem definir a seleção das matérias a abordar com o intuito de alcançar as Finalidades e Objetivos Gerais (Competências comuns a todas as áreas).
- Apenas define, em termos gerais, a possibilidade eclética (Responsabilidade da Escola e/ou Agrupamento de Escolas – 80%) da escolha das matérias que entenda abordar para alcançar as finalidades, os objetivos gerais e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

Critérios de seleção das matérias segundo o programa de Educação Física.

QUADRO: Extensão da Educação Física | Programa de Educação Física

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 Salto Lançamentos Rítmica Acrobática	Corridas Salto 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.
A – Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas									
B – Aprendizagem dos Processos de desenvolvimento e Manutenção da Condição Física.									
C – Aprendizagem dos Conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares no seio das quais se realizam as atividades físicas									

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

Ex: 2º Ciclo

Categorias	Agrupamento de matérias para aplicação das presentes normas	Experiências MDE (Mecânica, Dinâmica, Estética)
Categoria A	Jogos	SOCIABILIDADE DESAFIO
Categoria B	Futebol Voleibol Basquetebol Andebol	ABNEGAÇÃO SOCIABILIDADE
Categoria C	Ginástica de Solo Ginástica de Aparelhos	ABNEGAÇÃO
Categoria D	Atletismo (Corridas, Saltos, Lançamentos)	ABNEGAÇÃO
Categoria E	Patinagem	ABNEGAÇÃO DESAFIO
Categoria F	Dança	SENSAÇÃO EXPRESSÃO
Categoria G	Outras (Orientação, Natação, etc...)	DESCOBERTA ABNEGAÇÃO

19

Regras para a seleção das matérias - PNEF:

- São selecionadas as 6 melhores matérias de cada aluno (onde o aluno revelou os melhores níveis de interpretação)
- Só pode considerar-se para seleção 1 matéria de cada uma das categorias (A a G).
Exemplos:

	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	OPÇÃO 3	OPÇÃO 4
Categoria A	Jogos	-----	Jogos	Jogos
Categoria B	Voleibol	Futebol	Basquetebol	Voleibol
Categoria C	-----	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Solo
Categoria D	Atletismo	Atletismo	-----	-----
Categoria E	Patinagem	Patinagem	Patinagem	Patinagem
Categoria F	Dança	Dança	Dança	Dança
Categoria G	Gin. Rítmicas	Natação	Orientação	Gin. Rítmicas

PNEF: Referência para o sucesso em Educação Física:

- 5 níveis introdução | ou 3 níveis introdução e 1 nível elementar.
- Aptidão Física – Zona Saudável (ZSAF)
- Conhecimentos: objetivos do programa para o 2º ciclo.

Ex: 3º Ciclo

Categorias	Agrupamento de matérias para aplicação das presentes normas	Experiências MDE (Mecânica, Dinâmica, Estética)
Categoria A	Futebol Voleibol Basquetebol Andebol	ABNEGAÇÃO CONTACTO SOCIAL
Categoria B	Ginástica de Solo Ginástica de Aparelhos Ginástica Acrobática	ABNEGAÇÃO CONTACTO SOCIAL
Categoria C	Atletismo (Corridas, Saltos, Lançamentos)	ABNEGAÇÃO CONTACTO SOCIAL
Categoria D	Patinagem	ABNEGAÇÃO CONTACTO SOCIAL
Categoria E	Dança	EXPRESSÃO SENSACÃO
Categoria F	Raquetas	ABNEGAÇÃO CONTACTO SOCIAL
Categoria G	Outras (Orientação, Luta, Natação, Gin. Ritm, etc...)	ABNEGAÇÃO CONTACTO SOCIAL

Regras para a seleção das matérias - PNEF:

- c) São selecionadas as 7 melhores matérias de cada aluno (onde o aluno revelou os melhores níveis de interpretação)
- d) São selecionadas matérias de 6 ou 5 categorias. Obrigatoriamente são consideradas 2 matérias da Categoria A. No caso de se considerarem apenas 5 categorias, para além das 2 matérias da categoria A, devem escolher-se 2 matérias da categoria B. Exemplos:

	OPÇÃO 1	OPÇÃO 2	OPÇÃO 3	OPÇÃO 4
Categoria A	Futebol Voleibol	Basquetebol Andebol	Futebol Andebol	Basquetebol Voleibol
Categoria B	Ginástica de Solo	Ginástica de Aparelhos	Ginástica de Aparelhos Ginástica de Solo	Ginástica Acrobática
Categoria C	Atletismo	Atletismo	Atletismo	Atletismo
Categoria D	Patinagem	Patinagem	Patinagem	Patinagem
Categoria E	Dança	-----	-----	Dança
Categoria F	Raquetas	Raquetas	Raquetas	Raquetas
Categoria G	-----	Luta	Natação	-----

Referência para o sucesso em Educação Física:

- d) 6 níveis introdução + 1 Nível Elementar | ou 4 níveis introdução + 2 nível elementar | ou 2 níveis introdução + 3 nível elementar | ou 5 níveis introdução + 1 nível elementar | ou 3 níveis introdução + 1 nível elementar + 1 nível avançado.
- e) Aptidão Física – Zona Saudável (ZSAF)
- f) Conhecimentos: objetivos do programa para o 3º ciclo.

Consiero que os programas de Educação Física estão bem concebidos porque são congruentes com as opções que apresentam, definem de forma clara todos os aspetos essenciais que permitem ao professor de Educação Física escolher as matérias a lecionar e os critérios de sucesso. Por outro lado, na secção D (Atividades Físicas), estão bem explícitas as matérias a abordar, especificando os aspetos técnicos, as ações técnicas e táticas ofensivas e defensivas e os princípios táticos elementares (objetivos, fases, princípios gerais e Específicos) do jogo tanto para o nível introdutório, elementar e avançado.

Apesar disso defendo que o programa de Educação Física deve ser **mais aberto** relativamente às suas orientações e não centrar a abordagem da disciplina na aquisição das habilidades técnicas. Caso se mantenha esta estrutura deverá permitir a inclusão de outros campos de atividade motora alargando o leque de opções. Por outro lado, caberá sempre, num modelo aberto e flexível, à escola efetuar a escolha das matérias. Não deverão ser os programas a definir as matérias a serem selecionadas, mas sim os professores de Educação Física e os alunos no seu Plano de Turma.

QUADRO: Extensão da Educação Física | Programa de Educação Física - MODIFICADO

1 – ATIVIDADES FÍSICAS E DESPORTIVAS							2 – ARE	3 – JTP	4 – AEN	5-JC	6-F	7-ES.H.
Jogos Desportivos Coletivos	Ginástica	Atletismo	Raquetas	Combate	Patinação	Natação	Atividades Rítmicas e Expressivas	Jogos Tradicionais Populares	Atividades de Exploração da Natureza	Jogos Cooperativos	Fitness	Holopraxias Educação Somática
										Sem perdedores Resultado coletivo Inversão Semi cooperativos	Aulas de grupo Treino circuito HIIT	Mindfulness; Yoga; Tai-chi Relaxamento; Eutonía; Biodinâmica; Ligação Profunda com a Natureza
A – Desenvolvimento das Capacidades Motoras Condicionais e Coordenativas												
B – Aprendizagem dos Processos de desenvolvimento e Manutenção da Condição Física.												
C – Aprendizagem dos Conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extraescolares no seio das quais se realizam as atividades físicas												

Legenda: ARE: Atividades Rítmicas e Expressivas; JTP: Jogos Tradicionais e Populares; AEN: Atividades de Exploração da Natureza; JC: Jogos Cooperativos; F – Fitness; ES.H.: Educação Somática e Holopraxias

2.7 - Critérios para a escolha das matérias.

Roberto Carneiro (2001), no seu livro “Fundamentos da Educação e da Aprendizagem” refere que “**a escola em Portugal tem sido considerada um terminal burocrático do Estado.** Para incorporar o paradigma pós-moderno do conhecimento polissémico no sistema educativo, será preciso resgatar a escola das garras burocráticas do Estado. E isso faz-se restituindo a escola às suas comunidades locais de pertença. Afirma o autor: tenho um sentido profundamente neocomunitário, não apenas no plano dos valores (porque acredito eminentemente na apropriação das instituições pela sociedade civil), mas porque acho que esse é o sentido inelutável da marcha histórica. Não acredito no reforço do papel do Estado como organizador e prestador das funções sociais. Penso que o seu papel deve ser regulador, financiador, avaliador, garante de justiça equitativa, estabelecedor de metas e de standards nacionais. Acho que o estado engordou demais na sociedade industrial, na ânsia de se apresentar como gestor de serviços e de organizações. **Desmonopolizar a educação é condição da sua desmassificação (...)**”.

A escola deve ter total liberdade para criar e levar por diante o modelo educativo que a comunidade quiser, sujeitando-se a uma **avaliação anual, realizada pelo Estado**, que ditará as medidas a tomar para corrigir o rumo quando necessário. Estou a falar essencialmente dos ensinos básico e secundário (...). O modelo que eu advogo é um **modelo de desmassificação e desmonopolização da gestão; de descentralização com regulação**, controlo e avaliação; e de diferenciação com noção de serviço público.

E parece-lhe que a comunidade quer aceitar essa responsabilidade?

Isso é uma questão pedagógica e cívica. *Se me perguntar se a população e as comunidades exigem já essa responsabilidade, é evidente que não, não estão muito interessadas nisso.* Mas nós **estamos a falar do que poderá acontecer em 2020**, que é daqui a 22 anos. *Mas eu espero bem, como português e pai de nove filhos, que no ano 2020 as comunidades reivindiquem e o assumam como uma conquista sua. E isso não vai acontecer ao mesmo tempo em todas as regiões do país, em todos os municípios e da mesma maneira*, como no paradigma uniforme de sociedade industrial. O modelo que eu veria mais adequado é o **modelo derogatório**, comunidade a comunidade: *se uma determinada comunidade quer, tem condições, e apresenta um plano válido para concretizar essa vontade, deve ser-lhe entregue a escola*, derogando um conjunto de decretos e despachos que a submetam à disciplina única do Estado. Vamos dar-lhe, por exemplo, **três anos** para funcionar e, passado esse período, valos avaliar o que foi feito. Funcionou bem? Ao fim de três anos ampliamos a derrogação. Vamos dando autonomia progressiva, em geometria variável, no limite, escola a escola, de acordo com a apetência, a maturidade, a vontade, o desenvolvimento de cada comunidade. *A escola pode ser não apenas um objeto de pedagogia cívica, mas um sujeito da criação de civismo e de capital social à sua volta.* Que outro tema poderá mobilizar mais os pais e as comunidades do que a sua escola? Não me lembro de nenhum. **A escola representa, de facto, para as comunidades, e em particular, para os pais, o centro de esperança e um fulcro de criação de futuro**” (Roberto Carneiro, 2001).

“Há anos que os responsáveis pela Educação falam dessa **devolução da escola à comunidade**. *Mas será que o Estado consegue abrir mão de um sistema que é tão importante para o controlo da sociedade?* Ou o Estado o faz, ou morre de arteriosclerose múltipla. Não é possível manter uma **obesidade patológica** e, ao mesmo tempo, pretender melhorar os seus níveis de desempenho com agilidade.” Em 2001, quando foi publicado o livro de Roberto carneiro “o Ministério da Educação gere(ia) 11 mil centros educativos, 150 mil professores, 200 mil funcionários, um orçamento superior a mil milhões de contos e procura(va) servir 2,5 milhões de clientes diretos, uma empresa impossível comandar a partir de um único centro. **O papel do Estado é servir a sociedade, não de a controlar**”.

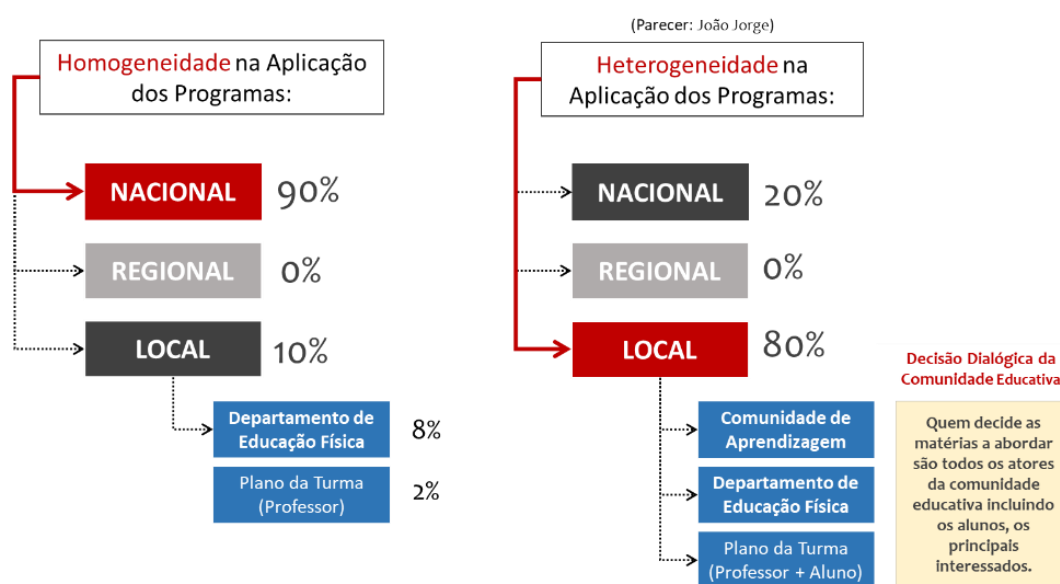
- E esta pergunta é muito importante “Quem contrata os professores?
- Quem define os programas?

O estado deve definir os programas mínimos. Eu defendo há muitos anos que os programas de ensino devem ter três componentes:

- 1) Componente nacional.
- 2) Componente regional
- 3) Componente local.

Obviamente que a **seleção das matérias** no atual modelo de organização curricular está perfeitamente justificada. Porém, os critérios utilizados para justificar a escolha das matérias, ou mesmo a justificação da separação entre matérias nucleares e alternativas é **questionável**. Quando utilizo a palavra questionável, não quero com isto dizer que é falacioso, mas que se trata apenas de uma **convenção**. Quem redigiu e concebeu os programas tinha em mente uma determinada conceção ou referencial axiológico e obviamente que se socorreu de um **conjunto de pressupostos que têm a sua validade relativa** à luz do Teorema da Relatividade Cultural. Tal como foi dito, anteriormente “toda a ação Pedagógica é objetivamente uma **violência simbólica** enquanto

imposição por um **poder arbitrário**, de uma arbitrariedade cultural”. Tudo depende da forma como queremos observar e interpretar a cultura do Corpo e da Formação Corporal. A perspetiva que proponho é tão válida, senão mais válida que a anterior, considerando as competências prioritárias do século XXI, o modelo de aprendizagem dialógico e a organização das escolas em comunidades de aprendizagem. Ou seja, quem deve construir os jogos devem ser os alunos (Game Designer).



Contributo e Peso dos Programas Nacionais de Educação Física na Comunidade de Aprendizagem:

O objetivo não passa por afastar o desporto da escola, mas dar-lhe a sua importância relativa na formação dos jovens em idade escolar. A Educação Física deve assumir uma abordagem centrada na Literacia Física (holística, eclética) e a Literacia Desportiva (competição) deve continuar vinculada à estrutura organizativa do Desporto Escolar e os jovens optam livremente por este modelo tal como acontece atualmente. Obviamente que a EF pode recorrer aos desportos formais tal como acontece, mas este deixarão de assumir o protagonismo.

2.8 - Sabedoria Prática:

Barry Schwartz (1986) no seu livro *Practical Wisdom – the right way to do the right thing*, pergunta **por que motivo a sabedoria é prática?** As nossas vidas estão estruturadas por regras administrativas e burocráticas que nos dizem como agir e nos relacionarmos dentro de organizações complexas que dominam o nosso mundo moderno, regras morais que nos dizem como nos devemos comportar de forma ética, regras legisladas pelos governos e os códigos civil e criminal que definem a nossa pena quando ferimos a lei. Nós não poderíamos viver sem regras. Esta confiança na lei e regras em vez do julgamento/discernimento dos homens possui raízes profundas. Ao conceber a constituição da república Americana, os fundadores “sabiam que não podiam depender da bondade e sabedoria dos homens”. Mas o que é o governo em si, perguntava James Madison senão a maior de todas as reflexões da natureza humana? Se os homens fossem

anjos, não seria necessário nenhum governo. Foi por esse motivo que John Adams defendeu um governo de leis e não de homens na Constituição de Massachussets de 1780. *Com leis bem concebidas estaremos menos dependentes da virtude ou sabedoria dos nossos estadistas ou cidadãos. Um sistema de leis sábias minimizaria a necessidade de homens sábios* (obviamente que prevalece este sistema de crenças dentro do nosso sistema educativo). Este é apenas um problema, **substituir a sabedoria pelas regras não funciona**. Contudo leis e regras morais ideais não são possíveis porque a vida é demasiado complexa para que o ideal se concretize dentro da esfera do poder humano. Associado às leis surgiu a **necessidade de juízes e julgamentos**.

Ou seja, primeiro parte-se do pressuposto que os homens não são suficientemente sábios e sensatos para resolver as suas disputas e como tal é preciso que alguém, preparado e isento o faça para garantir a reparação do bem e da verdade. E como tal, com todas estas regras morais viramos para a orientação externa. Todos nós precisamos ser juízes (os jogos desportivos mimetizam esta relação social).

Barry Schwartz (1986) *Practical Wisdom*, descreve aquilo que Aristóteles tinha constatado no século quarto antes de Cristo em Atenas quando observada os carpinteiros, sapateiros, ferreiros e pilotos de barcos. O seu trabalho não era orientado pela aplicação sistemática de regras o no seguimento estrito de procedimentos pré-definidos. Os materiais com os quais trabalhavam eram muito irregulares e cada nova tarefa colocava novos problemas e/ou desafios. Aristóteles pensou que as escolhas feitas por estes artesãos, na forma como lidavam com o mundo material fornecia pistas sobre o tipo de conhecimentos que os cidadãos necessitavam para concretizar **escolhas morais** no mundo social. Aristóteles ficou particularmente fascinado com a forma como os pedreiros na ilha de Lesbos utilizavam as réguas. Uma régua normal e rígida pouco servia para medir a circunferência de colunas redondas entalhadas/esculpidas a partir de lajes/blocos de pedra. Apenas se conseguia medir a circunferência se **dobrassem as réguas**, que era exatamente aquilo que os pedreiros faziam. Eles **criaram uma régua flexível** a partir de couro, aquilo que se pode designar como precursor das fitas métricas modernas. **Para Aristóteles, saber como dobrar a regra para medir a circunferência era exatamente aquilo que a sabedoria Prática significava**. Normalmente procuramos encontrar o equilíbrio perfeito ao qual Aristóteles chamou de **média**.

Porém, o **significado de média** *não corresponde à média aritmética*, mas o **equilíbrio perfeito numa determinada circunstância** a qual não era calculada através da adição ou subtração, mas pela **aplicação da régua flexível** usada pelos pedreiros de Lesbos.

José Afonso Batista (1999) *aprender por medida* refere que há duas razões fundamentais para mudar a avaliação (baseada na média aritmética):

- A primeira, de ordem política e social.
- A segunda de ordem científica e pedagógica que resulta da investigação sobre **os métodos e instrumentos de avaliação mais utilizados na escola, manifestamente imperfeitos, enganadores e erróneos**.

De facto, não faz sentido centrar a aprendizagem nos alunos, utilizar estratégias diferentes para públicos diferentes e pôr em prática uma *avaliação normalizada*. Esta mudança não visa uma avaliação mais fácil, mais permissiva. Pelo contrário, deverá ser mais exigente, mas a exigência tem de ser adaptada à medida de cada um, sem complexos de **romper com o critério de equidade formal**

da avaliação certificativa (José Afonso Batista, 1999). Se, tal como afirma Jean LeBoulche, a atividade de expressão pessoal não pode ser ensinada e, como tal, a criança e o adolescente têm o direito a praticar a sua expressão pessoal, deixando assim emergir a singularidade do seu sentir, da sua interioridade, para o seu equilíbrio emocional, então não faz sentido aplicar modelos educativos baseados no “aluno médio” e muito menos avaliações normalizadas. Todd Rose (2013) afirma que nós ***ainda projetamos os nossos ambientes de aprendizagem (...) 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 desenharmos um ambiente de aprendizagem para a média, fazemo-lo para ninguém!***



Educação Física baseada nas matérias - **linha de montagem**.
Imagem retirada da animação RSA referente à apresentação
de Sir Ken Robinson - *Changing Education Paradigms*.

Todd Rose e colaboradores (2013) no artigo *The Science of the Individual, Mind, Brain, and Education* argumentam 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. 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.**

O MITO DA MÉDIA



26

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 as MATÉRIAS NUCLEARES, 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 e a criar as bases para um PROGRAMA DE EF que valorize os Percursos Curriculares Alternativos para todos os alunos. Uma destas propostas contempla o Projeto Game Designer que permite aos alunos recriar os ambientes dos jogos aplicando alguns conhecimentos da teoria dos jogos.

Barry Schwartz (1986) Practical Wisdom, afirma que as regras são ajudas, aliados, guias e formas de verificação. Porém, confiar demasiado nas regras (normas e guiões) pode atrofiar a capacidade de discernimento necessário para realizarmos bem o nosso trabalho. Quando princípios gerais se transformam em instruções detalhadas, fórmulas, comandos inflexíveis – substitutos da sabedoria – as **nuances importantes do contexto são desvalorizadas** e desconsideradas. Melhor do que minimizar o número de regras, podemos desistir de tentar cobrir

todas as circunstâncias e particularidades da situação, e em vez disso **podemos investir em mais treino para encorajar as habilidades do raciocínio prático e intuição.**

O saxofonista de Jazz Stan Getz diz que o jazz é como uma linguagem. **Aprendemos o alfabeto**, que são as escalas. **Aprendemos frases**, que são os acordes. E depois falamos espontaneamente com o instrumento. **A boa improvisação não é o mesmo que criar algo a partir de nada, mas criar algo a partir do conhecimento, experiência e prática anterior.** Assim a improvisação do jazz, materializa-se em torno de uma melodia, fórmula ou tema simples que fornece o pretexto para a composição em tempo real. **A sabedoria prática é um tipo de jazz moral.** Por vezes depende de regras e princípios, como as notas numa pauta e das melodias básicas do jazz. Mas as regras por si só não conseguem realizar o trabalho. **A improvisação moral é a música que tocamos à volta destas notas e melodias para que consigamos fazer aquilo que é correto.**

O modelo derogatório proposto por Roberto Carneiro permite o espaço necessário para que os professores de Educação Física possam, através do processo gradual de desvinculação dos objetivos e conteúdos da EF relativamente ao modelo desportivo, ter espaço para **improvisar em torno da teoria do jogo, explorando criativamente a construção de jogos** que envolvam os alunos num processo também ele criativo e motivador. O **Projeto Game Designer** reflete uma estratégia que permite esta improvisação moral e a confiança na competência dos professores de EF e na capacidade criativa, responsabilidade, autonomia e cooperação dos alunos. Este processo também requer uma mudança do paradigma cartesianista (comportamentalista) para um paradigma holístico (construtivista).

3 – Paradigma Holístico:

3.1 - A Educação Física e os Desafios do Século XXI.

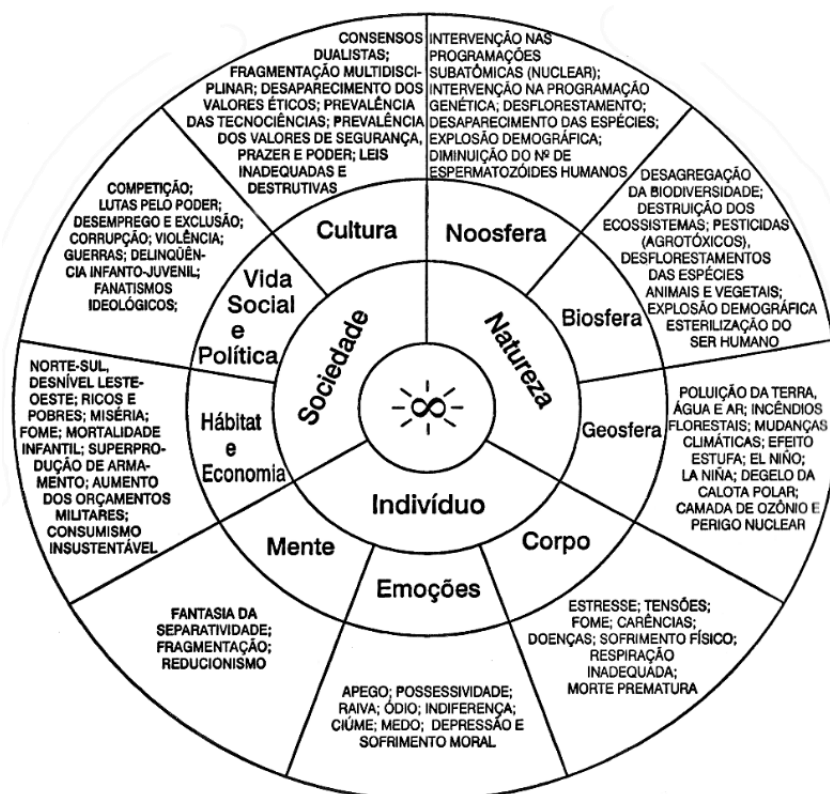
Barry Schwartz no seu livro *Practical Wisdom* refere: se a tecnologia não funciona ou não serve o seu propósito, desaparece porque ninguém a compra. Porém, as ideias e sobretudo as **falsas ideias** sobre os seres humanos e a economia (Tecnologia das Ideias) prevalecem a partir do momento que as pessoas acreditam que são verdadeiras. Quando isso acontece, elas criam hábitos de vida e Instituições consistentes com essas falsas ideias (Instituição Desporto | Educação Física, Economia, etc...). A estrutura das instituições na qual as pessoas trabalham, criam pessoas que são aptas às exigências e objetivos dessas mesmas instituições privando-as da oportunidade de sentirem satisfação pelo seu trabalho, algo que consideramos normal. Nós moldamos a natureza humana moldando as instituições nas quais as pessoas vivem e trabalham.

Devemo-nos questionar:

- Que tipo de natureza humana queremos ajudar a moldar?

Pierre Weil refere, no seu livro *mudança de sentido e o sentido da mudança*, que vivemos na era da fragmentação em todos os domínios e a mente humana tem traçado fronteiras, movida em última instância pela **visão de um mundo dividido em blocos compactos e independentes**, “fantasia da separatividade”. A partir da divisão dualista do sujeito-objeto formam-se progressivamente todas as outras divisões. Com base numa reflexão mais alargada sobre a profunda crise de fragmentação do ser humano, Pierre Weil apresenta o seu **modelo da roda da destruição e da roda da paz** como antídoto para a primeira. Este modelo tornou-se na teoria fundamental da Universidade Holística.

Quando afirmamos que queremos uma educação que prepare os alunos com as competências que os ajudem a enfrentar os desafios do século XXI, teremos que, em primeiro lugar, definir claramente **quais são esses desafios**, para que possamos também determinar quais são essas competências que devem estruturar um perfil de aluno.



Pierre Weil (1999) A mudança de sentido e o sentido da mudança. **Roda da destruição.**

A Educação Física tem de promover a autoconsciência permitindo que os alunos reencontrem a sua identidade, como diz Manuel Sérgio: *escutar a voz do corpo significa um ser-no-mundo, um ser-que-sente, um ser-que-joga, um ser que se movimenta para transcender e transcender-se*. Está na altura de prestar atenção e sobretudo colocar em prática uma Educação Física. A visão holística, ecologia universal e consciência cósmica devem estar na base desta nova forma de estar da Educação Física/Motricidade Humana.

A Educação Física deve ser uma disciplina que facilita um processo de transformação de autoconsciência e transformação através do corpo e do movimento e ao fazê-lo estará a contribuir para a Roda da Transformação:

- **Ecologia da mente:** viver em paz consigo mesmo.
- **Ecologia social:** viver em paz com os outros.
- **Ecologia planetária:** viver em paz com a natureza



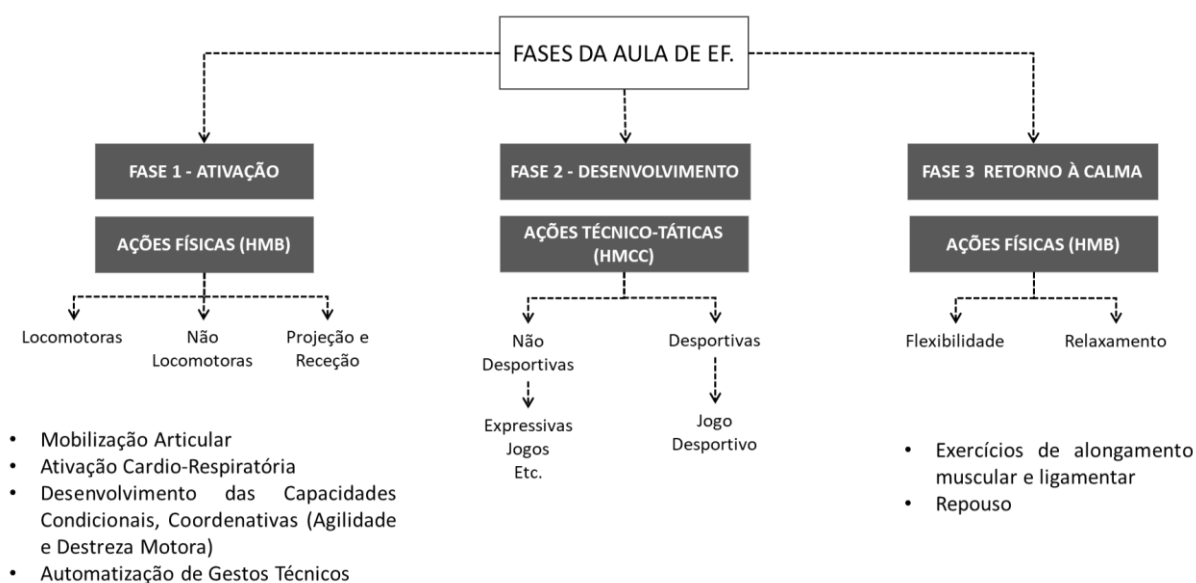
Uma escola que promove uma educação orientada para os desafios do século XXI identifica claramente estes desafios e investe nas estratégias e metodologias adequadas para preparar os alunos para agir de forma consciente e proativa na resolução criativa desses mesmos problemas. A Educação Física é uma disciplina que reúne em si um enorme potencial para contribuir para esta transformação, mas apenas se integrar toda uma linguagem nova e diferente.

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. O professor de Educação Física também tem de trabalhar a sua **maturidade profissional** e olhar para a sua **responsabilidade profissional e ética**, numa perspetiva completamente diferente. Como diz Manuel Sérgio, o licenciado (ou mestre, ou doutor) em motricidade humana é assim o agente do ensino, ou o investigador, ou o técnico que, no exercício da sua profissão, procura a **libertação dos corpos, rumo à transcendência**, rumo ao possível (...) através da educação do corpo inteiro. Este licenciado deixa de se preocupar tanto com a construção de padrões motores que refletem uma necessidade de padronização do mundo enfatizada pela necessidade de uniformizar as matérias nucleares que restringem a forma de viver o corpo apenas como uma máquina. A nova liberdade de ensinar e

aprender manifesta-se através de esquemas motores, ou seja, de organizações de movimentos construídos pelos sujeitos (alunos), em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos de cada aluno, quanto das condições do meio ambiente em que ele vive.

Jean LeBoulch defende a escola como responsável por uma **educação global**, deixando de lado a **tendência competitiva** em benefício de um melhor conhecimento de si, no sentido de suscitar a cooperação, com atividades capazes de atender a todos, independentemente do nível de desenvolvimento. Le Bouch lamenta a ênfase direcionada às disciplinas ditas intelectuais (académicas) e **opõe-se ao ensino desportivo por si só**, considerando que a busca de uma educação do corpo na sua totalidade certamente fará da criança também um melhor desportista. O autor considera fundamental **responder aos anseios das crianças**, bem como estar atento às características distintas em cada fase de desenvolvimento, tratando com urgência a **inserção da educação psicomotora** na Educação Infantil e no ciclo das aprendizagens de base, mediante o programa proposto (Jean Le Boulch. 2008. O corpo na escola no século XXI: práticas corporais).

3.2 - Aula de Educação Física.

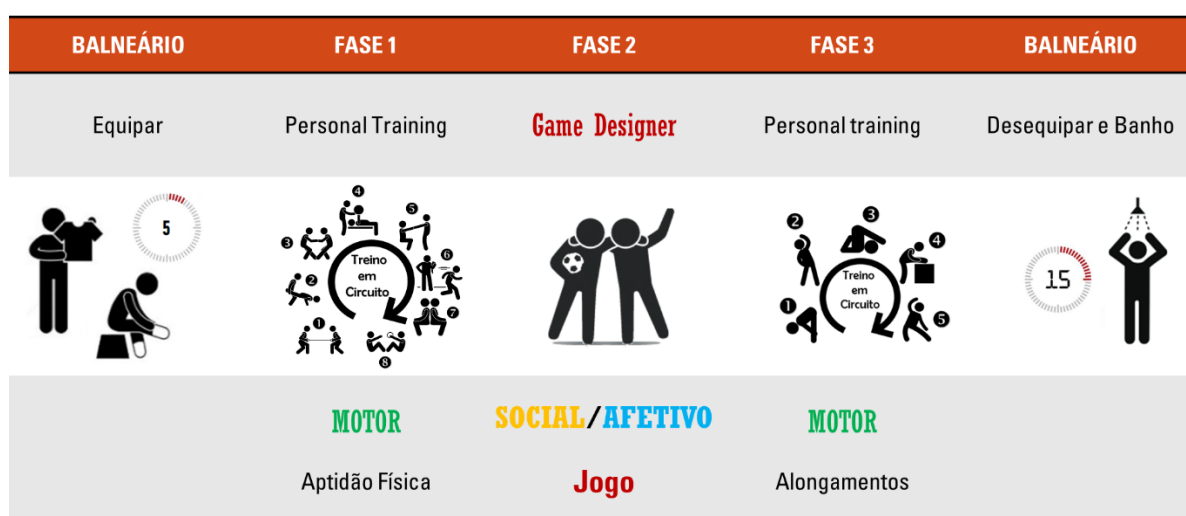


Podemos dividir a aula de Educação Física em três fases orientadas para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas e habilidades motoras compostas e complexas (Técnica e Tática). Ou seja, a fase 1 está normalmente direcionada para exercícios de aquecimento, desenvolvimento da aptidão física e realização de algumas progressões de aprendizagem técnica através de exercícios critério perfeitamente codificados. A fase 2 permite a realização do jogo desportivo sobretudo relativo às matérias nucleares. A fase 3 permite o retorno à calma através da realização de exercícios de alongamento e descompressão.

Sem alterar esta matriz de organização da aula de Educação Física, apenas introduzimos dois projetos que ajudam a trabalhar os mesmos objetivos e conteúdos, aptidão física e o jogo, mas em

conformidade com o novo perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória recorrendo às capacidades fundamentais do século XXI. O objetivo é transferir para o aluno a responsabilidade de planear a aula de forma a desenvolver a cooperação e a autonomia o que garante um maior envolvimento e compreensão dos conteúdos da EF. Desta forma criam-se igualmente melhores condições para uma articulação curricular com as restantes áreas curriculares em vez da Educação Física atuar de forma isolada e separada tal como tem acontecido até agora. Outro aspeto importante passa por escolher as matérias em função do seu potencial para explorar e desenvolver nos alunos as inteligências múltiplas:

- **FASE 1:** Personal Training
- **FASE 2:** Game Designer
- **FASE 3:** Personal Training.



3.3 - Inteligências Múltiplas na Educação Física:

Nós continuamos a gerir e avaliar a chamada “**inteligência única**”, a inteligência cognitiva, e a não aceitar as **múltiplas inteligências**, os múltiplos talentos que existem. As inteligências artísticas são ainda muito subalternizadas na nossa escola, da mesma forma que as capacidades comunicacionais, as capacidades psicomotoras, os talentos técnicos, relacionais ou desportivos. A nossa escola considera que há uma única coisa nobre, que é o intelecto, e julga as pessoas com base nesse modelo único de aptidão. A educação tem de se abrir às **múltiplas inteligências**, aos **múltiplos talentos**, sobretudo nos últimos anos de escolaridade básica. Quanto mais se estende o requisito de escolaridade básica e obrigatória para todos, mais ele deve ser diferenciado de acordo com as aptidões e os talentos naturais de cada um.

Howe Gardner	Corporal – Personal Training	Afetivo - Expressões	Social – Game Designer
Inteligência Verbal ou Linguística			●
Inteligência lógico-matemática			●
Inteligência musical		●	●
Inteligência visual ou espacial	●	●	●
Inteligência corporal ou cinestésica	●	●	●
Inteligência interpessoal		●	●
Inteligência intrapessoal	●	●	●
Inteligência naturalista	●	●	●
Inteligência existencial		●	●

- a) **INTELIGÊNCIA VERBAL OU LINGÜÍSTICA:** habilidade verbal bem desenvolvida, sensibilidade aos sons, significados e ritmos das palavras;
b) **INTELIGÊNCIA LÓGICO-MATEMÁTICA:** habilidade de pensar de forma conceitual e abstrata, além da capacidade de discernir padrões lógicos ou numéricos;
c) **INTELIGÊNCIA MUSICAL:** habilidade de produzir e apreciar ritmos, tons e timbres;
d) **INTELIGÊNCIA VISUAL OU ESPACIAL:** capacidade de pensar em forma de imagens, “visualizar” conceitos abstratos;
e) **INTELIGÊNCIA CORPORAL OU CINESTÉSICA:** capacidade de controlar o próprio corpo e lidar fisicamente com objetos variados;
f) **INTELIGÊNCIA INTERPESSOAL:** capacidade de detectar e responder adequadamente aos humores, motivações e desejos dos outros;
g) **INTELIGÊNCIA INTRAPESSOAL:** capacidade de ser auto-consciente e em sintonia com seus sentimentos interiores, valores, crenças e processos de pensamento;
h) **INTELIGÊNCIA NATURALISTA:** habilidade para reconhecer e categorizar plantas, animais e outros elementos da natureza;
i) **INTELIGÊNCIA EXISTENCIALISTA:** sensibilidade e capacidade para lidar com questões profundas em torno da existência humana, como o significado da vida, por que morremos, ou como chegamos até aqui.

Por questões práticas convencionamos dividir as atividades motoras e jogos em 3 Inteligências. Porém, cada uma destas tem o potencial para desenvolver várias inteligências.

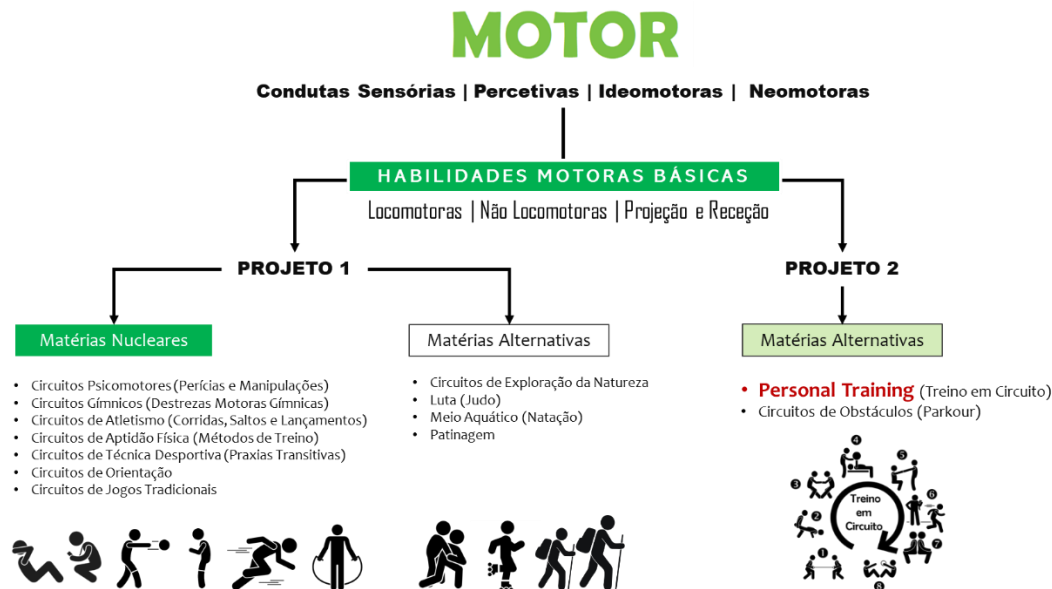


Entendemos que as matérias ou praticas motoras, além do desenvolvimento psicomotor devem ajudar as crianças e jovens no desenvolvimento da **Inteligência Emocional** (aprender a ser) e **Inteligência Social** (aprender a relacionar-se com os outros). Uma das principais características do jogo é estimular a relação social saudável ajudando a interiorizar regras de sã convivência. A ênfase no ensino da técnica como aspeto fundamental do sucesso no jogo desvia a atenção dos jovens para uma excessiva preocupação com a sua prestação (rendimento). A oposição ou o antagonismo acentua a rivalidade e a tensão durante o jogo perdendo-se o elemento da alegria, do prazer e da satisfação. A pressão da avaliação mata a espontaneidade e a liberdade de sentir em detrimento da necessidade de se provar aquilo que se vale, da necessidade de uma prestação mensurável. A relação que se estabelece entre colegas e entre professor e alunos torna-se puramente utilitária porque o reconhecimento do valor individual depende daquilo que se produz e não do que se é. Não existe tempo nem vocação da atual EF para abordar a Inteligência Emocional com conta, peso e medida.

- Deixa de fazer sentido dividir as matérias em *Nucleares* e *Alternativas* (premissa ideológica), que passam a ser agrupadas em **3 Grande Áreas:**

A. GRUPO 1 – Inteligência Corporal Cinestésica: atividades que privilegiam as **Condutas Percetivas e Ideomotoras** - Habilidades Motoras Básicas. O objetivo visa sobretudo explorar a relação do corpo no espaço, de forma natural. Trata-se de uma procura do

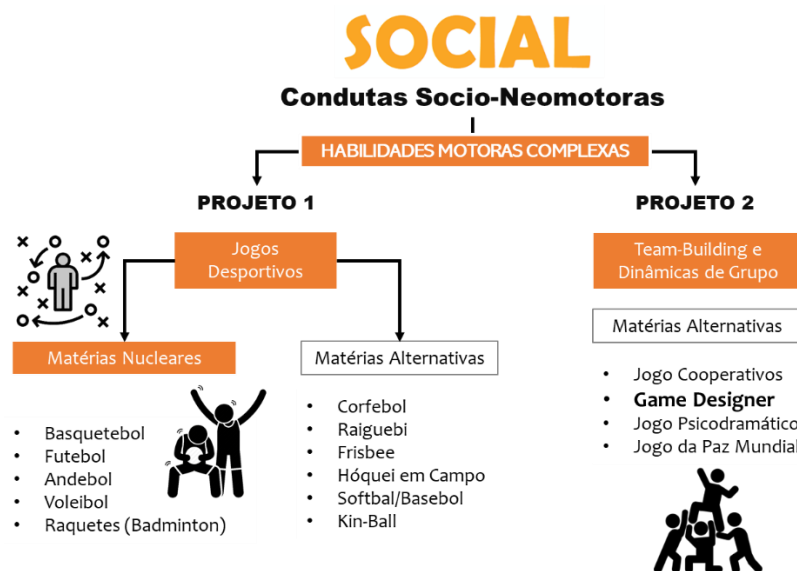
autoconhecimento pela autodescoberta e autossuperação. Neste grupo podemos incluir as atividades de exploração das habilidades motoras básicas locomotoras, não locomotoras, de recepção/projeção bem como as capacidades coordenativas através de jogos, percursos de obstáculos, exercícios calisténicos, exercícios funcionais, etc.



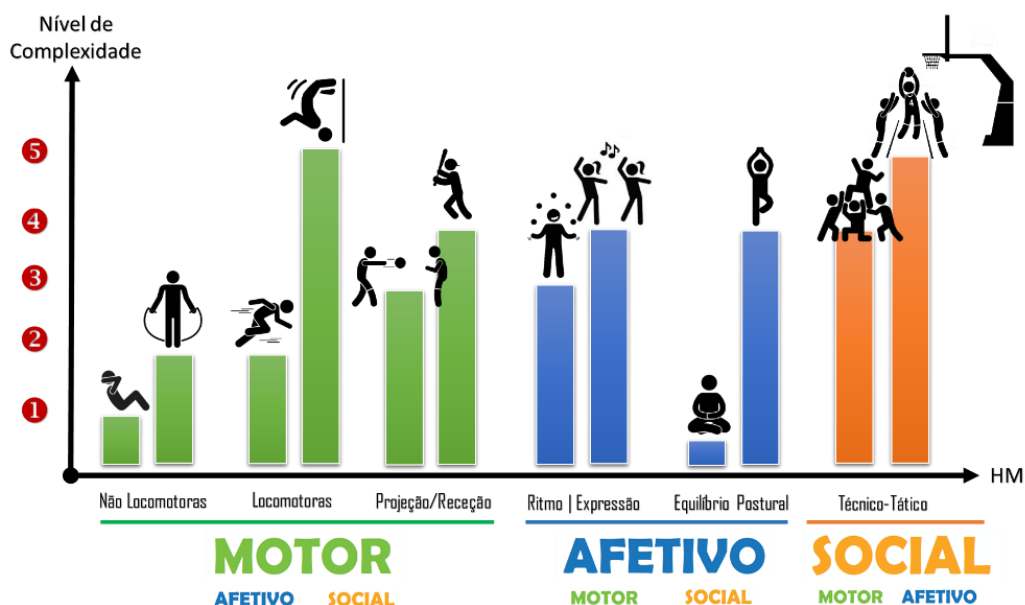
B. GRUPO 2 – Inteligência Emocional: atividades que privilegiam as Holopraxias, Educação Somática, Rítmicas e Expressivas. Mente-Corpo e Consciência. Corporal: para que o aluno entre em contacto consigo próprio (“O corpo é a nossa mente subconsciente”, Candace Pert) e explore através dos estados hipometabólicos. A Educação somática permite explorar 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.



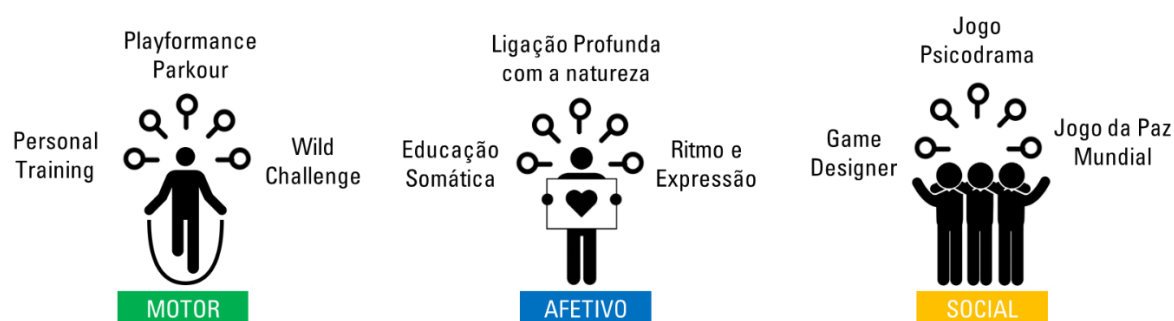
- C. **GRUPO 3 – Inteligência Social:** atividades que privilegiam as **Condutas Sociomotoras:** Habilidades Motoras Compostas Complexas Desportivas e não Desportivas. Relação e Comunicação: através dos jogos cooperativos e/ou competitivos os alunos desenvolvem os aspetos da relação e da comunicação com o outro. O jogo é um meio para o desenvolvimento da cognição social e do trabalho em equipa “Team-Building”.



Abandonar a separação de matérias nucleares e alternativas permite derrogar à escola (Professores e alunos) a possibilidade de exercer a sua sabedoria prática. O objetivo é que cada aluno aprenda por medida, ou seja, a sua forma de trabalhar seja personalizada em função do seu perfil de variabilidade individual.



Alguns dos projetos que podem ser implementados de forma a desenvolver as capacidades fundamentais do século XXI. Iremos abordar estes projetos de forma a ilustrar o seu potencial formativo.



3.4 - Critérios de avaliação:

PNEF: os CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO estabelecidos pela escola, pelo Departamento de EF e pelo professor permitirão determinar, concretamente esse GRAU DE SUCESSO. Os critérios de avaliação constituem, portanto, regras de qualificação da participação dos alunos nas atividades selecionadas para a realização dos objetivos e do seu desempenho nas situações de prova, expressamente organizadas pelo professor para a demonstração das qualidades visadas.

PNEF: Os processos e os resultados da avaliação devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e, também, para apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em EF no conjunto do currículo escolar e noutras atividades e experiências, escolares e extra-escolares, que marcam a sua educação (repouso, recreação, alimentação, convívio com os colegas e adultos, etc.), direta ou indiretamente, representadas neste programa.

PNEF: Caráter Formativo da Avaliação - os procedimentos aplicados devem assegurar a utilidade e a validade dessa apreciação, ajudando o aluno a formar uma imagem consistente das suas possibilidades, motivando o prosseguimento ou aperfeiçoamento do seu empenho nas atividades educativas e, também, apoiando a deliberação pedagógica.

	ATUAL PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	NOVA PROTOSTA
AVALIAÇÃO	<p>O PNEF define 3 grandes áreas de avaliação. O subdepartamento de EF define os critérios de avaliação em função do PNEF e da decisão do Conselho Pedagógico. aplica-os, recolhe informação e quantifica a prestação dos alunos.</p> <p>Avaliação Normalizada.</p> <p>3 Grandes áreas de avaliação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Atividades Físicas. 2. Aptidão Física. 3. Conhecimentos. <p>1 Grande área proposta em Conselho pedagógico:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Domínio Sócio-Afetivo 	<p>Da responsabilidade do Conselho Pedagógico, do Subdepartamento de EF e do Professor e aluno.</p> <p>3 Grandes áreas de <u>auto-avaliação</u> (Inteligências Múltiplas):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inteligência Corporal. 2. Inteligência Emocional. 3. Inteligência Social.

O que define a Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei nº 49/2005 de 30 de agosto?

Artigo 2º princípios gerais: ponto 4 – O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o **desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos**, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

Artigo 50º, desenvolvimento curricular: ponto 1 – a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral.

Físico e motor	Cognitivo	Afetivo	Estético	Social	Moral
Inteligência Corporal		Inteligência Emocional		Inteligência Social	

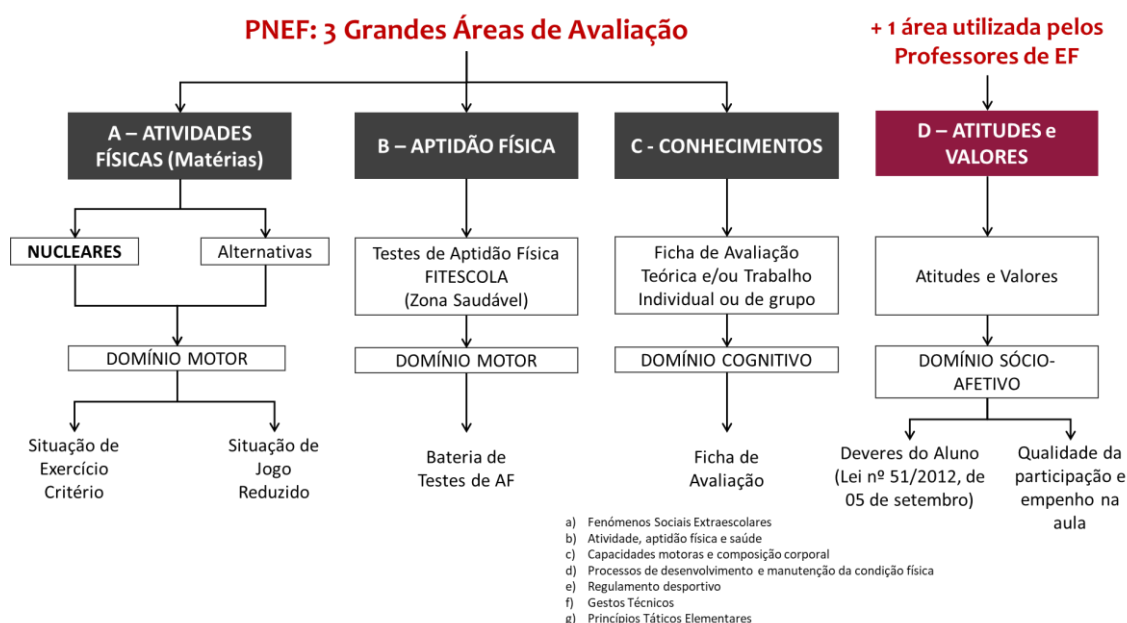
Desde já podemos comparar a LBSE no seu artigo 50º e o modelo das Inteligências Múltiplas na Educação Física que determinam a escolha das matérias que possuem maior potencial para desenvolver cada uma dessas inteligências.



A nossa prioridade enquanto professores/educadores, não é tanto **ensinar matérias** (sejam nucleares ou alternativas), mas **ensinar as estratégias** que permitam aos alunos saber escolher as matérias que mais se adequam aos seus objetivos. Depois de saberem definir os seus objetivos e valores pessoais, têm que saber escolher as matérias que mais se adequam ao desenvolvimento das competências que identificam como deficitárias na sua formação integral, onde o movimento e a quietude são o pano de fundo, a base do processo. Depois de definirem os seus objetivos, escolherem a atividade que mais lhes permitem explorar a área que sentem deficitária, têm de saber escolher o método de trabalho e a forma como organizam os exercícios e atividades para alcançar os seus objetivos. Finalmente terão de aprender a recolher informação (indicadores) que lhes permitem reconhecer o progresso e a que distância se encontram do seu objetivo individual e/ou do grupo.

Quais são as perguntas que os alunos têm que aprender a fazer para poderem assumir o controlo e a responsabilidade pela sua formação autónoma, responsável e cooperativa. Os alunos terão que aprender a definir projetos de desenvolvimento pessoal que integrem as dimensões de desenvolvimento anteriormente referidas (físico, emocional e social) para desenvolver a literacia física emocional e social.

- Quais são as atividades físicas, jogos, exercícios que mais me ajudam a desenvolver a minha capacidade de cooperação, colaboração, partilha, entreajuda?
- Quais são as atividades que me permitem tomar consciência das minhas emoções e me ajudam a exprimi-las de forma mais regulada e consciente?
- Que tipo de exercícios me ajudam a fortalecer o meu corpo, tornando-me mais ágil, coordenado e seguro?
- Que tipo de atividades, jogos ou exercícios que me ajudam a melhorar a minha combatividade, a minha capacidade de lutar pelos meus objetivos, a ser perseverante, abnegado, disciplinado e metódico?
- Como é que posso criar jogos que me permitam desenvolver estas capacidades e competências?



Exemplo de critérios de avaliação do DSA e o PNEF:

Responsabilidade / Empenho	Apresentação do material necessário	Equipamento de EF: inclui T-Shirt e/ou Sweatshirts, Calção ou calça de tecidos leves e flexíveis e calçado desportivo de materiais leves, aderentes e flexíveis.
	Participação na aula com empenho (PNEF: Desempenho)	<p>Participação: ação ou efeito de participar, fazer parte da aula de EF e envolvimento nas atividades ali desenvolvidas.</p> <p>Empenho: interesse, afínco, demonstra interesse em conseguir algo, que se esforçou, compromisso, comprometimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> PNEF: ... empenho de aperfeiçoamento pessoal no âmbito da Educação Física... PNEF: (objetivos da EF) 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 das atividades. PNEF: assumindo compromissos e responsabilidades de organização e preparação das atividades individuais e ou de grupo, cumprindo com empenho e brio as tarefas inerentes. <p>Desempenho: modo com alguém ou alguma coisa se comporta tendo em conta sua eficiência, seu rendimento: o desempenho de um aluno.</p> <ul style="list-style-type: none"> PNEF: analisa o seu desempenho e dos colegas, dando sugestões que favoreçam a sua melhoria. PNEF: coopera com os companheiros, aceitando e dando sugestões que favoreçam a melhoria dos seus desempenhos.
	Pontualidade	Pontual: que chega ou sai exatamente no horário marcado, preciso. Que cumpre prazos ou realiza algo no tempo devido, exato.

Exemplo de critérios de avaliação do DSA e o PNEF:

Relação com os outros	Respeito pelos outros	<p>Respeito (professor, colegas): consideração, sentimento que leva alguém a tratar outra pessoa com grande atenção, profunda deferência, consideração ou reverência.</p> <ul style="list-style-type: none"> • PNEF: (Objetivos Gerais – competências comuns a todas as áreas): relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários; • PNEF: aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários, evitando ações que ponham em risco a sua integridade física, mesmo que isso implique desvantagem no jogo. • PNEF: no desempenho das funções de árbitro ou juiz de linha explica as suas decisões, de forma breve, quando solicitado e no respeito das leis. • PNEF: (danças sociais) aceita limitações do parceiro, bem como as suas falhas, procurando o êxito do par em todas as situações. Respeita o espaço partilhável, mantendo distância dos outros pares, ou evitando a sua trajetória de modo a não perturbar o desempenho dos outros. • PNEF: (tiro com arco) analisa as suas prestações e as dos companheiros apresentando sugestões e correções que favoreçam a melhoria dos seus desempenhos. Adequa as suas ações às sugestões e correções do professor ou companheiros (Respeito), visando um melhor e mais reduzido agrupamento de flechas no alvo.
	Espírito de Cooperação.	<p>Cooperação: Ação de cooperar, de auxiliar e colaborar, prestando ajuda ou auxílio; dar contribuição para; colaboração ou contribuição.</p> <ul style="list-style-type: none"> • PNEF: a <u>orientação da sociabilidade</u> no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a não só à melhoria da qualidade das prestações, <u>especialmente nas situações de competição entre equipas</u>, mas também ao <u>clima relacional favorável</u> ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades. • PNEF: (objetivos Gerais – Competências comuns a todas as áreas): cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as ações favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na atividade da turma. • PNEF: cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo dos Jogos Desportivos Coletivos, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro. • PNEF: coopera com os companheiros, quer nos exercícios, quer no jogo, escolhendo as ações favoráveis ao êxito pessoal e do grupo, admitindo as indicações que lhe dirigem e aceitando as opções e falhas dos seus colegas. • PNEF: Ginástica: coopera com os companheiros nas ajudas e paradas que garantam condições de segurança e <u>colabora na preparação, arrumação e preservação do material</u>. <p>Colaboração: ato ou efeito de colaborar; concurso, ajuda, auxílio: trabalhar em colaboração.</p>

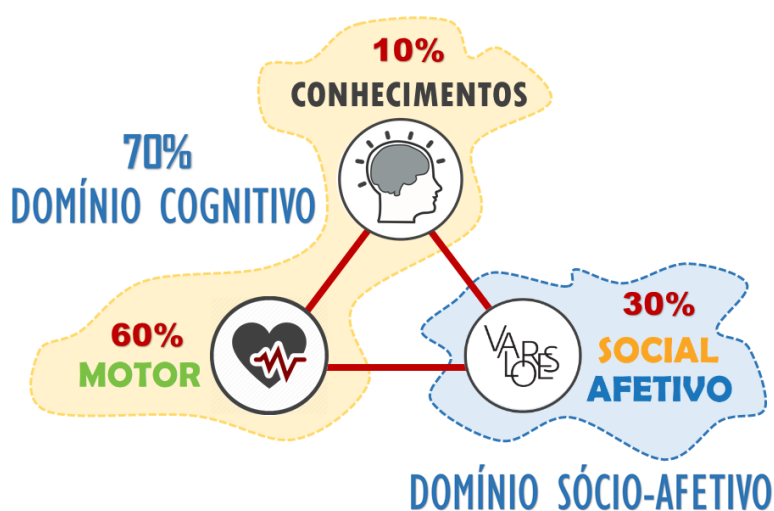
O que propõe o despacho n.º 2351/2007: “O desenvolvimento de uma cultura de sucesso escolar pressupõe o estabelecimento de um **sistema de avaliação de desempenho** capaz de gerar indicadores que permitam verificar, simultaneamente, a qualidade das aprendizagens, a adequação dos programas e a conformidade das práticas letivas e pedagógicas, evidenciando os aspetos a alterar para a obtenção de melhorias significativas nos resultados dos alunos”. A melhoria da qualidade, deve centrar-se sobretudo no indivíduo, na sua dimensão humana.

	C - CONHECIMENTOS	A – ATIVIDADES FÍSICAS B – APTIDÃO FÍSICA	D – SÓCIO-AFETIVO	
PNEF:	<p>O PNEF apenas considera como elementos de avaliação aqueles recolhidos nestas 3 grandes Áreas de Avaliação.</p> <p>PNEF: 4 - Avaliação – 4.1.1 – Aspetos operacionais - Consideram-se, como referência fundamental para o sucesso nesta área disciplinar, três grandes áreas de avaliação específicas da Educação Física, que representam as grandes áreas de extensão da Educação Física:</p> <p>A - Atividades Físicas (Matérias)</p> <p>B - Aptidão Física</p> <p>C - Conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção da Aptidão Física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as Atividades Físicas</p>		<p>O PNEF não considera os elementos de avaliação do DSA:</p> <p>PNEF: (...) os programas não desenham um fracionamento de domínios/áreas de personalidade, dividindo as metas gerais e específicas da educação física como, por exemplo, na tríade domínios cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo. Considera-se que a atividade do aluno e os seus efeitos integram necessariamente esses domínios. Deste modo as competências adquiridas pelo aluno integram indissociavelmente esses domínios.</p>	
Inteligências Múltiplas	Literacia	Literacia Física	Literacia Emocional	Literacia Social
Domínios	Conhecimentos	<p>a) Habilidades Motoras Básicas (Locomotoras, não locomotoras, projeção e receção)</p> <p>b) Habilidades Motoras Compostas Complexas (Técnicas e Táticas)</p> <p>c) Aptidão Física (Zona Saudável)</p>	Clima relacional favorável	Cooperação

A significativa contribuição de Damásio forneceu provas que ajudam a compreender o quão artificial se torna separar o pensamento do sentimento. Contudo, apesar deste forte contributo para o avanço científico, a “Educação” teima em separar e isolar a mente das emoções apesar de assumir como objetivo o “desenvolvimento integral da personalidade dos alunos”. Outra ideia importante que deriva do modelo estrutural de Plutchik sobre as emoções, é o facto de muitos dos **termos** que os especialistas utilizam para **descrever** as misturas de **emoções**, serem palavras tipicamente utilizadas para **descrever** os **traços de personalidade**. Por exemplo, palavras tais como triste, ansioso e calmo podem descrever tanto os traços de personalidade como sentimentos emocionais. A distinção entre **estados emocionais** e **traços de personalidade** interpessoal é muito arbitrária segundo Allen & Potkay (1981) cit. R. Plutchik (2005). Frequentemente a mesma check-list de adjetivos pode ser usada para se medir ambos os **estados** e **traços**, simplesmente pela alteração das instruções.

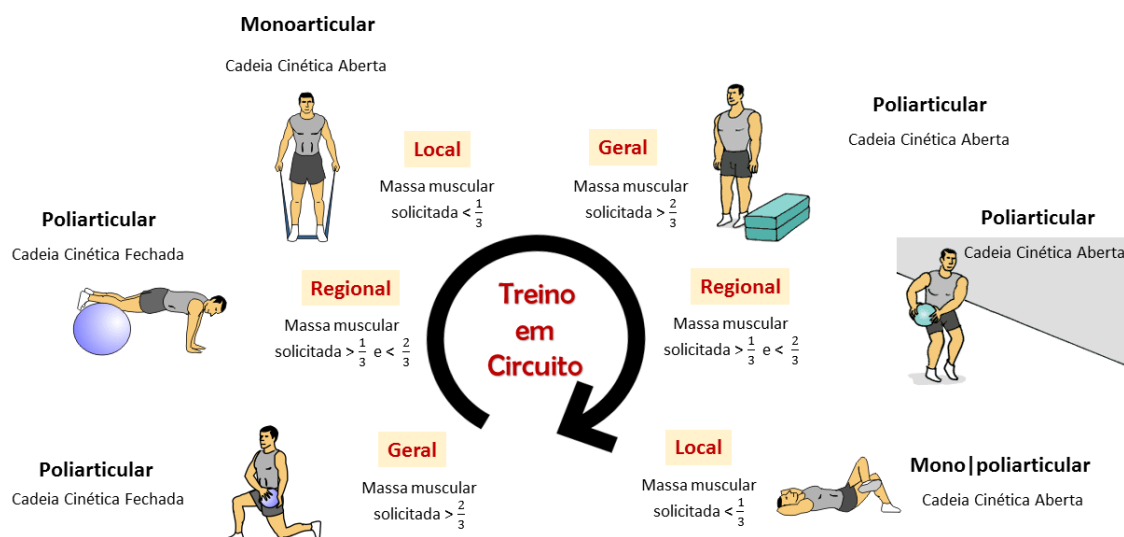
- Se aos participantes de uma investigação lhes é pedido para descrever como se sentem agora, ou nos últimos dias, estamos a perguntar sobre os **estados emocionais** e disposições.
- Se, contudo, lhes for pedido para descrever como se sentem habitualmente, estamos a perguntar sobre os **traços de personalidade**.

Assim, do ponto de vista desta teoria, as emoções e os traços de personalidade estão intimamente interligados e, de facto, os traços de personalidade podem ser considerados como derivados a partir de uma mistura de emoções. Assim, se queremos promover um **desenvolvimento harmonioso da personalidade** (LBSE) dos alunos teremos que o fazer a partir da abordagem dos estados e padrões emocionais (Inteligência Emocional), recorrendo às **ferramentas e currículos de literacia emocional**. Porém, abordar a literacia emocional tem que ser um processo intencional e planeado tal como o Professor planeia a dimensão motora. O **PNEF** considera que a atividade do aluno (participação na aula) e os seus efeitos integram necessariamente esses domínios. Deste modo as competências adquiridas pelo aluno integram indissociavelmente esses domínios. Porém existe uma **diferença muito significativa** entre os alunos experimentarem e manifestarem diferentes emoções, desencadeadas nas diversas situações e desafios inerentes aos exercícios e jogos propostos, sem delas terem consciência e/ou capacidade de auto-regulação, ou serem confrontados a ferramentas que lhes permitam consciencializar as mesmas, discuti-las abertamente, compreender a razão porque as sentem e perceber como as podem regular. Este é um forte motivo para que as 3 Grandes Áreas de Avaliação deixem de estar centradas nas matérias - vendo as reações emocionais como fenómenos periféricos e até perturbadores do clima da aula e do seu bom funcionamento - no sentido de uma abordagem onde as emoções (estética – teoria do jogo) assumem um papel crucial no desempenho motor e cognitivo. As 3 grandes Áreas passam a organizar-se em torno das 3 Inteligências Múltiplas (Inteligência Corporal, Emocional e Social).



4 - Motor

4.1 - Personal Training Em Educação Física.



Com o intuito de transferir a responsabilidade de organização e planificação de parte da aula para os alunos, foi desenvolvido o conceito de “**Personal Training na Aula de Educação Física**”. Este projeto recorre ao método “**Flip Education**” (Sala de Aula Invertida). Os alunos assumem a responsabilidade de planejar (Pré-Impacto) a FASE 1 e FASE 3 da aula de Educação Física. Obviamente que este projeto implica, antes de mais, que o professor explique aos alunos alguns pressupostos tais como:

- Definição de Objetivos Pessoais individualizados.
- Escolha dos exercícios corretos para alcançar os objetivos.
- Compreender como é que se escolhe os exercícios e se devem organizar no formato de Treino em Circuito.
- Escolha do Método de treino.
- Aprender a realizar corretamente os exercícios.

Este processo está sucintamente descrito no esquema em baixo. Este projeto foi aplicado em várias turmas com um sucesso relativo.

A organização do treino na forma de circuito tem algumas vantagens. No modelo proposto os alunos escolhem o método que mais gostam e sentem afinidade (personalizando-o). Ou seja, cada grupo de 3 a 4 alunos trabalha segundo o mesmo modelo de organização, mas ajustam as cargas de treino e os exercícios à sua especificidade pessoal e motivação. Este circuito será realizado na primeira e última fase da aula de Educação Física.

Uma vez que são os alunos que organizam e prescrevem o seu próprio plano de treino em circuito, em função dos seus objetivos pessoais, estes assumem com autonomia a realização dos exercícios e o professor acompanha, ajudando-os nas suas dúvidas.

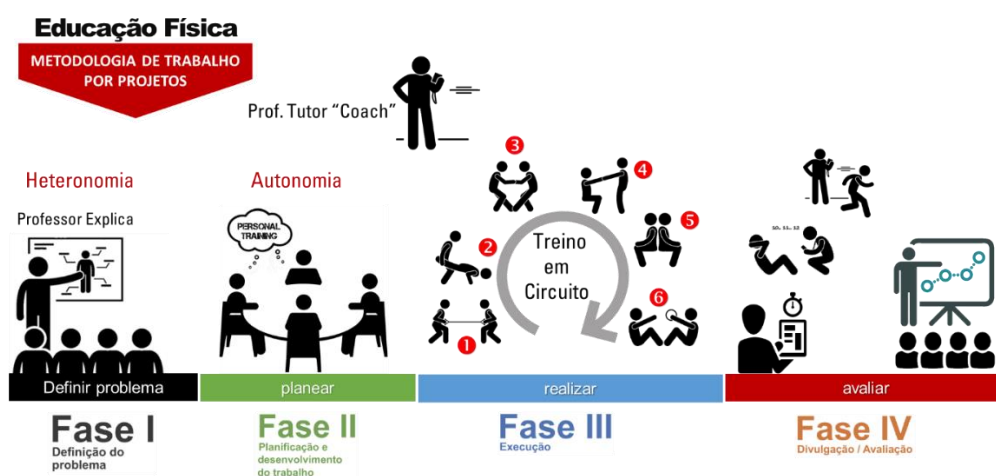
A organização do TC é muito flexível podendo ser desenhada para acomodar:

Vários tipos de espaços:

- a) Campos polidesportivos exteriores
- b) Pistas de atletismo.
- c) Pavilhões desportivo.
- d) Salas de fitness (ginásios, clubes e associações)
- e) Espaços naturais, ao ar livre.
- f) Outros...

Vários tipos de equipamentos e acessórios:

- a) Máquinas de Musculação (isotónicas, freemotion, cardio, etc...)
- b) Pesos, halteres, bolas medicinais, resistências elásticas, TRX, cordas, pneus, bastões, ketlebel, bosu, fitnessball, espaldares, bancos suecos e outros, etc...
- c) Peso corporal.
- d) Recursos da natureza.
- e) Vários tipos de métodos de treino:



METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO:

FASE I	Definição do problema	Formula o problema ou as questões a investigar, definem-se as dificuldades a resolver, o assunto a estudar. Partilha-se saberes que já se possui sobre o assunto; conversa-se em grupo.
FASE II	Planificação e desenvolvimento do trabalho	Objetivos Conteúdos Recursos temporais Recursos materiais Recursos humanos
FASE III	Execução	Aplicar o projeto na prática.
FASE IV	Divulgação e avaliação.	Formativa: os alunos recolhem os dados necessários para compreensão dos fenómenos que estudam. Autorregulação do processo de aprendizagem. Avaliação Qualitativa

Vantagens:

Estudos realizados na Universidade Baylor e no Instituto Cooper mostram que o TC é uma das formas mais eficientes para se melhorar o fitness cardiovascular e a resistência/força muscular.

“Talvez uma das descobertas mais significativas deste estudo, numa perspetiva da saúde, relaciona-se com o facto de ficar claro que a performance neste circuito de exercícios, no nível de intensidade prescrito, acarretou valores de consumo de oxigénio (39% do VO_2 máx), valores esses que estão em acordo com as linhas de orientação do American College of Sports Medicine (ACSM) para a intensidade recomendada (40% a 85% do VO_2 máx.), do exercício para o desenvolvimento e manutenção do fitness cardio-respiratório (Pollock et al. 1998). Assim, este tipo de TC não só facilita um estímulo muscular adequado como também converge com as orientações cardiovasculares do ACSM e as recentes Dietary Guidelines for Americans 2005 para a atividade física (Kravitz, Len, 1996. New Insights into Circuit Training. University of New Mexico. Retrieved 2006-11-16.)

4.1.1 - Finalidades do treino em Circuito:

O TC apresenta-se como uma alternativa ao treino de musculação específico e ao de resistência de longa duração (outdoor: corrida, ciclismo, remo; indoor: passadeira rolante, cicloergómetro, remoergómetro, elípticoergómetro, stepergómetro). O TC apresenta uma vantagem considerável relativamente aos outros modelos de organização da atividade física, ou seja, permite num espaço curto de tempo (a duração das sessões é da ordem dos 20 minutos), e de espaço melhorar as possibilidades dos sistemas osteoarticular e muscular, cardiorrespiratório e circulatório. Este tipo de condicionamento físico pode ser aplicado de forma independente ou integrado num programa de treino ou exercício físico mais geral segundo o nível e objetivos individuais.

Principais características:

- a) Auxilia no desenvolvimento das funções musculares, circulatórias e respiratórias.
- b) Aplicação do princípio da progressão gradual das cargas.
- c) Treino em simultâneo, mas individualizado de vários praticantes.

Instruções gerais:

- a) O trabalho deve antes de mais ser individualizado, a escolha dos exercícios e a dosagem das cargas devem ser feitas em função das possibilidades de cada aluno;
- b) O exercício deve ser suficientemente intenso (zona alvo de treino), excetuando o período de aquecimento;
- c) Os exercícios devem ser simples de realizar e normalizados para evitar ambiguidades no momento da realização;

- d) Os TC devem ser selecionados e organizados para que tenham um efeito benéfico a nível da força e resistência musculares, resistência aeróbia e coordenação. Estas qualidades desenvolvem-se em simultâneo;
- e) Os exercícios são organizados dentro do circuito de forma:
- A solicitar sucessivamente diferentes grupos musculares
 - Alternar diferentes unidades funcionais:
 - Exemplo: 1 – Pernas + braços + Tórax | 2 – Core (abdómen) e pernas | 3 – Ombros | 4 – Pernas + Tórax | 5 – Braços | 6 – Core
 - Alternar a sequência de Exercícios: Gerais (Intensidade elevada) – Regionais (Intensidade Média) – Locais (Intensidade baixa) de forma a promover variações de intensidade e alternância entre a solicitação metabólica geral intensa com exercícios de solicitação metabólica baixa, mas com envolvimento muscular mais localizado).
- 1) FASE INICIAL, melhoria da aptidão física geral: neste exemplo podemos constatar que os 6 exercícios propostos promovem uma oscilação da intensidade:
- Exercício 1 – GERAL – FC elevada (Intenso)
 - Exercício 2 – REGIONAL – FC média (Moderado)
 - Exercício 3 – LOCAL – FC baixa = impacto metabólico baixo, mas elevado desgaste muscular local
 - Exercício 4 – GERAL
 - Exercício 5 – REGIONAL
 - Exercício 6 – LOCAL
- 2) FASE INTERMÉDIA: podemos optar apenas por exercícios GERAIS e REGIONAIS (Intensidade Elevada)
- 3) FASE AVANÇADA: podemos introduzir só exercícios GERAIS (Muito Elevada Intensidade)

4.1.2 - Regras de organização:

O ALUNO TEM DE DEFINIR O SEU OBJETIVO:

- 1) Individualização – é necessário que o “treino” responda às necessidades e objetivos do aluno.
- 2) Personalização: o aluno tem de definir um objetivo para si em função da sua motivação pessoal e défices detetados.
- 3) Tipos de objetivos: a imagem em baixo apresenta alguns dos objetivos que o aluno pode escolher para si.

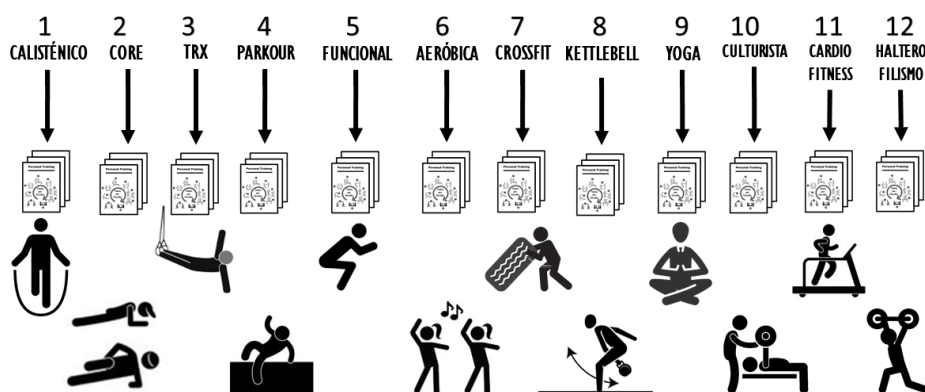


Preocupações gerais:

- a) Visar um desenvolvimento muscular geral e equilibrado.
- b) Atenção ao correto alinhamento postural e proteção do eixo raquidiano.
- c) Solicitar todas as unidades funcionais de forma equilibrada e simétrica (exceto nos circuitos especiais).
- d) Obedecer aos princípios de treino:
 - Sistematização do processo de treino.
 - Continuidade do processo de treino.
 - Aumento progressivo da carga (sobrecarga).
 - Organização cíclica da carga (ciclo de autorrenovação da matéria viva).

45

4.1.3 - Escolha do Método de treino:



Trata-se de uma Boa-Prática que ajudou a mudar a rotina da aula de Educação Física, adotar a metodologia de trabalho do Fitness e motivar muitos alunos. Este projeto pode-se replicar em qualquer turma ou escola. Embora este projeto mude a estratégia e descentralize (autonomia) a aula do professor, a fase 2 ainda continua a ser da total responsabilidade do Professor para que possa cumprir o atual programa e desenvolva as competências das matérias nucleares. Porém, consegue-se cumprir o programa e introduzir na FASE 2 o Projeto Game Designer.

4.2 - Playformance

4.2.1 - O declínio do tempo para brincar e o aumento de psicopatologias nas crianças:

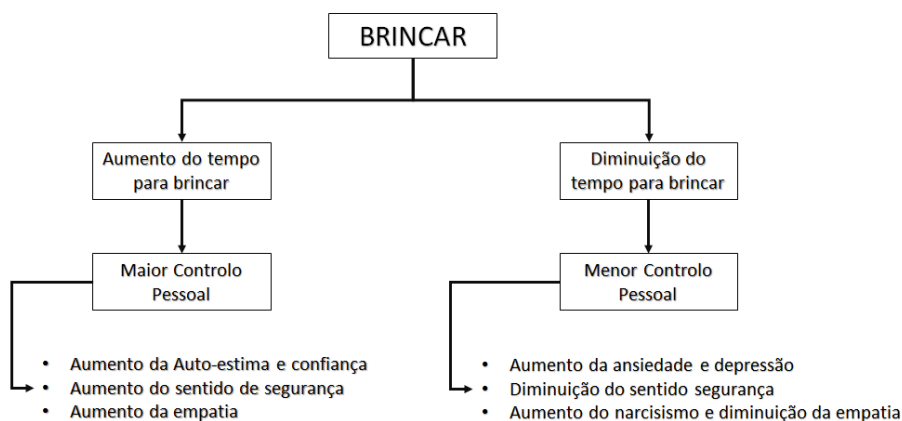
Maria da Soledade Barradas Estrébio, na sua dissertação de mestrado intitulada *As Atividades de Enriquecimento Curricular no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico - Uma abordagem considerando a opinião dos destinatários* refere que estas atividades suscitaram algumas dúvidas e ansiedades nos professores e encarregados de educação que se confrontaram com questões relacionadas com a frequência das crianças de um excessivo tempo escolar, a pouca disponibilidade para as brincadeiras, em resultado de um horário escolar totalmente preenchido, e qual o tempo para a realização das tarefas escolares, designadas por “Trabalhos de Casa”. (...) A escola tendeu desde sempre a assumir uma postura que exclui a vertente lúdica dos valores pedagógicos importantes para o desenvolvimento integral e global das crianças e sendo o trabalho encarado como uma “atividade séria” para os interesses de uma sociedade produtiva, a componente lúdica tem sido excluída com base nessa fundamentação. (...) entendemos que o Homem não pode, nem deve viver unicamente baseado na prática intelectual da racionalidade nem da atividade técnica, devendo o Homem neste novo século, entender e respeitar a sua vertente sonhadora, poética e lúdica. (...) A escola deve também abrigar no seu espaço os momentos de convívio entre as crianças como parte integrante da construção da sua felicidade. (...) A exclusão das possibilidades lúdicas das crianças do espaço escolar revela uma instituição agarrada aos interesses da sociedade dominante. (...) No seu “tempo livre” a criança é “forçada” de uma forma voluntária a aprender informática e a dominar o inglês como língua global, numa conceção vergada aos interesses do homem produtivo. A Educação Física parece constituir-se como a atividade de enriquecimento curricular que mais se aproxima do conceito de vertente lúdica natural nas crianças, com o desempenho de jogos e brincadeiras. A inserção deste tipo de atividades pela Educação Física vislumbra conteúdos que reformulam a anterior proposta pedagógica. Já Morin (2002) refere que “as atividades de jogo, de festas, de ritos, não são apenas pausas antes de retornar à vida prática ou ao trabalho”. Mas até a Educação Física pode não ser uma experiência lúdica e de prazer se a conceção de saúde for subjugada aos mesmos interesses do homem produtivo prevalecendo uma atividade corporal formal e condicionada por estereótipos corporais e motores. (...) A proposta do alargamento do horário dos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, que vai das 9h00 até às 17h30, veio implicar uma alteração da conceção de que o espaço e tempo escolar. Chama-se a este alargamento do horário da “escola a tempo inteiro”. Este alargamento de horário do funcionamento da escola conduziu à necessidade de um reforço da autonomia da escola e a sua organização passou a requerer ligações e parcerias privilegiadas com as autarquias, com as associações de pais e com as diversas instituições existentes na comunidade, uma vez que antes as iniciativas de apoio às famílias nas atividades de ATL vinham já a ser garantidas por essas entidades. Qual é o tempo que resta para as crianças brincarem? Para serem elas próprias? Para Salgado (2007) a única hipótese parece ser o de oferecer às crianças atividades educativas, mas com uma pedagogia diferente das aprendizagens escolares pois deste modo as aprendizagens

propostas terão de ser inseridas em atividades de lazer, sabendo que estas comportam, de forma integrada, as componentes do Descanso, Divertimento e Desenvolvimento (Dumazdier, 1976). Também no X Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, na apresentação “A Escola perante o desafio do Tempo Livre”, se considerou que a incorporação dos tempos livres, tempos de “não trabalho” no currículo escolar seria inevitável. Indicaram que o tempo livre não deve ser inserido num campo disciplinar, mas sim, devem ser descobertas pela escola possibilidades que enquadrem esta questão no âmbito do seu projeto educativo. A autonomia pessoal encontra na diferença e diversidade das atividades propostas pela escola um espaço pedagógico único para promover nas crianças a realização e satisfação pessoais, ajustadas aos seus gostos próprios.



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

PETER GRAY



“ Brincar é um Trabalho Sérioo para as Crianças!...”

Peter Gray afirma que “as crianças perdem a sua motivação quando perdem a possibilidade de escolha, quando os adultos estão no comando, e como tal elas não aprendem as lições primárias, como estruturar as suas próprias atividades, resolver os seus problemas e assumir a responsabilidade pelas suas vidas. As crianças aprendem muitas lições com valor nos jogos informais que não aprendem no desporto organizado.” Peter Gray no seu livro *Free to Learn* apresenta sete sinais que indicam que a educação forçada ou educação compulsória imposta pelas preocupações dos adultos tem estado na base de muitos dos problemas das crianças. Peter Gray afirma que o **“declínio da brincadeira está relacionado com a subida de psicopatologias nas crianças e adolescentes”**. 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

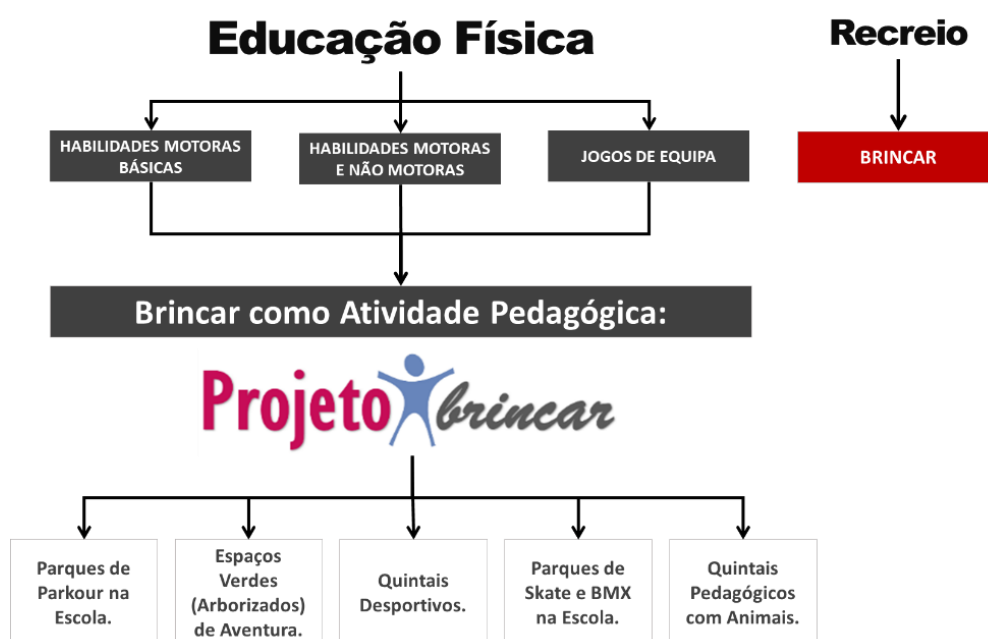
brincar na infância, e o seu valor, manifesta-se mais claramente nas culturas de caça-recoleção. O facto das crianças, nestas culturas, brincarem e explorarem livremente desde manhã até ao fim do dia, todos os dias, permite-lhes adquirir as competências e atitudes necessárias para se tornarem adultos 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 final 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 se sente 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.

O parkour, pela sua natureza informal e livre, devolve às crianças parte dessa liberdade de expressão, de movimento e autocontrolo permitindo, através da brincadeira, desenvolver as competências motoras, emocionais e sociais.

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 tornam muito grandes, 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.



Peter Gray no seu livro *Free to Learn* apresenta sete sinais que indicam que a educação forçada ou educação compulsória imposta pelas preocupações dos adultos tem estado na base de muitos dos problemas das crianças. Não vou explorar muito este tema, mas as recomendações que as autoras Carly Wood e Katie Hall apresentam como soluções passam por aumentar o controlo dos adultos sobre as crianças com o intuito de garantir a AFMV. Estamos muito preocupados com a **quantidade da educação** (dos estímulos) e pouco preocupados com a **qualidade da aprendizagem**.

- Peter Gray coloca a seguinte **questão**: será a educação forçada e o consequente aprisionamento das crianças uma coisa boa ou má?

A maioria das pessoas parece acreditar que, não só é uma boa coisa como até uma necessidade. Peter Gray, e eu subscrevo, discorda. Depois descreve os 7 sinais do nosso sistema de educação forçada:

- 1) **Sinal 1:** Negação da liberdade sem uma justa causa e um processo justo ou adequado. Este é o sinal mais flagrante de uma educação forçada e cria a base ou alicerce para os restantes. Uma premissa básica e fundamental do nosso sistema democrático de valores assume que é errado negar a qualquer pessoa o direito à sua liberdade sem uma justa causa e um processo devido. Para se encarcerar um adulto, temos que provar, num tribunal, que a pessoa cometeu um crime ou é uma ameaça séria para si ou para os outros. Porém, nós encarceramos as crianças por causa da sua idade. Segundo o nosso sistema democrático de valores, deveria ser imoral encarcerar as crianças por causa da sua idade a menos que tivéssemos provado que as crianças, todas as crianças dentro de uma faixa etária, são perigosas para si próprias ou para os outros sem esse encarceramento. Não existe tal prova, e tal como Peter Gray demonstra, existem muitas provas do contrário.
- 2) **Sinal 2:** Interferência com o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e auto-orientação: a crença que as crianças e até os jovens são incapazes de tomar decisões racionais e de se auto-orientarem é uma profecia autorrealizada. Ao confinarmos as crianças nas escolas e noutras instituições dirigidas por adultos e ao preenchermos o seu tempo com trabalho forçado para as ocupar, que não serve qualquer propósito produtivo, privamo-las do tempo e oportunidade que elas precisam para praticar a auto-orientação e responsabilidade. E assim, as próprias crianças e os seus pais e professores, querem acreditar que as crianças são incompetentes. Com o tempo, à medida que a educação forçada tem vindo a ser estendida (até ao 12º ano) incluindo jovens de idades maiores, a crença na incompetência também foi estendida para cima. Uma mensagem implícita e muitas vezes explícita mensagem do sistema de escolaridade forçada é o seguinte: “se fizeres aquilo que te é dito na escola, tudo correrá bem para ti”. As crianças que acreditam nesta mensagem deixam de assumir responsabilidade pela sua própria educação. Passam a assumir, erradamente, que os outros descobriram aquilo que elas precisam fazer e conhecer para se tornarem adultos bem-sucedidos. Se a sua vida não correr bem, elas assumem o papel de vítimas: “A minha escola (ou pais ou sociedade) enganaram-me e é por isso que a minha vida está uma desgraça!” Esta atitude de vitimização, construída na infância pode persistir durante uma vida inteira. À medida que a escolarização se tornou numa força cada vez mais dominante na vida dos jovens, o sentimento de desamparo individual tem aumentado bastante na nossa sociedade.
- 3) **Sinal 3:** comprometer a motivação intrínseca para aprender (transformar a aprendizagem em trabalho): as crianças vêm ao mundo com uma vontade enorme de aprender. Elas são naturalmente curiosas, naturalmente brincalhonas e elas exploram e brincam educando-se sobre o mundo social e físico no qual se devem adaptar. Elas são pequenas máquinas de aprender. Nos primeiros 4 anos de vida elas aprendem, sem qualquer instrução, quantidades enormes de informação e habilidades. Aprendem a andar, correr, saltar e trepar. Aprendem a compreender e a falar a linguagem da cultura nativa e com essas ferramentas aprendem a afirmar a sua vontade, argumentar, divertir, aborrecer, a criar amizade e a colocar questões. Elas adquirem uma quantidade enorme de conhecimento acerca do mundo à sua volta. Tudo isto é impulsionado pelos seus instintos e forças inatas. A natureza não desliga este enorme desejo e capacidade para aprender quando as crianças chegam aos cinco anos. Nós encarregamo-nos de o fazer através do nosso sistema de educação. **A maior e mais duradoura lição da escola é que aprender é trabalho** o qual deve ser evitado sempre que possível, não é o mesmo que brincadeira agradável tal como as crianças acreditavam. A natureza forçada da

escolarização transforma a aprendizagem em trabalho. Até os professores lhe chamam trabalho, pelo menos são honestos. Deves fazer os teus trabalhos de casa antes de poderes brincar. Não importa o nome que os professores lhe atribuem, a aprendizagem na escola será sempre trabalho. Podemos aplicar este raciocínio à Educação Física que transforma o ato ou movimento divertido de brincar num trabalho físico rotineiro, mecânico e por vezes, extenuante (AFMV = Atividade Física Moderada ou Vigorosa). Passamos a ver a atividade física na sua função utilitária, instrumental e não na sua dimensão lúdica, prazerosa, agradável, espontâneo e interessante. Aprender a jogar os jogos desportivos coletivos é trabalho sério e não prazer, alegria. Sempre que uma pessoa é forçada a fazer uma coisa, segundo a agenda e interesse de uma terceira pessoa, utilizando procedimentos que essa pessoa impõe, é trabalho e quando não é remunerado, é escravização (amestramento). O ato de assumir o controlo da aprendizagem das crianças transforma a aprendizagem das condutas motoras em trabalho em vez de alegria e prazer. Quando os alunos são confrontados com uma avaliação da sua aprendizagem e são comparados com outros estudantes, tal como acontece frequentemente na escola, a aprendizagem não só se torna em trabalho como fonte de ansiedade. Os alunos que estão a aprender as ações técnicas de um jogo desportivo e são mais lentos que os restantes alunos sentem-se ansiosos relativamente a sua capacidade de desempenho (o seu valor pessoal), inibindo-se de o fazer em frente dos outros. Os momentos de avaliação motora em frente dos colegas e o medo de falhar criam ansiedade em qualquer aluno que leve a escola com seriedade. Um princípio psicológico fundamental determina que a ansiedade inibe a aprendizagem e a aprendizagem acontece melhor num estado mental de divertimento e alegria e a ansiedade inibe a agradabilidade do processo. Podemos constatar várias contradições. Queremos que as crianças aprendam as habilidades motoras mas criamos ambientes adversos à aprendizagem.

Dou a oportunidade aos que tiverem curiosidade em explorar o excelente livro de Peter Gray e por isso não transcrevo as partes referentes aos sinais 4, 5 e 6 (É o “trabalho/prazer” de casa).

- 4) **Sinal 4:** *julgar os alunos de forma que alimenta a vergonha, cinismo e a batota:*
- 5) **Sinal 5:** *interferência com o desenvolvimento da cooperação e a promoção do bullying.*
- 6) **Sinal 6:** *inibição do pensamento crítico.*
- 7) **Sinal 7:** *redução na diversidade dos skills e habilidades:* quando forçamos todas as crianças na escola através do mesmo currículo standardizado, reduzimos as suas oportunidades para seguir caminhos alternativos. O currículo escolar representa um pequeníssimo subconjunto de habilidades e conhecimentos que são importantes na nossa sociedade. Atualmente, na sociedade de informação, ninguém consegue aprender mais do que uma manga de tudo o que há para aprender (eu creio que nem isso). Por que motivo forçamos todas as crianças a aprender a mesma manga? Quando as pessoas possuem a liberdade para seguir os seus interesses elas investem diligentemente para se tornarem peritos no campo que as fascina e depois encontram formas de usar as suas habilidades, conhecimentos e paixões para ganhar a vida. Os alunos quando são forçados através de um currículo uniformizado (**homogeneidade:** matérias nucleares em Educação Física), acabam por ter muito pouco ou quase nenhum tempo para investir nas atividades que mais gostam e mais lhes interessam e acabam por interiorizar a crença que os seus próprios interesses são secundários e não contam. Muitos conseguem ultrapassar esta

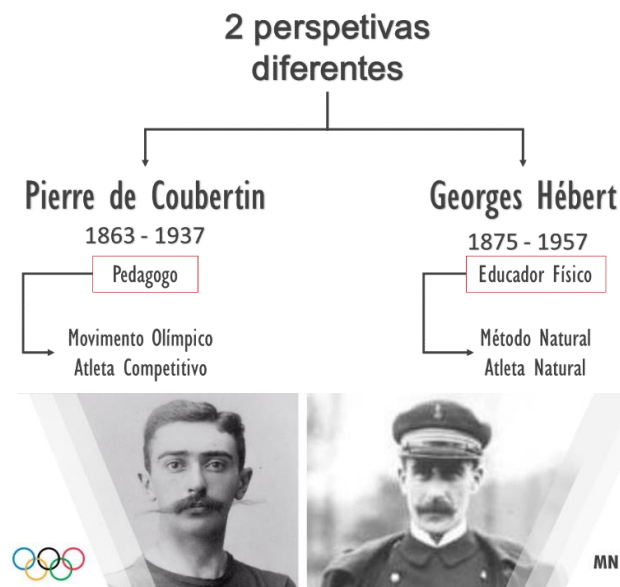
situação explorando caminhos de exploração do movimento, tais como o parkour, o skate, a BMX ou outras atividades fora do currículo escolar, mas muitos não o fazem. No **mundo real**, fora da escola (pressupõe-se que a escola não é real, é uma simulação, um mapa, uma realidade artificial, um construto artificial autoimposto), as diversidades na personalidade bem como no conhecimento são apreciadas e valorizadas. Parte da tarefa do crescimento passa por encontrar nichos que melhor encaixam na personalidade de cada um. Na moderna aula de EF apenas existe um nicho, e aqueles, cujas personalidades não encaixam, são vistos como falhados, ou sofrem de uma “desordem mental” (motora), ou são preguiçosos, etc...

4.2.3 - Brincar é um trabalho sério para as crianças.

BRINCAR E ESPONTANEIDADE: Gerda Boyesen (1985) “Ente psique 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. 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 couraça muscular. (...) O nosso Eu-motor é um regulador emocional, o que significa que a couraça 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 caráter 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.

4.3 - Parkour, a arte de brincar.



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

O desportista e educador físico francês Georges Hébert desenvolveu o Méthode Naturelle (Método Natural de Educação Física), o qual pode ser considerado um precursor do “parkour”, não na forma como o conhecemos hoje, mas nos pressupostos físico-motores. 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 do seu modo de vida e da sua condição de existência. O parkour identifica-se muito com esta filosofia “Être fort pour être utile” ou “Ser forte para ser útil”. O parkour foi criado em Sarcelles, Lisses e Evry por David Belle. Esta atividade baseou-se nos princípios de Georges Hébert mas evoluiu em função das condições urbanas modernas e do mobiliário urbano disponível.

O parkour é uma disciplina que afeta a identidade e a percepção do indivíduo porque se assume como um modelo de autoexpressão, cujo valor fundamental é **“Transformar obstáculos em oportunidades”** e este princípio determina que os praticantes reinterpretam os constrangimentos ou obstáculos sem os removerem, utilizando os espaços de forma personalizada e criativa. O parkour, devido às suas características tornou-se uma expressão popular da cultura juvenil que explora a plasticidade dos corpos e dos edifícios.

O **atual perfil do aluno mudou** à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 9311/2016 de 21 de julho) e a escola deixou de ser um espaço onde a sua principal necessidade era a de controlar os corpos das crianças e jovens através da separação, confinamento dos corpos. Esta imobilidade era sinónimo de atenção, de respeito pela autoridade do professor e pelo processo de aprendizagem e hierarquia institucional. Os valores mudaram, o paradigma científico-pedagógico apresenta-nos novos referenciais axiológicos e a escola está-se a transformar num espaço flexível, cooperativo, transparente, autónomo, confiante, amigo, empático, afetivo, diversificado, aberto, inclusivo e dialógico.

PERFIL DO ALUNO	CONTRIBUTO DO PARKOUR PARA O DESENVOLVIMENTO DO PERFIL DO ALUNO
Raciocínio e Resolução de Problemas	Cada aluno procura soluções divergentes para os mesmos desafios. Quando se confronta com um obstáculo de parkour pode escolher várias técnicas e variantes dessas técnicas para transpor o obstáculo.
Pensamento crítico e criativo	Está relacionado com o anterior
Relacionamento interpessoal	O parkour, do ponto de vista sociológico, apresenta-se como uma subcultura juvenil (diversidade cultural) que manifesta um ajustamento ao meio social envolvente. Uma subcultura é uma área em que grupos de pessoas desafiam os significados dominantes associados aos produtos culturais. Como tal desenvolvem-se laços sociais, identidade e filiação. Um dos aspetos é a existência de um conjunto de princípios, objetivos e motivos ou influências que permitem o surgimento de uma ideologia específica onde surgem novos reportórios de movimento corporal. Este vocabulário é partilhado espontaneamente entre elementos do mesmo grupo permitindo o desenvolvimento de regras associadas às interações.
Desenvolvimento pessoal e autonomia	Os treinos decorrem em espaços, preferencialmente recatados, onde é possível treinar elementos mais difíceis sem a pressão exercida por observadores externos. Os <i>traceurs</i> aprendem as técnicas de forma autónoma e exploram o espaço em função da sua necessidade de independência.
Linguagens	O corpo torna-se instrumento de liberdade e um meio de redefinir a paisagem urbana. O que antes eram barreiras ou obstáculos tornam-se continuações naturais de ruas ou passeios. Este desporto cria, assim, um mundo paralelo de liberdade de movimento (e expressão) dentro da amálgama de obstáculos e inibições das cidades atuais. A linguagem e expressão motora do parkour possui características muito próprias e diferentes do desporto formal.
Bem-estar e saúde	A prática desta modalidade desenvolve a aptidão física dos praticantes e melhora os indicadores de saúde.
Consciência e domínio do corpo	Sem dúvida que um dos grandes potenciais desta modalidade é o domínio e consciência corporal adquirido através da riqueza de movimentos e do grande reportório motor.

Paul Gilchrist e Belinda Wheaton (18) do Centro de Investigação do desporto da Universidade de Brighton (Reino Unido) publicaram um artigo intitulado, *Estilo de vida, políticas públicas e o envolvimento juvenil, examinar a emergência do parkour*. O artigo analisa o desenvolvimento do parkour no sul de Inglaterra e a sua utilização nos debates políticos públicos e iniciativas em torno dos jovens, atividade física e risco. Os autores exploram o potencial do parkour para dinamizar e

envolver as comunidades, particularmente aquelas tradicionalmente excluídas da principal corrente desportiva e da educação física.

A atual política desportiva começa um processo de **mudança do foco dos desportos tradicionais** formais para as **atividades físicas e estilos de vida não tradicionais e informais** a nível dos debates e processos políticos. Os **desportos informais** têm conquistado um papel cada vez maior ao nível da atividade física e dos estilos culturais dos jovens. Certos comentadores argumentam que **estes movimentos têm começado a substituir os desportos de equipa tradicionais e a desafiar a forma tradicional de utilização dos parques desportivos e de recreio urbano**. Vários autores afirmam que em França qualquer aumento observável a nível da participação desportiva pode ser atribuído às **atividades físicas e desportivas não formais** ou institucionalizadas, com dados que mostram que 45 a 60% da população Francesa pratica atualmente **desportos informais**. Também na Alemanha, verifica-se a intensificação na **procura das atividades desportivas informais**, reconhecendo-se que uma parte considerável das atividades desportivas não é organizada, nem orientada por clubes oficiais, mas **acontece de forma espontânea na natureza**. Alguns autores têm sugerido que o reconhecimento da *diversidade das culturas e práticas desportivas que existem fora do contexto dos desportos tradicionais*, **tem-se tornado cada vez mais relevante** no contexto das análises políticas daqueles que procuram demonstrar a contribuição do desporto para a saúde, envolvimento dos cidadãos e para a economia (incluindo a economia sustentável e circular). No Canadá, a investigação financiada pela *Canadian Population Health Initiative* sugere que, embora a participação no desporto organizado contribua positivamente para a prevenção da obesidade entre as crianças, **o efeito mais significativo advém dos desportos não organizados e de atividades informais**. No Reino Unido, outro estudo semelhante conclui que a intervenção política no sentido de *aumentar a participação dos cidadãos em atividades físicas* deve focar-se na *promoção e envolvimento das áreas desportivas não formais e não competitivas*, verificando-se *much greater probability of attracting the groups that will benefit from the greatest health gains*. O parkour não se enquadra facilmente nas categorias ou taxonomias de classificação dos desportos, sendo muitas vezes descrito como um desporto, arte, enfatizando a expressão pessoal e a gestão do risco cuidadosamente calculado e gerido em vez de uma atitude descuidada relativamente ao risco. De facto, o sucesso do parkour relaciona-se com estes diferentes contextos e formas de expressão relacionados com a cultura desta prática e a sua capacidade de desenvolver uma perceção cuidada da gestão do risco (autocontrolo e consciência dos limites pessoais).

No bairro Londrino de Westminster, uma área demográfica com uma mistura socioeconómica que inclui várias bolsas de pessoas socialmente desfavorecidas, o parkour tem sido adotado e promovido pelo *Westminster Sports Development Unit* desde 2005. A unidade é uma das mais ativas e apoiantes desde à longa data do parkour no reino Unido e a equipa mostra-se ambiciosa acerca do seu papel na profissionalização do parkour (acreditação dos agentes técnicos). Estão inicialmente envolvidos no desenvolvimento e expansão dentro dos ginásios (pavilhões) e depois nos espaços exteriores públicos como parques desportivos e parques de diversão, desenvolvendo um conjunto de iniciativas políticas, incluindo **Positive Futures**, a **Schools Sports Partnership**, em associação com a **Youth Sports Trust**. O projeto de Westminster evoluiu rapidamente e coordena o **ensino do parkour em 14 escolas**, tanto no *contexto da Educação Física Escolar como no âmbito das atividades extracurriculares*, onde existem três classes de adultos, uma academia de jovens e atividades durante as férias escolares. O treino e orientação/formação de Parkour que oferecem está aprovado através do **Assessment and Qualifications Alliance**

Examination Board, que reconhece o parkour enquanto atividade que faz parte do currículo nacional de ginástica e mais de 500 pessoas foram preparadas/formadas através deste enquadramento. O programa **Positive Futures** é a iniciativa de parkour mais conhecida em Westminster. O Projeto Positive Futures é um programa nacional de inclusão social de base desportiva para jovens com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos de idade e que foi fundado em 2002 pelo gabinete oficial com o mandato de prevenção do crime. O projeto trabalha com os grupos mais carenciados (de risco) no Reino Unido e os seus objetivos gerais incluem a melhoria do comportamento e a redução do abuso das drogas através do aumento da atividade física. O **Positive Futures** foi uma das iniciativas políticas chave baseadas no desporto, lançada no contexto da agenda mais alargada da **inclusão social, melhorando a saúde, reduzindo a criminalidade, promovendo a performance educativa e a taxa de emprego nas comunidades alvo**.

Os decisores políticos aclamaram o parkour no Westminster como um grande sucesso na redução das taxas de criminalidade:

- 39% nas férias escolares quando a unidade desportiva desenvolvia os seus cursos multidesportivos
- **69% quando apenas desenvolviam os cursos de parkour.** *O parkour foi destacado como a melhor prática* no relatório do projeto **Positive Futures** e como consequência, outros projetos Positive Futures foram implementados no Reino Unido, promovendo o parkour como atividade base.

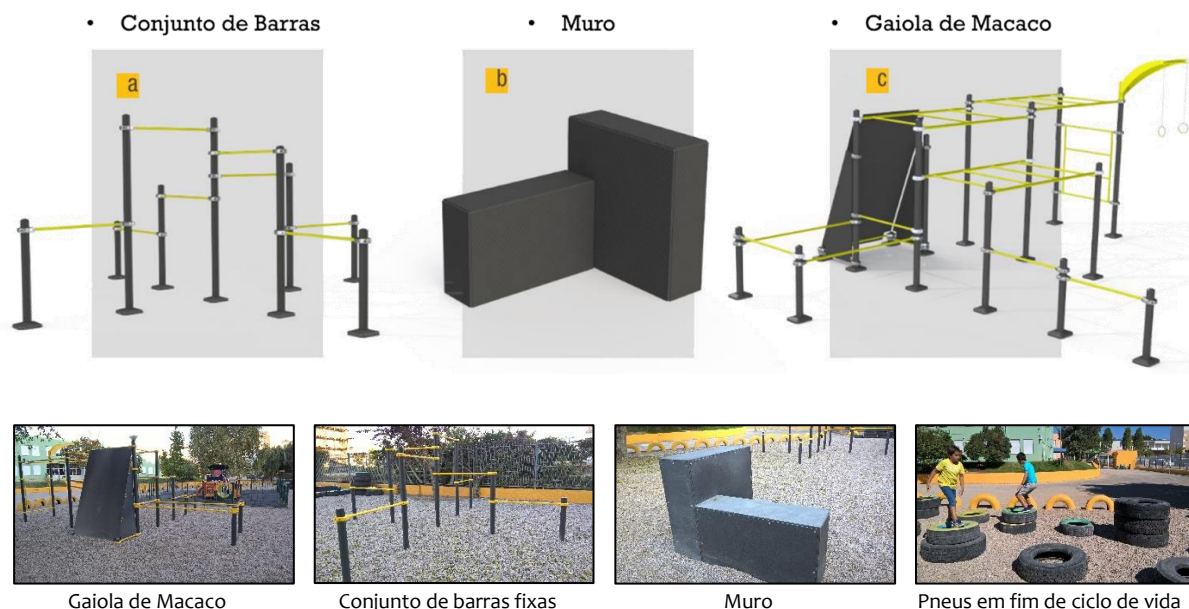
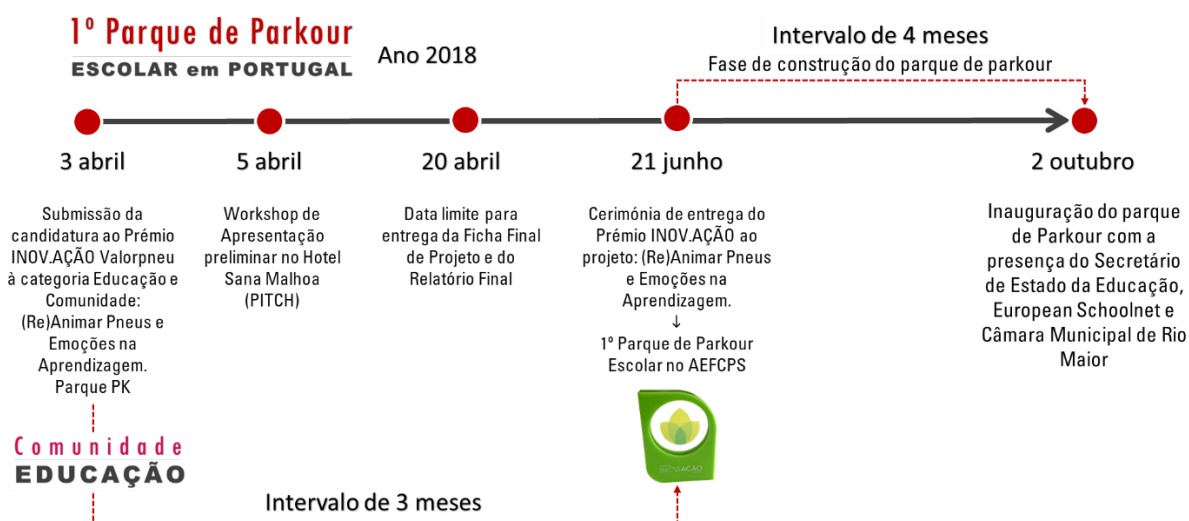
Estes projetos levantam questões políticas interessantes e importantes para as quais não existem ainda respostas bem formuladas relativas ao porquê e como é que estão a ocorrer estas mudanças no comportamento dos jovens e nas suas preferências. Como consequência deste sucesso do parkour têm surgido em várias cidades do mundo outros **parques de parkour outdoor** que permitem aos jovens praticar a modalidade de forma mais segura e socialmente aceite. Também, vários professores de Educação Física em escolas de numerosos países têm integrado o parkour nas suas aulas com sucesso. Em Portugal, o Professor João Jorge tem sido um dos ativistas desta modalidade ao reconhecer o seu potencial e valor formativo e introduzindo a sua prática tanto nas aulas de Educação Física, em Atividades Extracurriculares (AEc: Clube Escolar de Parkour) e nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). A pertinência e importância de se investir no **parque de parkour** ficou bem clara no texto anterior. Num futuro próximo, esperamos que o parkour faça parte do **Programa Nacional de Educação Física**. O Agrupamento de Escolas Fernando Casimiro pereira da Silva, uma escola PPIP, acarinhou este projeto que transparece bastante o caráter inovador das suas práticas pedagógicas e a vontade em oferecer um serviço de qualidade e alinhado com os interesses e motivações dos alunos.

O Prémio Inov.ação Valorpneu: **(Re)Animar Pneus e Emoções na Aprendizagem**. O Professor João Jorge fundamentou a candidatura com base no conhecimento adquirido tanto por experiência prática na modalidade como através da investigação.

Etapas de candidatura do AEFPCS:

1. A equipa do projeto submeteu a sua candidatura no dia 3 abril de 2018.
2. Apresentação do PITCH no dia 5 de abril no Hotel Sana Malhoa.

3. Data limite para entrega da Ficha Final de Projeto e do Relatório Final, 20 de abril de 2018.
4. Cerimónia de entrega do Prémio INOV.AÇÃO Valorpneu na categoria “Comunidade e Educação” no dia 21 de junho de 2018 nas Instalações MAAT Central Tejo em Lisboa a dois elementos do projeto, Professor João Jorge e Professora Maria João Lima em representação do AEFCPS.
5. Cerimónia de inauguração do Parque de Parkour no dia 2 de outubro de 2018 com a presença do Secretário de Estado da Educação, uma equipa da European Schoolnet, Presidente da Câmara Municipal de Rio Maior (parceiro de excelência na concretização deste projeto).

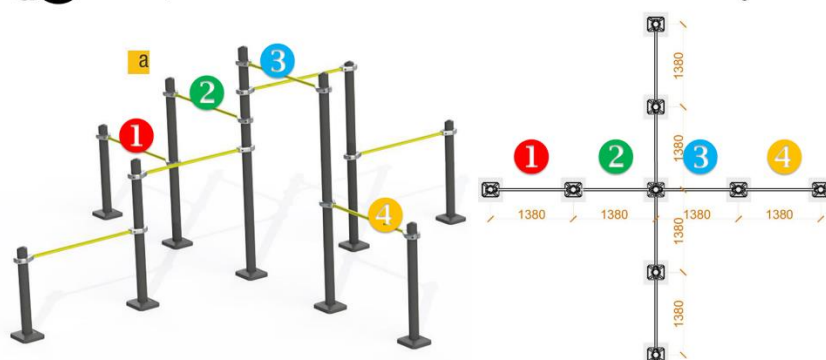


Parkour-Lab:



• Conjunto de Barras

PLANTA DE MACIÇOS



4.4 - Circuitos Psicomotores:

A função praxica, que é uma função específica da nossa espécie, tem a ver com a capacidade de programar o movimento como produto final, tendo atrás de si imensos processos internos de elaboração. A praxia envolve um plano e uma execução. O plano é uma função psicológica, a execução uma função motora, ou seja, a expressão da riqueza da organização. A única forma de se compreender como é que a criança organiza a sua função psicológica passa pela observação do seu comportamento. Daí a importância de estudarmos os vários componentes psicomotores e como é que eles se organizam para produzir o movimento belo, simples, económico e harmonioso, que traduz o comportamento motor superiormente organizado e que permitiu ao ser humano transformar a natureza e a sua própria imagem do corpo (Vitor da Fonseca, “Temas de Psicomotricidade”).

UNIDADES FUNCIONAIS de processamento de informação	1ª UF	2ª UF	3ª UF
Responsabilidades	Tónus Equilíbrio postural	Lateralidade Noção do corpo Estruturação espaço-temporal e do tempo	Praxia global Praxia fina
Sistemas	Substância Reticulada Cerebelo	Córtex Sensorial: – Occipital: visão – Temporal: audição – Parietal: sentido tátil e quinestésico	Lóbulos Frontais: – Programas de ação. – Planos de ação.
Funções	Equilíbrio e postura. Muitos dos sinais e problemas de atenção, de hiperatividade e de desorganização da informação, têm a ver com este sistema.	Hemisfério direito: postural, emocional e visuoespacial Áreas sensoriais primárias: relação com os analisadores periféricos. Áreas secundárias: organização perceptiva. Áreas terciárias: acesso à consciência do EU, noção do corpo, aquisições da lateralidade e estruturação espaço-temporal.	Planificação e execução dos movimentos intencionais.

A investigação tem demonstrado ao Professor de Educação Física, a importância da percepção e das atividades motoras, para o crescimento e desenvolvimento global da criança. Os

programas elementares de educação física, são frequentemente limitados pela quantidade de tempo de aula dos alunos, e tempo de ensino efetivo, de tal forma que não podem fornecer ensino individualizado a todos os alunos ou a classes especiais para crianças com dificuldades motoras.

Deste modo, a corrida de obstáculos proporciona ao professor de EF um meio eficaz de incorporar atividades perceptivas, no programa de EF, através de uma instrução em grandes grupos.

Para além das respostas motoras, a corrida de obstáculos também envolve o desenvolvimento de processos visuais e auditivos. Muitos outros objetivos podem ser encontrados, incluindo a capacidade para seguir direções, o aumento da atenção, da capacidade de ouvir (discriminar), etc.

Os conceitos que podem ser desenvolvidos pela corrida de obstáculos, incluem os seguintes:

- a) Relações espaciais.
- b) Memória sequencial.
- c) Equilíbrio.
- d) Vigilância quinestésica.
- e) Noção do Corpo.
- f) Direcionalidade.
- g) Lateralidade.
- h) Habilidades Locomotoras e Não Locomotoras.
- i) Atividades visuo-motoras.
- j) Localização (posicionamento).

Os métodos e aproximações usados pelo educador para construir a corrida são tão variados, que se torna impossível nomeá-los aqui totalmente. É desejável que o educador, desenvolva corridas de acordo com a situação da escola.

Seguidamente apresentam-se alguns exemplos de equipamento e corridas que podem ajudar a desenvolver ideias para corresponder às necessidades individuais da escola.

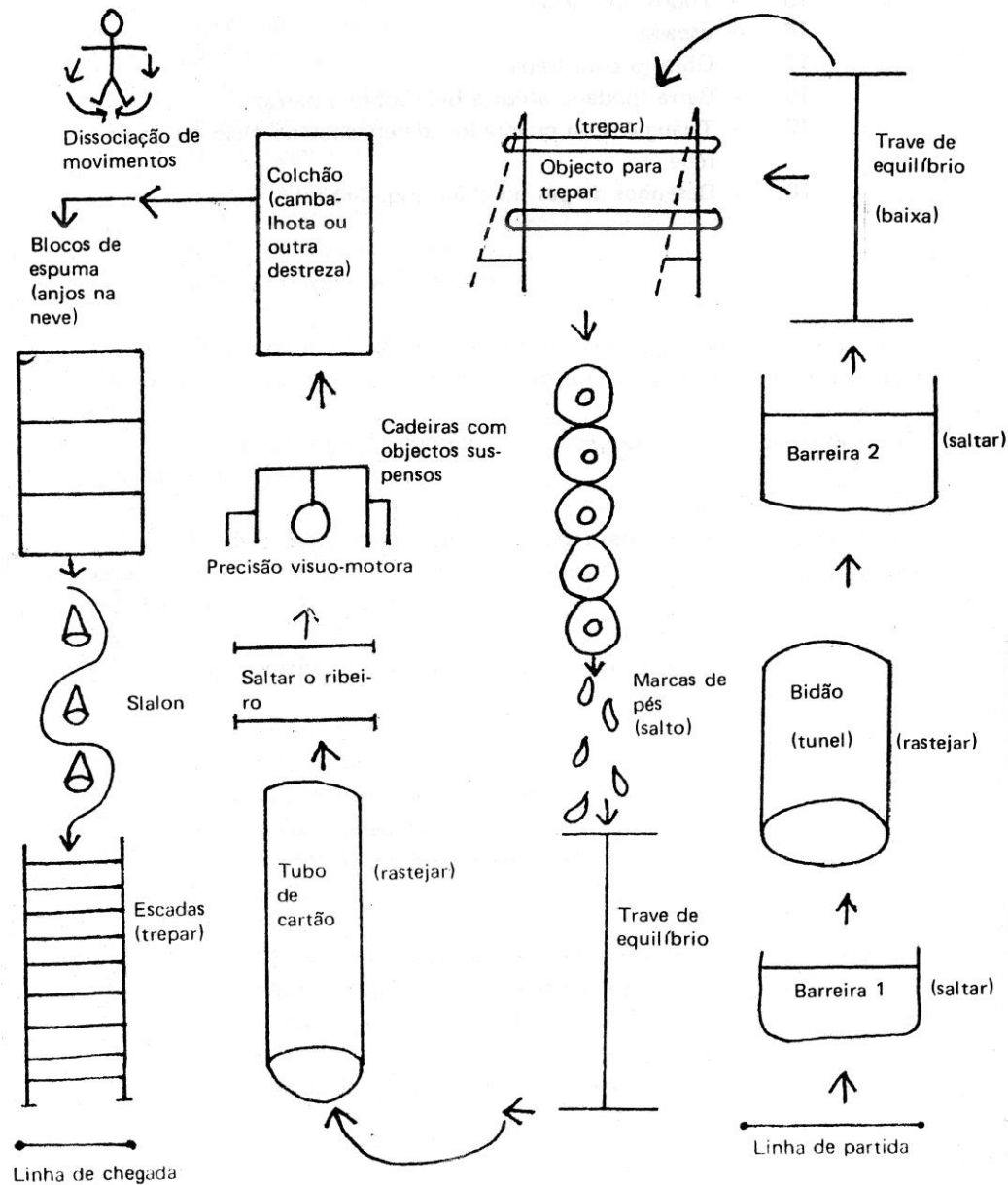
Equipamento que pode ser usado na corrida de obstáculos:

- Pneus.
- Fitas autocolantes colocadas no solo.
- Cones (dos que são usados para o trânsito).
- Jogo da macaca.
- Blocos de espuma ou de madeira.
- Barris.
- Mesa.
- Objetos suspensos (podem-se usar os postes das tabelas de basquetebol para suspender objetos).
- Pequenos veículos com rodas.
- Bolas.
- Traves de equilíbrio (banco sueco).
- Cordas para saltar.
- Arcos.
- Barreiras.
- Tubos (de cartão).
- Escada.
- Objeto para trepar.

- Barra (pode-se atirar a bola sobre a barra).
- Triângulos ou quadrados, desenhados no chão ou na parede.
- Desenhos de pés no chão (esq.-direito).

A utilização de percursos (corridas), de obstáculos concebidas de forma a solicitar as relações espaciais de cima/baixo, dentro/fora e por cima/por baixo e à volta, etc.

Corrida de obstáculos simples

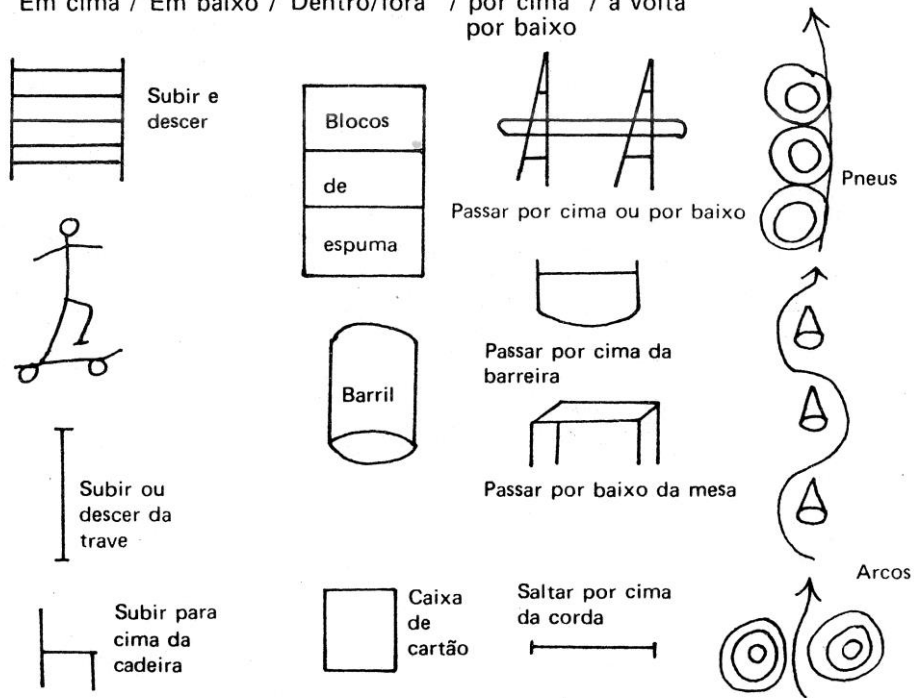


Vitor da Fonseca (1986) "Temas de Psicomotricidade – 3 – A Criança Dispráxica"

Corrida de obstáculos simples

A seguinte corrida está concebida para ser usada envolvendo relações espaciais relacionadas com os conceitos de em cima/em baixo, dentro/fora e por cima/por baixo e à volta, etc.

Nesta corrida pode ser usado o método linear de organização
Em cima / Em baixo / Dentro/fora / por cima / à volta
por baixo



	Linhas de partida			
(5 crianças)	X	X	X	X
	X	X	X	X
	X	X	X	X
	X	X	X	X
	X	X	X	X
Total de 20 crianças				

Vitor da Fonseca (1986) "Temas de Psicomotricidade – 3 – A Criança Dispráxica"

4.5 - Pista de obstáculos na natureza:

4.5.1 – Spartan Race para crianças:



Faz alguns anos que surgiu a Spartan Race®, uma prova que se compõe de uma pista de obstáculos. O primeiro evento Spartan Race® foi realizado em 2010 no Centro Catamount Outdoor em Williston, Vermont e representou a cidade de Burlington, Vermont. Aproximadamente 500 competidores tiveram de correr, rastejar, saltar, nadar e superar uma variedade de obstáculos. Todos os finalistas receberam uma medalha, e os prémios foram concedidos aos melhores atletas.

A Spartan Race® é um conjunto de provas de obstáculos com distâncias e níveis de dificuldade variáveis. A distância pode ser de 3 milhas (4,83 Km) até à distância de uma maratona, 42,195 Km. Existem vários escalões tanto para miúdos como para graúdos.

A prova inclui várias modalidades:

- Spartan Sprint® – 4,83 Km de percurso com mais de 20 obstáculos.
- Super Spartan® – 12,87 Km de percurso com mais de 25 obstáculos.
- Spartan Beast® – 20,92 Km de percurso com mais de 30 obstáculos.
- Ultra Beast® – 41,84 Km de percurso com mais de 60 obstáculos.

Tem-se verificado uma onda de criatividade e inovação na forma como se cruzam modalidades com o intuito de criar desafios para fugir à monotonia das modalidades desportivas tradicionais que a escola adotou como nucleares. A escola tem de inovar, diversificar a sua oferta para conseguir cativar um público cada vez mais saturado e desmotivado com a tradicional EF. As escolas situadas perto de matas e outros espaços verdes podem aproveitar para dinamizar saídas de parkour na natureza. As que não têm essa possibilidade, podem instalar estações de exercício recorrendo às montagens tubulares anteriormente referidas.

Inspiradas no lendário treino dos soldados espartanos da Antiga Grécia, as Spartan Race exigem resistência, agilidade, reflexos e a força, tão ou mais importantes do que a velocidade. Ainda que haja muitos tipos de corridas com regras diferentes, de uma forma geral, todas são provas nas quais é necessário superar uma ampla variedade de obstáculos para chegar à meta. E não estamos a falar precisamente de saltar barreiras de atletismo. Entre os possíveis obstáculos há desde fossos de água e muros, até saltos por cima de fogueiras, trepar cordas, fazer saltos com equilíbrios, lançar dardos ou levantar grandes pesos.

- O projeto Spartan Race desenvolveu também provas para crianças tendo como objetivo desafiá-las para além de suas zonas de conforto, ensinando-lhes valiosas lições, ao mesmo tempo que as ajudam a superar obstáculos literais e pessoais, tudo isso enquanto as ajudam a forjar laços inquebrantáveis de amizade.



4.5.2 - Liga OCR Portugal:

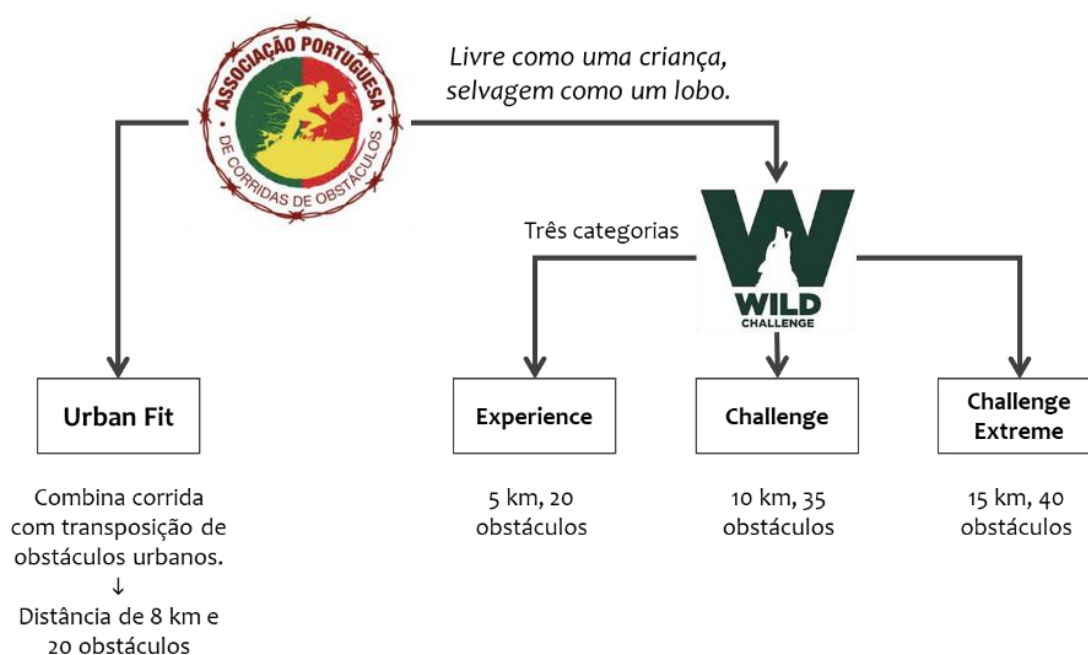
O facto de não haver Spartan Race previstas este ano em Portugal não quer dizer que os fãs das provas de obstáculos não tenham alternativas. Na realidade, Portugal conta com o seu próprio circuito de corridas bastante interessantes graças à **Liga OCR Portugal** (OCR significa “Obstacle Course Race”, ou seja, “corridas de obstáculos”). A **Associação Portuguesa de Corridas de Obstáculos**, é uma associação sem fins lucrativos, composta por atletas e entusiastas da modalidade e tem como objetivo promover a modalidade OCR em Portugal – Corridas de Obstáculos – a todos os níveis, competitivo e não competitivo, trabalhando conjuntamente com atletas e organizações nacionais e internacionais para que a modalidade OCR seja reconhecida como um desporto. A **Associação Portuguesa de Corridas de Obstáculos** representa Portugal na **Federação Europeia de Obstáculos** (EOSF) e na **World OCR, Federação Internacional de desportos de Obstáculos** (FISO).

Um tipo de provas desenvolvidas pela OCR são as **Urban Fit Race** que possuem uma distância de 8 km e 20 obstáculos. A prova desportiva UF combina a corrida com transposição de obstáculos urbanos. É um conceito desportivo recente, realizado maioritariamente em zonas urbanas e que se pretende que seja simultaneamente competitivo, divertido e espetacular.

Além destas Urban Fit, a OCR também organiza as **Wild Challenge**, uma série de eventos semelhantes às Spartan Race Club, mas **com um espírito mais colaborativo**, dado que uma das suas regras de etiqueta estabelece que **“ajudar os outros é mais importante do que um tempo rápido”**. As provas dividem-se em três categorias: Experience (5 km, 20 obstáculos): Challenge (10 km, 35 obstáculos) e Challenge Extreme (15 km, 40 obstáculos). Os eventos Wild Challenge estão em constante alteração por isso podemos encontrar obstáculos duros, lama e água em ambientes bonitos e selvagens. Correr, rastejar, saltar, nadar e escalar são algumas das palavras de ordem dos desafios! O lema da OCR é: *Livre como uma criança, selvagem como um lobo.*

Quais são os valores chamados de “o pacto” das Wild Challenge:

- #1 – O wild Challenger não é um acorrida é um desafio.
- #2 – Ajudar os outros é mais importante que um tempo rápido.
- #3 – Não vou desistir, não vou fazer batota.
- #4 – Vou enfrentar os meus medos e vencê-los.
- #5 – Não vou queixar-me, isso é para os fracos.



5 - Afetivo

5.1 - Literacia Emocional e as experiências MDE:

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.

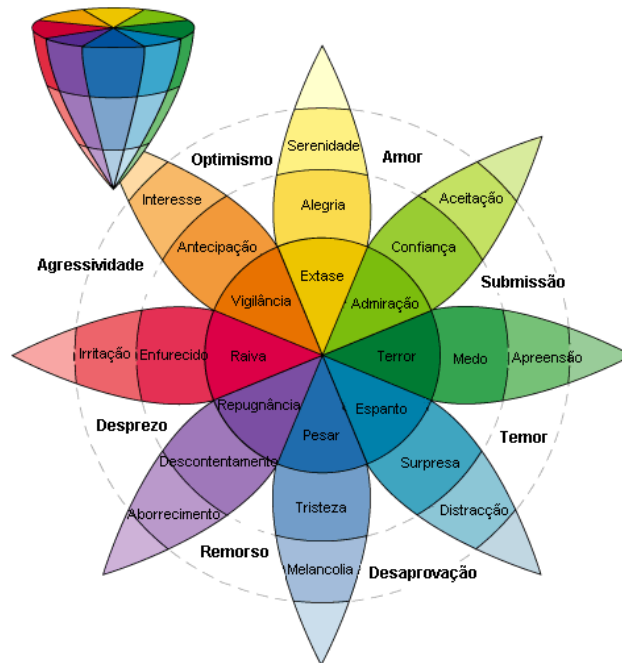
Rolls (1990) cit. Plutchik (2005), sugeriu que existem pelo menos 7 funções do comportamento e expressões emocionais:

- a) Para licitar respostas autónomas como uma preparação para a crise;
- b) Para adaptar as reações a condições específicas do local;
- c) Para motivar ações desenhadas para se concretizar objetivos;
- d) Para comunicar uma intenção a outros;
- e) Para aumentar os laços sociais;
- f) Para influenciar a memória e a avaliação dos acontecimentos;
- g) Para aumentar o armazenamento de certas memórias.

Robert Plutchik (2005) desenvolveu um mapa de localização angular das emoções baseado em juízos de semelhança e diferença ao qual chamou “circumplex”:

- a) Os termos emocionais estão distribuídos à volta de todo o círculo não havendo espaços vazios. Adicionalmente verificou-se que os termos que se assumem como linguisticamente em oposição surgem no mapa em locais também eles opostos representando emoções opostas;
- b) Torna-se evidente que as emoções com significados semelhantes tendem a agrupar-se;
- c) Este mapa circular das emoções ajuda a tornar mais claro e objetivo permitindo definir a linguagem ambígua das emoções;

É assim possível combinar a **intensidade, semelhança e polaridade** das emoções num modelo geométrico tridimensional simples que se pareça com um cone. 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. A ideia de que existem 8 emoções básicas é um pressuposto teórico.



PLUTCHIK, Robert et al. (2002);
“Emotions and Life - perspectives From
Psychology, Biology, and Evolution”;
American Psychological Association

O modelo circumplex de Plutchik permite efetuar medidas da personalidade dos indivíduos. Este modelo pode servir como modelo ou fundação para o desenvolvimento de um conjunto de medidas de personalidade para avaliar os construtos interpessoais. Se queremos dissecar, sumarizar e representar dados relativos à personalidade dos alunos, podemos tirar proveito das vantagens particulares e únicas deste círculo. O modelo Circumplex interpessoal é uma representação bi-dimensional de um determinado espaço interpessoal (necessidades interpessoais, valores, problemas, traços, etc.) no qual o conjunto de variáveis se organiza em termos teóricos como um círculo, uma organização sem início ou fim. As duas dimensões que definem o espaço, e como tal servem como um tipo de sistema de coordenadas cartesianas para as variáveis representadas, são designadas como agência/ação (indivuação) e comunhão/companheirismo (ligação). Os termos agência e comunhão derivam do trabalho de Bakan (1966) que identificou na agência e comunhão as duas modalidades fundamentais da existência humana (Independência-autonomia e interdependência-ligação). Em termos interpessoais o conceito de **agência** possui uma conotação com ideias de dominância, poder, estatuto e controlo enquanto que comunhão sugere amor, afiliação, união e amizade. O modelo circumplex também assume que cada variável interpessoal pode ser observada como uma mistura particular de Agência e Comunhão, dependendo da localização das variáveis no círculo. Contudo, pelo facto do circumplex ser um círculo, é mais comum referenciarmos a localização de cada variável através das suas coordenadas angulares (grau de deslocamento a partir de um ponto arbitrário estabelecido a 0°), em vez das coordenadas dimensionais.

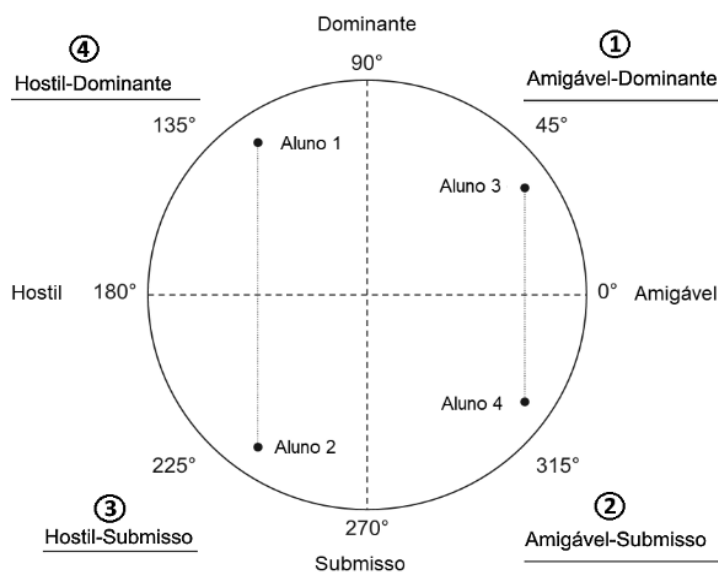


Figure Illustration of complementary positions in the interpersonal circumplex for two hypothetical pairs of persons. Each pair is equal and opposite on the vertical dimension of Dominance vs. Submissiveness; each pair is equal and the same on the horizontal dimension of Hostility vs. Friendliness.

Quadro: medidas Interpessoais Circumplex dos Construtos Interpessoais (comparar 5 medidas)

Construto	Valores interpessoais	Impacto das mensagens	Traços Interpessoais	Problemas interpessoais	Transações de apoio social
Medida	CSIV	IMI-C	IAS-R	OOP-C	SAS-C
Ângulo					
0°	Comum	Amigável	Caloroso-agradável	Excessivamente carinhoso	Nutridor
45°	Agentico e comum	Amigável-dominante	Gregário-extrovertido	Intrusivo (incômodo)	Cativante
90°	Agentico	Dominante	Confiante-dominante	Dominador (autoritário)	Diretivo
135°	Agentico e separado	Hostil-dominante	Arrogante-calculista	Vingativo (rancoroso)	Arrogante
180°	Separado	Hostil	Frio-insensível	Frio (indiferente)	Crítico
225°	Submisso e separado	Hostil-submisso	Distante-introvertido	Socialmente evasivo	Distante
270°	Submisso	Submisso	Inseguro-submisso	Não assertivo	Retraído
315°	Submisso e comum	Amigável-submisso	Modesto-ingênuo	Explorável	Condescendente (acata)

Definições:

Comum - partilhado por todos os membros da comunidade para uso comum.

Agentico - o indivíduo que entra num sistema de autoridade não mais se sente como autor dos seus atos, mas como agente executivo das vontades de outrem, por imposição ao estado autônomo no qual estima ser o autor dos seus atos.

Legenda e fontes:

CSIV - Circumplex Scales of Interpersonal Values (Locke, 2000) Escala Circumplex de Valores Interpessoais

IMI-C - Octant Scale Impact Message Inventory (Schmidt, Wagner, & Kiesler, 1999) Escala Octante Inventário do Impacto da Mensagem

IAS-R - Interpersonal Adjective Scales-Revised (Wiggins, 1995) Escala de Adjetivos Interpessoais-revista

IIP-C - Inventory of Interpersonal Problems-Circumplex (Alden et al., 1990; Horowitz et al., 1988) Inventário de Problemas Interpessoais

SAS-C - Support Action Scale-Circumplex (Trost, 2000) Escala de Suporte da Ação

5.2 – RULER ©

R – Reconhecer as suas emoções e dos outros.

U – Compreender as causas e consequências das Emoções.

L – Rotular as emoções corretamente.

E – Expressar as emoções adequadamente.

R – Regular as emoções de forma eficiente.

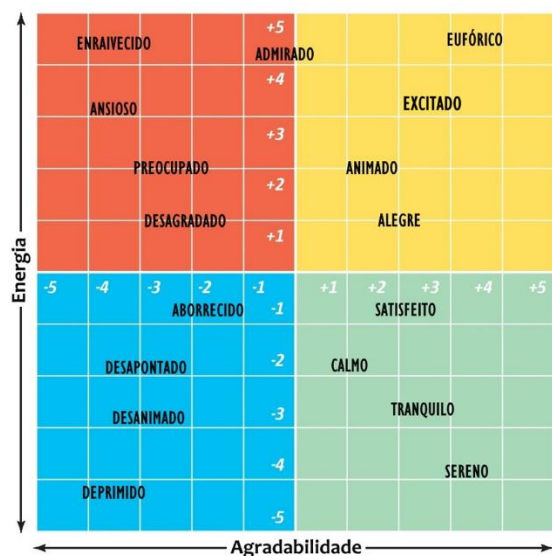
A Teoria da Mudança RULER© propõe que um clima socio-emocional positivo na sala de aula é fundamental para um processo de ensino-aprendizagem positivo. O suporte teórico para esta afirmação apresenta 2 argumentos:

1. Um clima sócio-emocional positivo na sala de aula nutre as necessidades sociais básicas dos alunos. Quando elas são satisfeitas, eles mostram-se mais motivados para aprender e mais seguros para aceitar tarefas académicas e motoras mais desafiantes. Os alunos tornam-se mais recetivos às instruções e expectativas dos professores, o que por sua vez, potencia o ambiente e organização favorável da aula.
2. Os professores, tal como os seus alunos, precisam de se sentir apoiados e competentes na sala de aula para estarem motivados, envolverem-se, e manifestarem um bom desempenho. A qualidade da relação com os alunos é uma das prioridades do professor, sendo fonte de alguma angústia quando não é positiva criando insatisfação e stress no professor.

Os **Programas de Aprendizagem Emocional e Social** (PAES), são concebidos para complementar o currículo, através do ensino das destrezas emocionais e sociais que contribuem para um melhor ajustamento emocional e social e o maior sucesso académico. O currículo, RULER® – Feeling Words® (Maurer & Brackett, 2004) é um componente de uma abordagem compreensiva da **Aprendizagem Emocional e Social** (AES), designada por abordagem RULER. O programa ensina as crianças e jovens a:

- Reconhecer emoções em si próprios e nas outras pessoas.
- A compreender as causas e consequências de um vasto leque de emoções.
- A rotular as emoções utilizando um vocabulário sofisticado.
- A exprimir as emoções de forma socialmente apropriada.
- A regular as emoções de forma efetiva (Competências RULER).

A investigação de Damásio, 1994, mostrou que as emoções são pervasivas no dia-a-dia e afetam a forma como os alunos e o professor pensam, aprendem, sentem e agem, durante as suas interações nos espaços de aula.



RULER

A ferramenta RULER ajuda a desenvolver o vocabulário emocional.

O mood meter (medidor de disposição), é uma das 4 principais ferramentas do RULER usadas para ajudar os alunos a descobrir o que sentem em termos dos seus níveis de energia (eixo Y) e de agradabilidade (eixo X).

Yale University
Building Emotionally Literate Schools

Fonte: Yale Center for Emotional Intelligence

MARK NOWLIN / THE SEATTLE TIMES

É importante implementar Currículos de Literacia Emocional para ajudar os jovens em idade escolar a efetuar um percurso no sentido do quadrante amigável (coerente) | Imagem adaptada:

“A brief assessment of the interpersonal circumplex” de Patrick M. Markey & Charlotte N. Markey. | Triângulo Opressivo de Karpman

Salovey e Mayer definiram inteligência emocional como “a capacidade de perceber e exprimir a emoção, assimilá-la ao pensamento, compreender e raciocinar com ela, e saber regulá-la em si próprio e nos outros.” (Salovey & Mayer, 2000).

Domínios da Inteligência Emocional:

1. Perceção das emoções – inclui habilidades envolvidas na identificação de sentimentos por estímulos, como a voz ou a expressão facial, por exemplo. A pessoa que possui esta habilidade identifica a variação e mudança no estado emocional da outra.
2. Uso das emoções – implica na capacidade de utilizar as informações emocionais para facilitar o pensamento e o raciocínio.
3. Entender emoções – é a habilidade de captar variações emocionais nem sempre evidentes;
4. Controlo (e transformação) da emoção – constitui o aspeto mais facilmente reconhecido da inteligência emocional – é a aptidão para lidar com os próprios sentimentos.

Goleman definiu inteligência emocional como “a capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e dos outros, de nos motivarmos e gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos.” (Goleman, 1998).

Para ele, a inteligência emocional é a maior responsável pelo sucesso ou insucesso dos indivíduos. Como exemplo, recorda que a maioria das situações de trabalho é envolvida por relacionamentos entre as pessoas e, desse modo, as pessoas com qualidades de relacionamento humano, como afabilidade, compreensão e gentileza têm mais oportunidades de obter o sucesso. Segundo ele, a inteligência emocional pode ser categorizada em cinco habilidades:

INTRAPESSOAIS (importantes para o autoconhecimento):

1. Autoconhecimento Emocional – reconhecer as próprias emoções e sentimentos quando ocorrem;
2. Controlo Emocional – lidar com os próprios sentimentos, adequando-os a cada situação vivida;
3. Auto Motivação – dirigir as emoções em função de um objetivo ou realização pessoal;

INTERPESSOAIS:

1. Reconhecimento das emoções noutras pessoas – reconhecer emoções nos outros e empatia de sentimentos;
2. Habilidade nos relacionamentos interpessoais – interação com outros indivíduos utilizando as competências sociais.

As capacidades interpessoais são importantes para:

- a) Organização de Grupos – essencial à liderança; envolve iniciativa e coordenação de esforços num grupo, bem como a capacidade de obter do grupo o reconhecimento da liderança e uma cooperação espontânea.
- b) Negociação de Soluções – característica do mediador, prevenindo e resolvendo conflitos.

- c) Empatia – é a capacidade de, ao identificar e compreender os desejos e sentimentos dos indivíduos, reagir adequadamente de forma a canalizá-los para o interesse comum.
- d) Sensibilidade Social (cognição Social) – é a capacidade de detetar e identificar sentimentos e motivos das pessoas.

5.2.1 - Currículo RULER:

O currículo RULER® *Feeling Words* é um currículo desenhado e estruturado (para os vários anos), com o objetivo de promover a aprendizagem social, emocional e académica, constituído por unidades e lições centradas nas palavras que evocam sentimentos, e nos conceitos relacionados (Maurer & Brackett, 2004). A metodologia RULER® tem como objetivo promover quer as habilidades emocionais como sociais das crianças e jovens (adolescentes), estimulando um ambiente/clima de aprendizagem ótimo que promove a efetividade académica, social e pessoal. Obviamente que os criadores desta ferramenta pensaram sobretudo numa aplicação nas disciplinas ditas académicas. Cabe-me a mim, neste artigo, propor esta adaptação à aula de Educação Física.

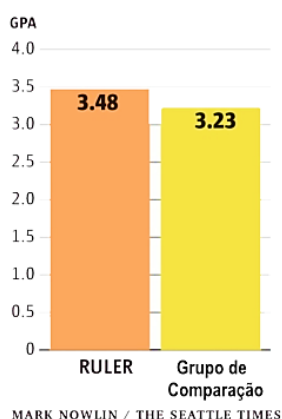
Tal como outros programas que favorecem e promovem a **Aprendizagem Emocional e Social** (AES), a RULER® utiliza uma abordagem sinérgica relativamente à educação que incorpora o aprendiz, o processo de aprendizagem e o ambiente de aprendizagem.

Resumindo, a metodologia RULER® reforça o currículo existente e fornece lições concebidas para aumentar os resultados relacionados tanto com as competências académicas (ex: vocabulário, compreensão da leitura, escrita, criatividade e no caso da EF, do vocabulário e expressão motora), como sociais e emocionais (ex: relacionamentos mais saudáveis, melhor tomada de decisões e comportamento pro-social). Normalmente este programa dura o ano escolar e explora uma unidade relativa a uma palavra/sentimento em cada 2 semanas.

Os estudantes que usam a RULER na escola obtêm melhores classificações na "arte da linguagem".

Um estudo realizado no ano de 2012 em 3 escolas elementares, escolhidas aleatoriamente para ensinar as competências RULER no 5º e 6º anos, mostrou que os estudantes que usaram a RULER na sala de aula, obtiveram melhores resultados em Inglês, depois de um período de 30 semanas.

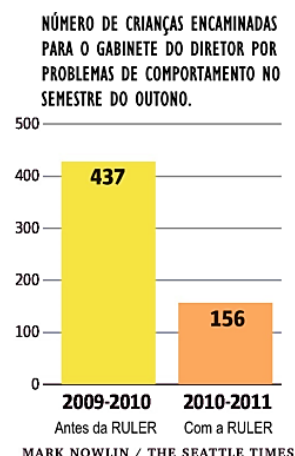
Fonte : *Learning and Individual Differences* (journal published by Elsevier)



RULER reduz o número de deslocações ao gabinete do Diretor.

Um estudo realizado numa escola K-8 no Bronx, Nova York, que educa crianças com problemas de comportamento e necessidades educativas especiais, mostrou uma redução no número de participações disciplinares entregues na Direção da escola, por mau comportamento, diminuíram no semestre do Outono quando foi adotada a RULER. A escola também apresentou uma melhoria de 10,5% na assiduidade dos alunos e uma redução de 22% no absentismo dos professores.

Fonte :
Yale Center for Emotional Intelligence



RULER conduz a uma melhoria na Performance Académica



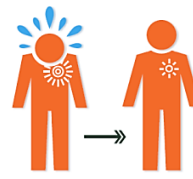
Os alunos numa turma RULER manifestam um melhor desempenho em termos académicos comparativamente àqueles que não utilizam a RULER.

RULER promove uma Redução da Hostilidade



Numa sala de aula onde se aplica a RULER, verificam-se menos episódios de hostilidade entre os alunos comparativamente às salas de aula onde não se aplica a RULER.

RULER promove a Redução da Ansiedade



Os alunos que trabalham com a RULER em sala de aula manifestam menor ansiedade comparativamente aos alunos que não usam a RULER

5.3 - Mapa Corporal das Emoções e a Consciência Corporal:

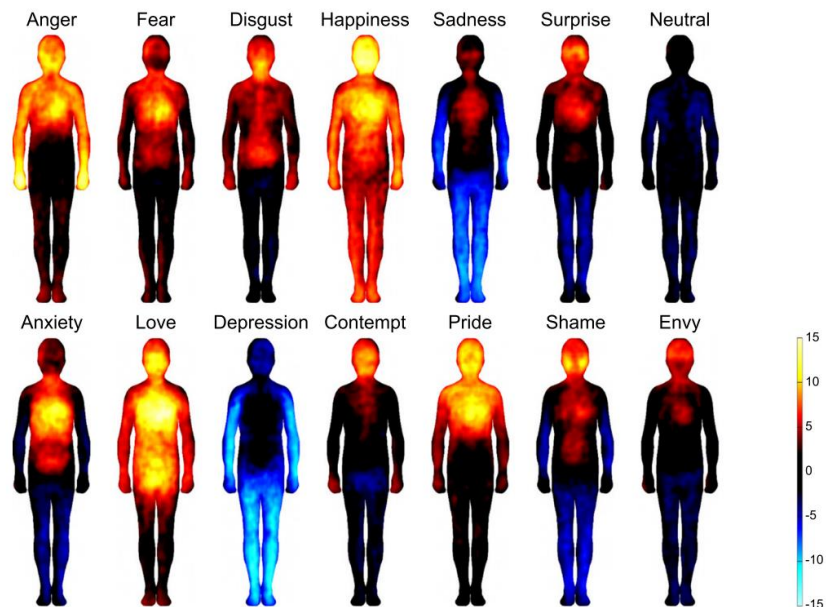
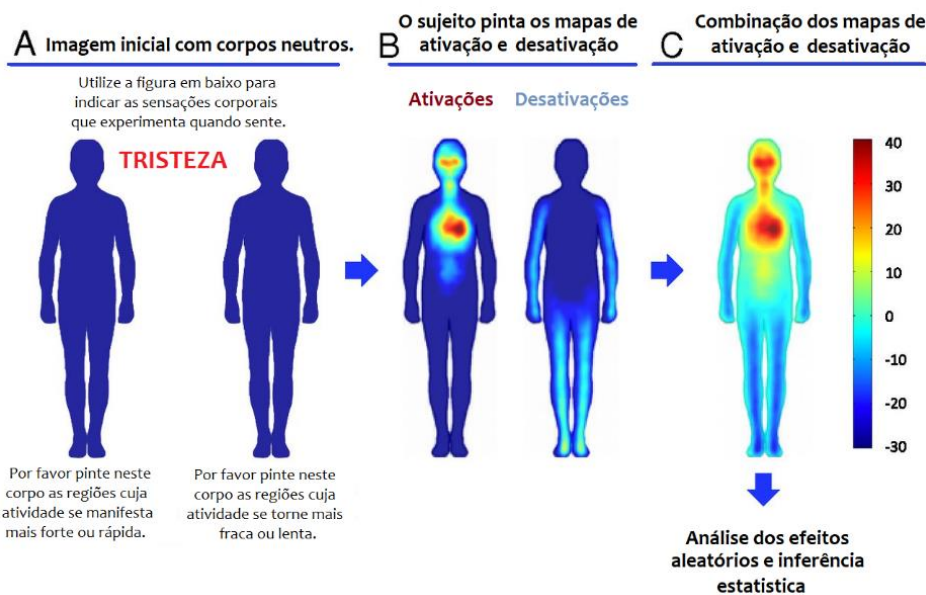


Fig. 2. Bodily topography of basic (Upper) and nonbasic (Lower) emotions associated with words. The body maps show regions whose activation increased (warm colors) or decreased (cool colors) when feeling each emotion. ($P < 0.05$ FDR corrected; $t > 1.94$). The colorbar indicates the t -statistic range.

As emoções são frequentemente sentidas no corpo e o feedback somatosensorial despoleta as experiências emocionais conscientes. Lauri Nummenmaa e os seus colaboradores, no seu estudo dos **mapas corporais das emoções**, construíram mapas das sensações corporais associadas às diferentes emoções usando um método topográfico único de auto-descrição. Durante cinco momentos da investigação ($n = 701$), expuseram aos participantes do estudo duas silhuetas de corpos e paralelamente expunham os indivíduos a vários estímulos com conteúdo emocional. Pediram aos participantes para colorir as regiões corporais, cujas atividades sentiam aumentar ou diminuir, enquanto estavam expostos aos estímulos (palavras emocionais, histórias, filmes ou expressões faciais).



No decorrer da experiência foram associadas, de forma consistente, diferentes emoções com diferentes mapas de sensações corporais. Estes mapas foram concordantes tanto nas amostras dos países Europeus como Asiáticos. Foram distinguidos marcadores de forma precisa relativamente aos mapas de ativação de emoções específicas, confirmando independência da topografia ao longo do espectro emocional. Os autores defendem que as emoções são representadas pelo **sistema somatosensorial** como **mapas universais de categorias somatotópicas**. A percepção destas alterações corporais desencadeadas pelas emoções pode desempenhar um papel chave na génese das emoções sentidas de forma consciente. Como vimos anteriormente, Candace Pert investiga a forma como as emoções transformam o corpo baseando os seus estudos na teoria dos peptídeos e outros ligandos. Fala ainda da linguagem bioquímica das emoções constituída por um grupo de 60 peptídeos e outras substâncias informativas. Conclui que o nosso corpo é a nossa mente subconsciente e existe uma linguagem bioquímica das emoções. Se as substâncias informativas (peptídeos) alteram o comportamento e os estados de humor, e podem ser sentidos e representados através destes mapas de sensações corporais, então é importante orientar os sentidos das crianças para esta realidade interna. Cada peptídeo pode evocar um “tom” emocional único e o qual está associado a uma sensação e zona corporal. Técnicas como o Relaxamento Muscular Progressivo permitem desenvolver esta consciência corporal e prestar atenção às informações da mente subconsciente.

Relaxamento Muscular Progressivo



You Must Relax

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”). Anteriormente referimos que a escola é uma instituição que promove o stress face à pressão nos resultados académicos. A Educação Física tem um papel importante neste campo recorrendo a estas técnicas para promover a saúde e o bem-estar. Olhar para o papel da Educação Física apenas em função dos estímulos ou cargas Moderadas ou vigorosas como forma de contrariar o sedentarismo ou a falta de movimento, é uma forma muito reducionista de explorar a motricidade humana.

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 autoconhecimento e autodomínio; 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 tônus simpático e aumenta o tônus 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;

WILHEM REICH, 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”.

5.3 - Ligação Profunda com a Natureza.

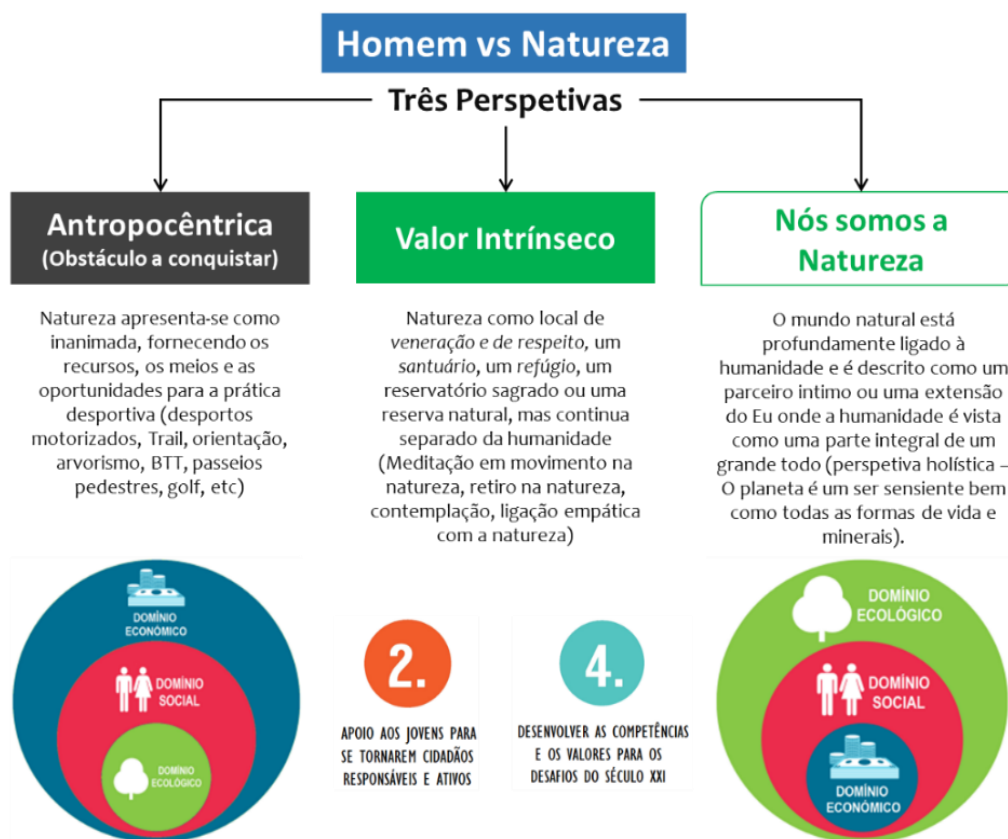
A **Ligação (conexão) Profunda com a Natureza (LPN)** consiste em recuperar o nosso lugar dentro da teia da vida - não como seres dominantes, mas como participantes humildes dentro e diante do grande poder e generosidade da criação. A LPN é nosso direito inato como seres humanos. Não é realmente algo que pode ser adquirido ou tirado. No entanto, pode ser nutrido, fortalecido e lembrado, ou pode ser esquecido. O trabalho de nutrir a LPN visa restaurar a lembrança de conexão e inter-relação como uma espécie humana dentro da grande teia de sistemas de vida neste planeta. A LPN pede-nos uma alteração da nossa Narrativa Pessoal, ou seja, das nossas crenças limitadoras relativas ao nosso potencial latente e à nossa essência Transcendente (usando a palavra de Manuel Sérgio).

A **University of Vermont** é uma universidade pública de pesquisa e, desde 1862, a única universidade de concessão de terras no estado americano de Vermont. Fundada em 1791, a UVM está entre as universidades mais antigas dos Estados Unidos. Jon Young, foi pioneiro do modelo de consultoria (coaching) na área de de ligação profunda com a natureza, combinando a sabedoria antiga e moderna. A base do seu trabalho baseia-se no desenvolvimento de habilidades holísticas de seguir animais - incluindo comunicação animal - animal, e construção de processos culturais essenciais para comunidades e organizações que ajudam a construir a ligação profunda com a natureza, com o Ser e com os outros. Jon Young investiga, estuda e testa as melhores práticas que ajudam a criar uma ligação efetiva com a natureza. Esses modelos são incorporados na metodologia dos seus serviços, treino e consultoria. O impacto do modelo disseminou-se para muitas comunidades pelo mundo, forneceu a estrutura para várias centenas de programas, projetos, negócios, organizações e escolas. Recomendo a pesquisa deste modelo porque é uma mais valia para a formação dos jovens na relação entre a atividade física de exploração da natureza e a educação ambiental através da ligação profunda com a natureza (trata-se de uma holopraxia). Existem outros projetos interessantes tais como a “Manzanita School”, “Weaving Earth” e “8 shields” que facilitam a compreensão desta metodologia.

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 perspectivas:

- a) A primeira é orientada segundo uma perspectiva antropocêntrica que olha para a natureza como separada da humanidade. A partir desta perspectiva 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 observada meramente como uma máquina apenas valorizada pelo seu valor material e/ou económico.

- b) 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 perspectiva é descrito como um santuário, um refúgio, um reservatório sagrado ou uma reserva natural, mas continua separado da humanidade.
- c) **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).**



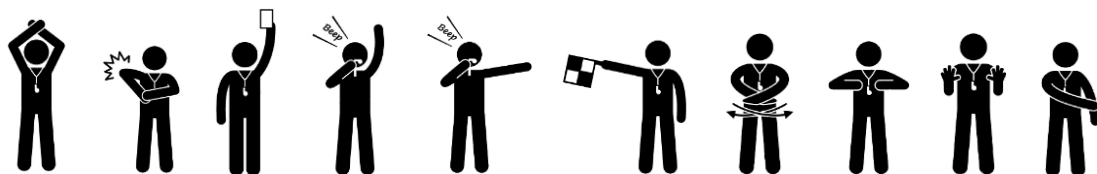
6 - Social

6.1 - Autorreferência:

Os jogos desportivos coletivos representam uma sociedade em miniatura (simulacro), um laboratório onde se reproduzem as condutas humanas através de problemas de perceção e de decisão, de dinâmica de grupo e de estratégia, de ritualidade e de autoridade, também precisam de juízes (árbitros) que garantam o cumprimento da lei do jogo e respetivas regras uma vez que os jogadores além de não serem isentos, não se regem por valores e princípios morais ideais. Ou

seja, não só a sociedade como a reprodução da sociedade em miniatura através do jogo partem do pressuposto que as pessoas precisam de ser controladas e julgadas por pessoas supostamente isentas, os árbitros (juízes).

Árbitros



78

A escola reproduz os valores da sociedade, numa instituição que se rege pelos estádios 1 e 2 Pré-convencional e 3 e 4 convencional de Kholberg. Ou seja, pressupõe-se que os indivíduos por norma apresentam um baixo desenvolvimento moral e como tal têm de ser tratados como tal. Ou seja, primeiro, as normas morais e expectativas não são entendidas e partilhadas, ficando externas a essas pessoas; segundo, os indivíduos identificam-se ou internalizaram as regras sociais, especialmente quando estas provêm de uma autoridade:

1. Orientação para a Punição e Obediência.
2. Hedonismo Instrumental relativista.
3. Moralidade do Bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais.
4. Orientação para a Lei e a ordem.

QUADRO: níveis de desenvolvimento moral de Kholberg

VALOR	Heteronomia				Autonomia	
NÍVEIS Kholberg	Pré-convencional		Convencional		Pós-convencional	
FONTE DA REGULAÇÃO DO COMPORTAMENTO Kholberg	EXTERIOR (Hetero-Regulação)		EXTERIOR (Hetero-Regulação)		INTERIOR (Auto-Regulação)	
	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 Kholberg	Estágio 1	Estágio 2	Estágio 3	Estágio 4	Estágio 5	Estágio 6
TIPO DE DESENVOLVIMENTO MORAL Kholberg	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
	Experiência de Milgram: punição		Modelo “Paus” e “Cenouras”, Incentivos ou Punições		Negociação dos currículos com os alunos.	
AUTONOMIA	Heteronomia				Autonomia: O desenvolvimento da <u>autonomia</u> do aluno pressupõe que este participe ativamente na construção das orientações do contexto social onde convivem. Além disso, a implementação de práticas pedagógicas autorreguladas 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.

O desenvolvimento da autonomia do aluno, segundo o modelo de Kholberg, pressupõe que este participe ativamente na construção das orientações do contexto social onde convive. Além disso, a implementação de práticas pedagógicas auto-reguladas fomenta a autonomia e responsabilidade do educando. Não só o aluno deve aprender o **alfabeto motor** básico (Habilidades motoras básicas – locomotoras, não locomotoras e de projeção e receção), para depois poder criar as suas próprias frases motoras para depois falar espontaneamente através do seu corpo, seja num movimento criativo do parkour ou na interação dinâmica de um jogo coletivo. A capacidade de improvisar no parkour ou no jogo materializa-se em torno de um tema motor (melodia motora) que fornece o pretexto para que o aluno crie a sua composição motora. Esta sabedoria prática só acontece se o professor promover um tipo de desenvolvimento moral orientado para o contrato social e que respeite os princípios universais de consciência. Por outras palavras, não só os alunos devem ser encorajados a escolher os seus exercícios e métodos de treino em função dos seus objetivos pessoais (Personal Training©) como devem aprender a criar os seus jogos (Game Designer©) e também devem trabalhar a **autorreferência** na arbitragem dos jogos tal como acontece no Ultimate Frisbee. Estamos claramente a falar da Teoria Y, na necessidade de depositar a confiança nos alunos, ajudá-los a crescer através dos erros que acontecerão durante o processo de transferência desta responsabilidade do professor para o aluno.

A sabedoria prática requer flexibilidade de pensamento, criatividade e envolvimento empático com os outros.

Sónia Calheiros escreve um artigo interessante sobre o *Ultimate Frisbee* no Visão online (2018). Cita José Amoroso, um professor de Educação Física que há 18 anos foi para Bruges fazer o Erasmus e trouxe consigo a paixão deste jogo coletivo. Desde que regressou a Leiria, de onde é natural e dá aulas de Educação Física no Instituto Politécnico, José Amoroso, 43 anos, tem feito todos os esforços para inserir o ultimate no desporto escolar. Quanto à arbitragem sublinha que, sendo um jogo sem árbitro, ajuda os miúdos a aumentarem as capacidades de resolução de conflitos. A ausência de árbitro faz com que desenvolvam o respeito próprio e o respeito pelo outro”, sublinha o professor de Educação Física. Na modalidade existe mesmo o “espírito de jogo”, um prémio atribuído à equipa que apresenta mais fair play sobre as situações de jogo. Os jogadores escusam de ter manhas para ganhar pontos, pois a situação tem de ser resolvida única e exclusivamente entre os dois jogadores. Ninguém opina sobre os lances: os dois têm 30 segundos para ultrapassar a situação. O ultimate é ideal para miúdos que nunca praticaram nenhum desporto e mesmo para ex-jogadores de andebol. José Amoroso não tem dúvidas de que a vertente social é o fator principal da escolha de uma modalidade sem zangas nem confrontos, apenas arrufos de fácil resolução.

6.2 - Objetivo do Jogo Desportivo:

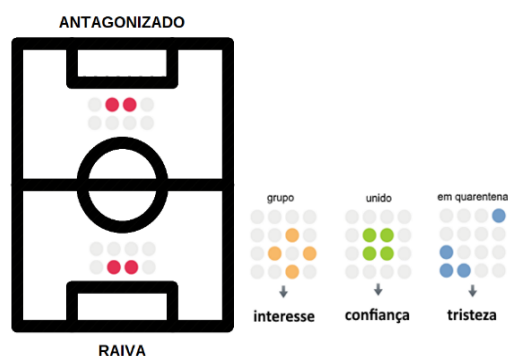


A análise do esquema anterior permite-nos constatar que os jogos cooperativos solicitam a cooperação, integração e inteligência e a única diferença relativamente aos jogos competitivos é o elemento da oposição. O objetivo dos jogos é, em última análise, promover nos alunos o desenvolvimento da regulação emocional para que se desenvolva uma consciência social que permita uma integração saudável no contexto social. Não só queremos que os alunos, através das interações proporcionadas pelos jogos aprendam a respeitar regras, desenvolvam a capacidade de análise das variáveis do jogo de forma a contribuir para alcançar o objetivo do jogo, como também desenvolvam melhoras a nível da empatia primária, sincronia, acuidade empática, cognição social, autoapresentação, influência, interesse e sintonia. A única, e **significativa diferença**, introduzida pelos jogos competitivos está relacionada com a **oposição** que se baseia na **desinformação** com o intuito de anular as ações do adversário. Será que o meu sucesso como indivíduo ou grupo tem de depender da minha capacidade de garantir que outros não consigam ser bem-sucedidos. Se alguém, no meu círculo de relações profissionais ou pessoais se esforça por boicotar a minha possibilidade de sucesso (contributo positivo para a sociedade), obviamente que irei desenvolver emoções negativas tais como raiva, ressentimento e até desprezo. Ou seja, essa pessoa será vista como vilão (inimigo) e terei duas hipóteses, criar mecanismos redundantes defensivos para não ser afetado por essa intervenção desarmonica negativa (Anular essas **ações “ofensivas”**, agressivas, hostis, invasivas. **Ser ofensivo** significa **usar a ofensa**, a provocação, insulto, abuso, transgressão, afronta).



O esquema em cima ilustra a forma como as dinâmicas sociais, dentro dos grupos, estão dependentes das emoções (Quantidade e Qualidade da Energia Organizacional) que permeiam os elementos desses grupos. Emoções incoerentes afastam e dividem um grupo e as emoções coerentes unem e permitem sinergias no grupo. Sabemos que a Educação Física é uma disciplina que recorre de forma muito significativa ao jogo como forma de interação social e de formação de competências motoras. Torna-se muito pertinente e adequado introduzir a literacia emocional como forma de ajudar os alunos a compreender que as diferentes dinâmicas dentro do grupo estão dependentes da qualidade das emoções que manifestam, sejam elas coerentes ou incoerentes.

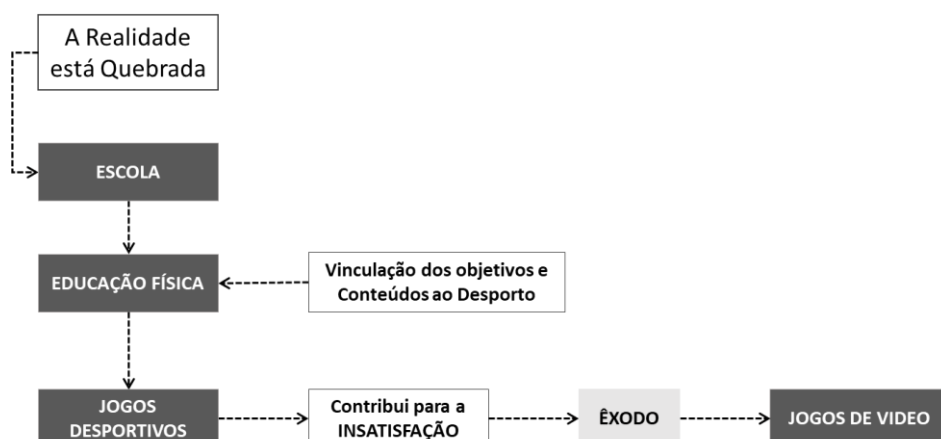
O desporto é uma situação mutuamente exclusiva porque para que um dos membros alcance os seus objetivos, os outros serão incapazes de atingir os seus. Nunca o conflito de interesses poderá ser uma linguagem para a paz. A paz depende de situações mutuamente inclusivas, ou seja, para que um indivíduo possa alcançar os seus objetivos, todos os restantes elementos deverão igualmente alcançar os seus respetivos objetivos.



O esquema em cima pode ser utilizado para ilustrar uma situação comum nos jogos desportivos coletivos. O programa de EF apresenta alguns jogos desportivos coletivos como matérias nucleares e a sua maioria apresentam semelhanças estruturais (jogos de invasão territorial: futsal, basquetebol, andebol). Anteriormente foi dito que 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**." Os elementos de um grupo podem sentir interesse e/ou confiança pelo facto de partilharem o mesmo objetivo comum, vencer o jogo, podendo desenvolver ações de colaboração. Porém, se algum dos elementos do grupo/equipa, não se esforçam ou não correspondem às expectativas da equipa, podem ser alvo de crítica ou ostracismo (em quarentena). A pessoa que cometeu falhas decisivas, sente-se isolada, triste, magoada, etc. Por outro lado, quando se defrontam com o adversário, as emoções que podem prevalecer no "calor" do jogo são a antipatia e podem evoluir para manifestações mais intensas como a raiva. Outro aspeto muito significativo que tem um impacto muito profundo nos jogadores e nos seus estados emocionais está relacionado com a **noção de escassez**. Só existe um vencedor e só existe uma bola e por isso luta-se afincadamente para a possuir porque é ela que permite vencer. Então engana-se para não a perder (finta) rouba-se para a conseguir (roubo de bola) atira-se fora do alcance dos outros (criação de linhas de passe) para que os outros não a alcancem, atiramo-la com o máximo de força possível para o alvo para que aquele que defende a baliza não a consiga apanhar, para que tenha insucesso e exploramos as fraquezas dos outros em nosso benefício. Coloco uma questão sincera e honesta: Isto parece-vos bem? Parece-vos uma ação educativa que promove bons valores, uma relação social amorosa, positiva, construtiva, cooperativa?

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.

6.3 - A realidade está quebrada:

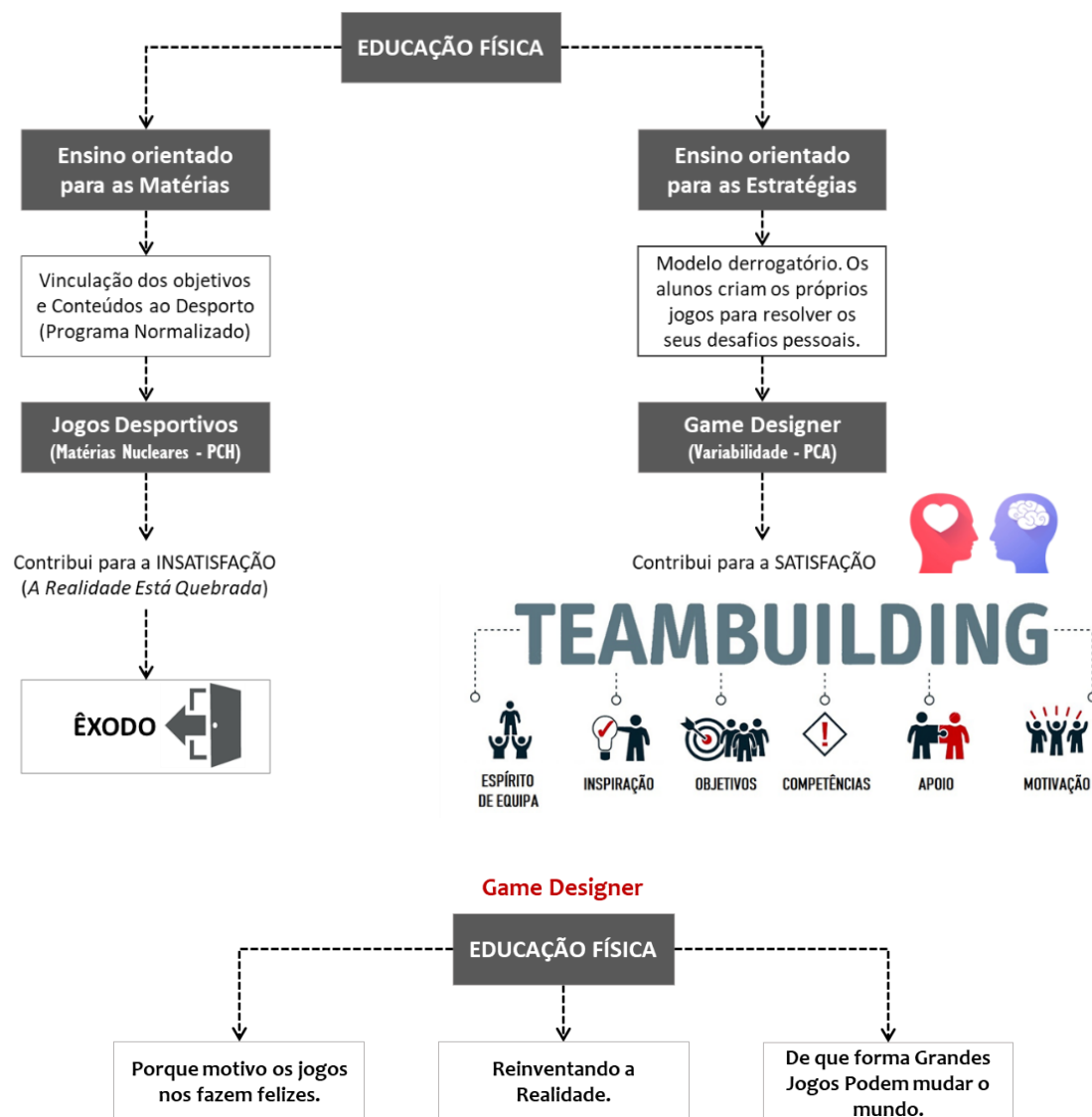


Jane McGonical (2011) no seu livro *Reality is Broken*, refere que a verdade é esta: nas sociedades de hoje, os computadores e os videojogos estão a compensar uma necessidade humana genuína que o mundo real não está a conseguir satisfazer. Os jogos garantem recompensas que a realidade não consegue. Os videojogos estão-nos a ensinar, inspirar e envolver de formas que a realidade está a falhar. Normalmente pensamos nos ambientes imersivos de jogo como uma forma de “*escape*”, uma forma de **retiro passivo da realidade**. Em termos coletivos, o planeta despende atualmente mais de mil milhões de horas por semana a jogar jogos de vídeo. Por que motivo se está a verificar este êxodo por parte de inúmeros jovens para esta realidade virtual, alternativa? Jane McGonical acredita que as pessoas que constroem os jogos precisam começar a focar a sua atenção na tarefa de tornar a realidade melhor possível para muitas pessoas. Em vez de conotar o comportamento aditivo destes jovens por fugirem da realidade como mau ou um problema psicológico, talvez devêssemos utilizar os jogos, concebendo-os como ferramentas que facilitem uma transformação positiva da realidade. Jane McGonical abraçou este desafio e reuniu um conjunto de conhecimentos de várias áreas disciplinares desde a psicologia, ciências cognitivas, sociologia, economia, ciências políticas, teoria da performance de forma a compreender exatamente o que faz com que um bom jogo funcione. Ela interessou-se sobretudo pela forma como os jogos podem alterar a forma como pensamos e agimos no dia a dia. Acabou por publicar vários artigos científicos e até uma dissertação de 500 páginas com uma proposta sobre a forma como é possível utilizar o poder dos jogos para reinventar a sociedade desde o governo, cuidados de saúde, a educação, os média, marketing, empreendedorismo e até a paz mundial.

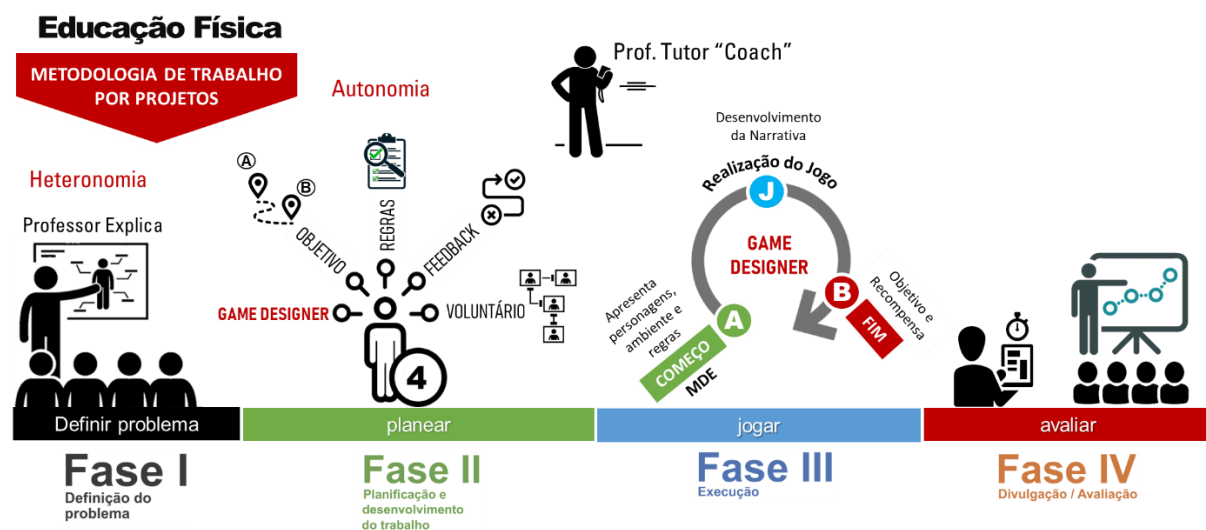
A Educação Física coloca a questão noutra perspetiva, mas seguindo o mesmo raciocínio. Como é que podemos reinventar os jogos para que não queiram evadir-se para os jogos virtuais?

Jane McGonical refere que os empresários da indústria dos Videojogos (Game designers) utilizam recorrentemente o mesmo argumento, a realidade está quebrada e é imperativo utilizar os jogos para repará-la (Desafios do Século XXI – Roda da Paz). O tema que se fala nas conferências de Game Designer trata **dos jogos para uma mudança pessoal e social, jogos com um impacto positivo, jogos da realidade social**, jogos sérios e aproveitando a brincadeira do planeta. Jane McGonical afirma que onde quer que fosse constatava evidências deste movimento para aproveitar o poder dos jogos para o bem. Ela própria vê os jogos como uma potencial solução para os nossos problemas mais prementes em vez de uma perda de tempo ou uma forma de evasão da

realidade pouco apelativa. Em vez de **criar jogos com melhores realidades alternativas**, devemos utilizar o potencial dos jogos para resolver os problemas sociais e promover a nossa felicidade.

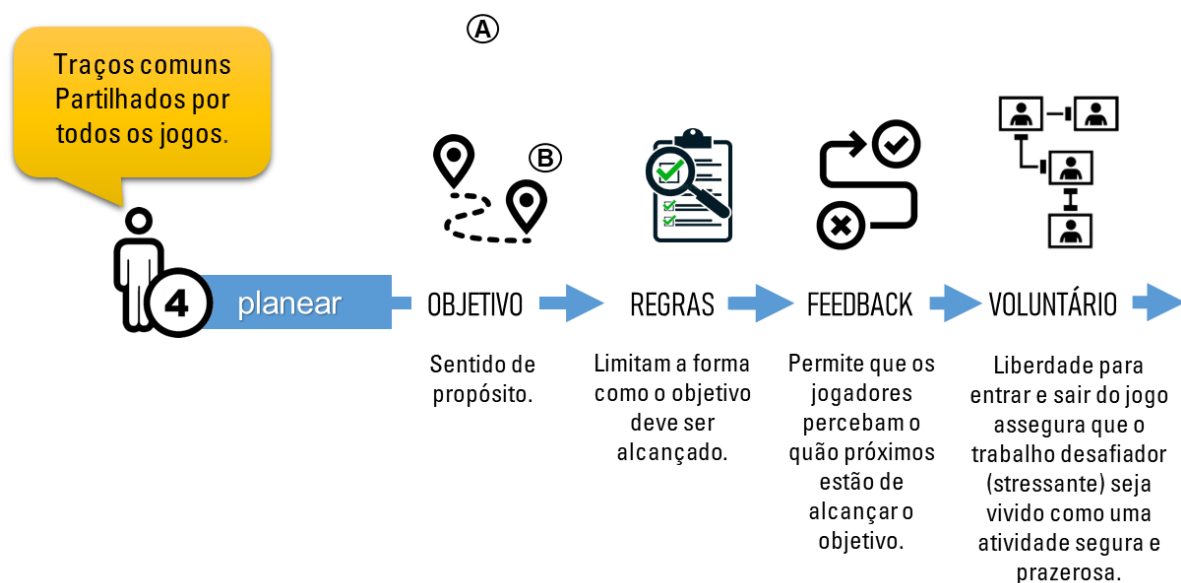


6.4 – Projeto Game Designer:



84

6.4.1 - FASE 1: Definição do problema



Para criar um jogo temos de conhecer alguns aspetos que os caracterizam. Todos, sem exceção, possuem 4 características essenciais:

- **Objetivo:** sentido de propósito.
- **Regras:** limitam a forma como o objetivo deve ser alcançado.
- **Feedback:** permite que os jogadores percebam o quão próximos estão de alcançar o objetivo.
- **Participação Voluntária:** liberdade para entrar e sair do jogo assegura que o trabalho desafiador (stressante) seja vivido como uma atividade segura e prazerosa.

Quando cria um jogo, o Game Designer desenvolve uma história cativante que torna o objetivo ainda mais apelativo. Métricas de pontuação complexas tornam o sistema de feedback ainda mais motivador. Conquistas (Metas) e níveis multiplicam as oportunidades para se experimentar o sucesso. Experiências partilhadas por vários e/ou numerosos jogadores podem tornar o jogo mais imprevisível ou mais prazeroso. Gráficos envolventes e ambientes 3D aumentam a nossa capacidade para prestar atenção acrescida ao trabalho que estamos a realizar no jogo.



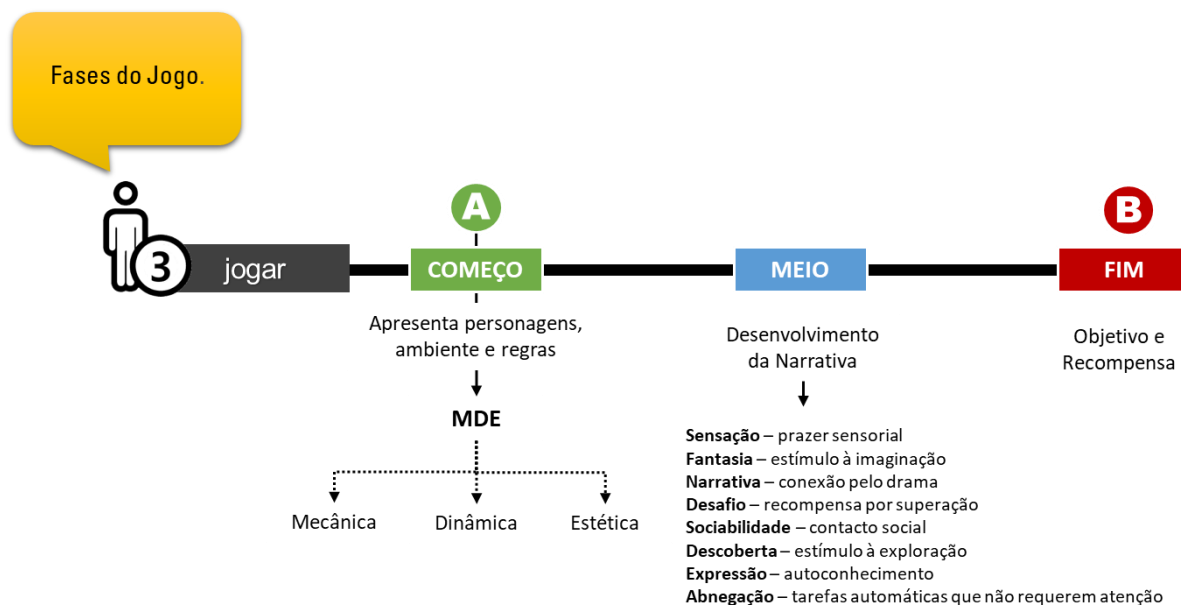
Jogar um jogo é uma tentativa voluntária para se ultrapassar obstáculos desnecessários afirma Bernard Suits. A competição e a vitória não se constituem como traços definitivos dos jogos nem sequer definem o interesse ou motivação daqueles que gostam de os jogar. Nos jogos com elevados índices de feedback, o estado de estar totalmente envolvido pode, em última análise ser muito mais prazeroso do que a própria satisfação de ganhar. O filósofo James P. Carse escreveu que existem dois tipos de jogos, os **finitos** nos quais jogamos para ganhar e os **infinitos** onde jogamos para nos mantermos no jogo tanto tempo quanto possível.

Como sabes, os jogos podem ser cooperativos e competitivos. Os jogos competitivos também possuem o elemento de cooperação entre os elementos da mesma equipa, no entanto, a equipa opõe-se aos objetivos e interesses da equipa adversária. Quando criares o teu jogo com a tua equipa, terás que decidir o tipo de jogo pretendes, competitivo ou cooperativo.

O que é um jogo Competitivo: uma atitude é competitiva, quando "o que A faz, é no seu próprio benefício, mas em detrimento de B, e quando o que B faz é 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.

O que é um jogo Cooperativo: nos jogos cooperativos os participantes percebem que o alcance dos seus objetivos, depende em parte, da ação conjunta dos outros elementos – mutuamente inclusivo. Uma situação cooperativa é aquela em que, quando um indivíduo pretende alcançar os seus objetivos, todos os restantes participantes (jogadores), 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.



A. **Começo - Apresentação:** os alunos em grupo criam um cenário para o jogo, delimitam o espaço, criam as regras e definem papéis para os personagens.

Desenvolvimento da Narrativa: desenvolvem a narrativa do jogo expondo uma sequência de factos que giram em torno de um *enredo*. Planeiam as experiências **MDE** (Mecânicas, Dinâmicas e Estéticas) importantes no jogo para desenvolver as competências motoras (Conditionais e Coordenativas), sócio-afetivas e os valores morais escolhidos para se alcançar o objetivo proposto. Podem recorrer ao *Triângulo Opressivo* para dramatizar uma determinada situação contextual local, regional, nacional e/ou internacional, e procurar resolver de forma construtiva e coerente, procurando uma solução pacífica para uma tensão ou conflito concebido para o efeito.

- a. **Mecânica:** regras e componentes do jogo.
- b. **Dinâmica:** interações entre jogo e jogadores.
- c. **Estética:** resposta e *emoções* evocadas no jogador.

B. **Fim do Jogo - Desfecho:** parte final da narrativa que revela o resultado do clímax, onde se alcança o objetivo proposto e se conquista a recompensa.

Para criares um jogo é importante perceber que o processo é equivalente à criação de um texto narrativo na Língua Portuguesa, tanto na estrutura como nos seus elementos. Por isso, o Projeto GAME DESIGNER pode ser uma articulação curricular muito interessante com a disciplina de Português onde podes criar a NARRATIVA do Jogo.

O texto narrativo possui a seguinte:

- a. estrutura:
- b. O narrador.

- c. Personagens.
- d. Contexto temporal e espacial.
- e. Ação.
- f. Relações entre os personagens.
- g. Acontecimento.
- h. Experiências MDE:

Uma narrativa é um texto em que um narrador conta uma história, relatando uma sequência de acontecimentos (a ação e fases do jogo) vividos pelas personagens (jogadores) da história (passado, presente ou futuro), num determinado espaço (terreno de jogo) e tempo (duração do jogo; cenário histórico real ou fictício).

Quais são então as componentes do texto narrativo?

- a. O Narrador (pode ou não participar na história – Jogo)
- b. Os personagens (Jogadores) principal e secundárias.
- c. Ação:
 - Introdução
 - Desenvolvimento
 - Conclusão (desenlace)
- d. Tempo (Duração do jogo)
- e. Espaço (terreno de jogo)

A mecânica de uma narrativa (jogo) define os aspetos que caracterizam a sequência de acontecimentos. Podemos criar uma analogia com a mecânica clássica que efetua o estudo e análise do movimento e repouso dos corpos, a sua evolução no tempo, os seus deslocamentos sob ação de forças e os efeitos subsequentes. De facto, a mecânica do jogo também define como os jogadores se podem ou devem movimentar e em que circunstâncias, como e quando devem parar (mediante infrações ou para resolver uma situação ou desafio), a sua evolução no tempo, ou seja, como devem agir (técnica e tática) em funções do objetivo e das limitações ou condicionamentos impostos pelas regras, e os seus deslocamentos sob ação de forças - ações dos jogadores em campo ou o impulso para atingir o objetivo que permite que o jogador recorra às movimentações táticas para o alcançar.

Normalmente as regras definem:

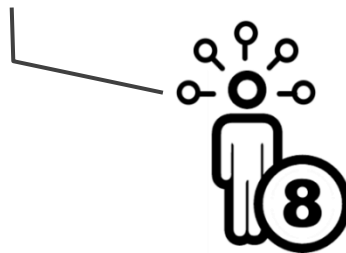
O objetivo do Jogo | as dimensões e características do espaço do jogo | a duração do jogo | o início e reinício | Como se define se os jogadores estão dentro ou fora dos limites do jogo | Como é que se joga o jogo | quantos jogadores podem jogar o jogo | o tipo de ações técnicas e táticas aceites (regulamentares) e aquelas que não são aceites (infrações) | como se sanciona uma infração, etc...

Como vimos, a dinâmica define o tipo de interações entre jogo e jogadores. Como podemos categorizar os **diferentes tipos de experiências MDE** que pretendemos explorar no jogo escolar em função do tipo de experiências e/ou competências que queremos desenvolver?

8 Diferentes tipos de experiências MDE

- A. **Sensação:** prazer sensorial.
- B. **Fantasia:** estímulo à imaginação.
- C. **Narrativa:** conexão pelo drama.
- D. **Desafio:** recompensa por superação.
- E. **Sociabilidade:** contacto social.
- F. **Descoberta:** estímulo à exploração.
- G. **Expressão:** autoconhecimento.
- H. **Abnegação:** tarefas automáticas que não requerem atenção.

88



Planear e implementar jogos que permitam aos alunos explorar atividades e jogos das oito categorias de experiências MDE é uma estratégia verdadeiramente eclética (holística).



Esquema criado com base no quadro apresentado: 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).

QUADRO: evolução dos objetivos e conteúdos da educação física em relação aos desportos e a relação com as experiências MDE:

	Vinculação ao Modelo Desportivo	Objetivo da EF	Conteúdo da EF	Experiências MDE
1	Independência com o Desporto	Higiene Postural e Respiratória	Calistenia ("Gin. Sueca")	ABNEGAÇÃO
		Explorar a Natureza	Movimento na Natureza	EXPLORAÇÃO
		Método Natural de Georges Hébert	Parkour	SENSAÇÃO DESCOBERTA
2	Vinculação Total com o Desporto	Matérias Nucleares	Jogos Desportivos	ABNEGAÇÃO SOCIABILIDADE
3	Vinculação Instrumental com o Desporto	Aptidão Física e Saúde	Treino das Capacidades Físicas	ABNEGAÇÃO
4	Escassa Vinculação ou Recusa do Desporto	Educação Motora (desenvolvimento)	Psicocinética	SENSAÇÃO EXPLORAÇÃO
		Integração perceptivo-motora	Psicomotricidade	SENSAÇÃO EXPLORAÇÃO
		Cooperação	Sociomotricidade - Jogos Cooperativos	SOCIABILIDADE
5	Vinculação Marginal com o Desporto (abstração e eufemização progressiva do adversário)	Saúde e Bem-Estar	Fitness (Personal Training)	ABNEGAÇÃO
		Recreação - Lúdico	Atividades de lazer	Depende da Atividade
		Desportos Californianos	Radicais/Aventura – Evasão	SENSAÇÃO DESAFIO
6	Desvinculação Total com o Desporto (Unidade Mente-Corpo) Libertação dos corpos, rumo à transcendência	Saúde Integral	Holopraxias	EXPRESSÃO
		Educação Somática	Descondicionamento Gestual	SENSAÇÃO EXPRESSÃO
		Explorar livremente o corpo e o espaço.	Brincar	FANTASIA DESCOBERTA

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** (2018).

Até agora a ideologia do desporto, colonizou a Educação Física tornando os seus objetivos e conteúdos reféns deste modelo. É curioso verificar que as restantes atividades físicas e formas de expressão e exploração corporal que não seguem o modelo ideológico da competição, voltando a sua atenção para a dimensão interior do corpo e do movimento, são consideradas periféricas e/ou alternativas. O modelo apresentado Bañuelos (1986) apresenta as outras atividades motoras numa órbita em torno do desporto e como tal elas adquirem a sua identidade, aparentemente através de uma maior ou menos vinculação relativamente ao Desporto. É imperativo desconstruir este preconceito porque a ideologia do desporto não deve monopolizar a Educação Física nem a expressão motora em geral. As outras formas de expressão motora possuem uma riqueza e potencial formativo que ultrapassa em muito a dimensão do desporto e por isso devem ocupar o seu lugar na Educação Física em pé de igualdade ou até assumir uma importância maior pelo facto de terem sido excluídas do diálogo motor.

TIPO DE EXPERIÊNCIA	OBJETIVO GERAL	DESCRIÇÃO
Sensação:	Prazer sensorial.	<p>Psicologia - Processo através do qual um estímulo (interno ou externo) é capaz de causar um resultado determinado, provocando uma reação física ou emocional. Conhecimento instantâneo e percebido a partir de uma intuição. Percepção provocada por alguma situação comum.</p> <p>Sensorial: percebido através dos sentidos. Referente ao processo por meio do qual um estímulo, interno ou externo, causa uma reação (física ou emocional): sistema sensorial.</p>
FANTASIA:	Estímulo à imaginação.	<p>Do Grego, fantasia, ato de se mostrar, aparição; aparição de coisas extraordinárias, que causam ilusão, visão; espetáculo, golpe de vista, aspeto, particularmente de coisas extraordinárias, próprias para ferir a imaginação; ato de provocar a imaginação; imagem que aparece ao espírito, ideia, pensamento, concepção.</p> <p>Imaginar: do latim <i>imaginare</i>, dar uma imagem de; representar. Conceber alguma coisa, criá-la, fantasiar. Imagina-se um herói.</p>
NARRATIVA	Conexão pelo drama.	<p>Narrativa: ação, efeito ou processo de narrar, de relatar, de expor um fato, um acontecimento, uma situação (real ou imaginária), por meio de palavras; narração. (Literatura) Texto em prosa cujos <i>personagens</i> figuram situações fictícias, imaginárias; ficção. Maneira de narrar, de contar alguma coisa.</p> <p>Drama: sucessão de acontecimentos em que há agitação ou tumulto. Peça teatral de tom menos pesado que a tragédia, onde o cômico pode se misturar ao trágico.</p>
DESAFIO	Recompensa por superação.	<p>Desafio: convocatória para todo o tipo de jogo, competição, disputas etc. Ato de instigar alguém para que realize alguma coisa, normalmente, além de suas competências ou habilidades. Ocasão ou grande obstáculo que deve ser ultrapassado.</p> <p>Recompensa:</p>
SOCIABILIDADE	contacto social.	<p>Sociabilidade: Particularidade ou atributo do que é sociável; tendência para viver em sociedade, em comunidade. Modos, comportamentos, conduta de quem vive em sociedade; civilidade.</p>
DESCOBERTA	Estímulo à exploração.	<p>Descoberta: ação de descobrir, de remover o que protegia, ocultava; descobrimento. Feito histórico que marca a conquista, dominação ou exploração, de um território desconhecido. Aquilo que se inventa, cria; invenção, criação. O que se experimenta, se vivencia pela primeira vez.</p>
EXPRESSÃO	Autoconhecimento.	<p>Expressão: ação de exprimir, de expressar por palavras, por gestos, pela fisionomia. Modo como rosto, a entonação, a voz, o comportamento ou o gesto demonstram uma condição emocional, espiritual ou moral; fisionomia. Maneira como algo se apresenta; personificação: expressão da riqueza.</p> <p>Personificação: pessoa que interpreta ou representa de modo perfeito uma ideia ou alguma coisa de teor abstrato.</p>
ABNEGAÇÃO	Tarefas automáticas que não requerem atenção.	<p>Abnegação: renúncia; ação de abnegar, de desistir de alguma coisa. Renúncia da própria vontade ou dos desejos pessoais e naturais por princípios...</p> <p>Automatismo: caráter do que é automático. Falta de vontade própria. Automático: que opera sem a participação da vontade: movimento automático.</p> <p>Movimento automático: depende, portanto, do treino, da prática e da repetição. A aquisição de automatismos é importante porque propicia formas de adaptação ao meio em que vivemos com uma economia de tempo e esforço, pois não se exige muito trabalho mental. Existem automatismos que são desenvolvidos através do processo ensino-aprendizagem, passam do plano voluntário para o plano automático (Técnica desportiva).</p> <p>Padrões de movimento e o treino desportivo: a técnica desportiva é o modo mais eficiente de realização de um movimento que passa pela aplicação ótima das características mecânicas do aparelho locomotor humano, no sentido de haver o menos gasto energético possível, associado à concretização de um objetivo. Ter boa técnica desportiva significa ser mais preciso, mais seguro e mais eficiente em competição. O estilo é uma interpretação individual do modelo técnico que corresponde às capacidades e condições de cada aluno, mas não deve apresentar desvios importantes em relação à estrutura fundamental da técnica.</p> <p>Ascetismo: Prática da abstenção de prazeres e até do conforto material, adotada com o fim de alcançar a perfeição moral e espiritual; caracteriza-se pela dieta rigorosa e pelos frequentes jejuns, sendo que os antigos cristãos se sujeitavam até a castigos físicos e flagelações. Preceito, moral ou comportamento de quem busca a perfeição espiritual, através dessa prática.</p>

A - SENSACÃO: prazer sensorial.

Falou-se anteriormente dos Programas de Aprendizagem Emocional e Social (PAES) e de algumas ferramentas e técnicas complementares como a RULER® (Mood-Meter) e o modelo Circumplex® de Plutchik que permitem reconhecer emoções em si e nos outros, compreender as causas das várias emoções bem como o seu impacto no nosso corpo, rotular emoções, exprimi-las e regular de forma efetiva. Quando falamos de prazer sensorial estamos a falar de atividades exploratórias que orientam o aluno para experiências internas e/ou externas para prestar atenção às sensações corporais e imagens que lhe estão associadas. Uma dessas técnicas é o relaxamento Muscular Progressivo (Estados Hipometabólicos), já anteriormente abordado. No final de cada exercício os alunos são convidados e incentivados a partilhar as suas experiências entre si. O objetivo passa por introduzir os alunos a uma realidade interna e começar a mapear os seus próprios sistemas somatosensoriais (anatomia emocional), estimulando a via da realização interior (a presença no corpo).

91

2 PERSPECTIVAS COMPLEMENTARES

VIA DA REALIZAÇÃO EXTERIOR

PRESENÇA **DO** CORPO: exteriorização

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”

TAREFAS ALGORÍTMICAS: uma tarefa que segue um conjunto de instruções pré-estabelecidas seguindo um único caminho para que seja concretizada com sucesso.

VIA DA REALIZAÇÃO INTERIOR

PRESENÇA **NO** CORPO: interiorização

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. A educação somática permite aceder à sabedoria do corpo através da atenção às sensações, promovendo a perceção da consciência corporal, facilitando a flexibilidade tónica.

Gerda Alexander (1991); “*Eutonia: um caminho para a perceção corporal*”; São Paulo ed. Martins Fontes

TAREFAS HEURÍSTICAS: tarefas que não possuem um algoritmo, nas quais temos que experimentar as várias possibilidades e descobrir uma solução nova.

Débora Pereira Bolsanello (2011), “A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna”, define a Educação Somática como o campo teórico-prático composto de diferentes métodos cujo eixo de atuação é o movimento do corpo como via de transformação de desequilíbrios mecânicos, fisiológicos, neurológicos, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa.

A Educação Somática emerge de um processo evolutivo que se constrói sobre a base de uma pesquisa experiencial. A experiência corpórea situa-se no coração deste novo paradigma, que começa a encontrar os seus títulos de nobreza nos meios universitário e académico. Surgem programas universitários no Canadá (...) na Universités du Québec à Montreal; em Portugal sob a iniciativa de Débora Bolsanello, através de um mestrado em Psicopedagogia Percetiva, bem como no Rio de Janeiro, Brasil, com duas pós-graduações em Educação Somática da Universidade sob a direção de Silvia Sotter e na Faculdade Angel Vuianna. A palavra soma foi reinventada por Thomas Hanna, professor do Método Feldenkrais e editor da revista Somatics, que distingue os conceitos de corpo e soma:

- **Soma** é o corpo subjetivo, ou seja, o corpo percebido do ponto de vista do indivíduo.
- Quando um ser humano é observado de fora, por exemplo, do ponto de vista de uma 3ª pessoa, nesse caso é o **corpo** que é **percebido** (Este é o corpo da Educação Física).

Débora Pereira Bolsanello *A Educação Somática e o contemporâneo profissional da dança*. Acredita-se que termos como consciência corporal, esquema corporal, esquema postural, percepção corporal (...) imagem do corpo, noção do corpo (...) não fazem parte de uma estrutura léxica coerente ou que permitam uma linguagem uniforme ou como padrão entre os profissionais que têm por objeto de estudo o Homem e a sua motricidade. Todos os métodos de Educação Somática orientam-se por características comuns na forma como o professor aborda o movimento do corpo dos seus alunos no contexto das aulas:

- 1) **Diminuição do Ritmo:** o professor propõe que o aluno faça os movimentos de forma mais lenta do que habitualmente a fim que possa perceber as estruturas musculoesqueléticas implicadas quando executa o movimento. É o primeiro passo para a tomada de consciência de como se executa um movimento de forma correta.
- 2) **A respiração como suporte do movimento:** o professor não dita um ritmo expiratório para a execução do movimento, mas pede ao aluno que se use o seu próprio ritmo respiratório como suporte do movimento.
- 3) **A interpretação da diretriz verbal:** o professor não demonstra o movimento ao aluno para que ele não se torne um modelo. O aluno é levado a interpretar as comandas⁽¹⁾ segundo a percepção que tem do seu corpo, dos seus limites e potencial.
- 4) **A auto-pesquisa do movimento:** As comandas não dirigem o aluno à mera execução de uma sequência de movimentos, nem a um aperfeiçoamento dessa sequência. Trata-se de incitar o aluno a explorar, através do movimento, conexões entre partes do corpo aparentemente desconexas.
- 5) **A auto-massagem:** Através do uso de objetos auxiliares (bolas, bastões, etc), o aluno é levado a massagear-se e a reativar o sistema propriocetivo.
- 6) **A procura do esforço certo:** O professor pede ao aluno que procure o tónus ótimo para a realização do movimento proposto a fim de que o aluno comece a distinguir as variações do seu tónus e comece a integrar a capacidade a regular o seu tónus de acordo com a situação e com o objetivo da tarefa a ser feita.
- 7) **O alongamento fino e preciso:** Uma parte dos movimentos propostos visa o alongamento de músculos da postura e tendões.
- 8) **O aumento do vocabulário gestual:** Muitos dos movimentos propostos são movimentos que não são usados no quotidiano. Estes movimentos muitas vezes causam estranheza ao aluno, porém, têm por objetivo a gradual **desconstrução de padrões motores inconscientes** nocivos à estrutura

psicofísica do indivíduo na medida que favorecem o aparecimento de LERs. Por outro lado, os movimentos inusitados e lúdicos formam novas conexões neuronais e o estabelecimento de padrões motores mais eficazes.

- 9) **Aprendizagem “leiga”:** Diferentemente da Yoga e do Tai Chi, cujas práticas são fundamentadas nos Vedas e no Taoísmo, filosofias espirituais da Índia e da China, os métodos de Educação Somática não estão associados a um sistema de crenças religiosas.

(1) “Comando” é um substantivo masculino, porém, no contexto de formulação de conceitos próprios ao campo da Educação Somática insisto em usar “comanda” como substantivo feminino para reforçar o fato de que o professor de Educação Somática não está no “comando” do exercício, mas ele faz uma encomenda ao aluno.

A identidade do campo da Educação Somática subdivide-se em três conceitos:

- ❖ Descondicionamento gestual:
- ❖ Autenticidade somática:
- ❖ Tecnologia Interna:

❖ O descondicionamento gestual:

Uma estrutura que está sobrecarregada por seu uso repetitivo e inconsciente termina por se desgastar. Com o desgaste da estrutura se desencadeiam dor, desconforto e perda de funcionalidade. Um quadro de dor crônica afeta o humor, a auto-estima e a vida social de uma pessoa. Reflexos e automatismos permitem-nos sobreviver – física e emocionalmente. Mas estamos na Terra não para sobreviver, mas para viver. E usar todo o potencial que temos como seres humanos.

Uma contratura muscular crônica significa que os músculos permanecem contraídos permanentemente. Por isso, eles não podem desempenhar o seu papel primordial de se contrair para fazer os ossos se moverem. Essa contração crônica não tem por efeito somente a de restringir a liberdade de movimento de uma articulação, mas ela age também como um amortecedor, “absorvendo” o movimento em vez de o deixar transmitir-se ao resto do esqueleto. O processo de descondicionamento gestual é um refinamento da capacidade de adaptarmos as nossas respostas a diferentes circunstâncias; um processo de **reorganização de nossa imagem corporal**. Para contornar o estabelecimento de gestos automáticos que causam desgaste, desconforto e perda de função, o professor de Educação Somática usa estratégias pedagógicas. O educador somático não aplica protocolos pré-estabelecidos de tratamento. É preciso escutar o que a pessoa fala sobre seu próprio desconforto e que discurso ela tem sobre seu corpo. O educador aborda a pessoa, não o desconforto. Ele guia o aluno a observar quais as partes do seu corpo que se movem (Débora Bolsanello).

❖ Autenticidade Somática:

É o processo de descondicionamento que permite que a pessoa entre em contato com sua autenticidade somática. A autenticidade somática emerge de uma intimidade com nossos próprios processos internos (fisiologia, sensação, sentimento, pensamento, percepção...) e não é contraditória com a identidade sociocultural. A **autenticidade somática** é tal qual um vaso: fornece um reservatório à identidade sociocutural. Somos ao mesmo tempo relação e singularidade. Sem a autenticidade somática apenas nos definiríamos apenas através do pertencer a um grupo e perderíamos a nossa singularidade. Sentir(-se) equivale a reconhecer sua unidade. Goldfarb (2006,

p.116) conclui: “Sentir é apreciar uma diferença, fazer uma distinção. Hoje, os centros de saúde e fitness (ginásios) vendem os seus serviços com a embalagem “qualidade de vida”. O culto do corpo tónico é veiculado pelos meios de comunicação social como símbolo de sucesso, capacidade de performance, jovialidade, agilidade e sensualidade. O modelo de corpo fabricado dentro dos ginásios faz eco com os valores da sociedade de consumo: produtividade, competitividade e rapidez. O tipo de movimentos propostos aos utentes dos ginásios tem o objetivo de retardar as marcas do envelhecimento tonificando a musculatura e aumentando a capacidade cardio-vascular.

Herdeiros dos gestos de trabalhadores das fábricas, que funcionam em grandes cadeias de produção, a abordagem do corpo nos ginásios faz-se através de movimentos repetitivos que requerem o uso de partes isoladas do corpo. **Por serem divorciados da consciência, esses movimentos levam a uma fixação de certas conexões neuronais.** Rapidamente o piloto automático se instala: para remediar a monotonia, a pessoa leva uma revista para ler enquanto sobe escadas imaginárias, ou assiste televisão durante a corrida na passadeira rolante. Capturados pelo espelho, os praticantes veem, mas não sentem o movimento que estão a realizar. Por trás dessa separação entre o corpo e a mente está um conjunto de acidentes e de lesões por esforço repetitivo. Na base desse tipo de atividade física estão situados **valores normatizantes** (algorítmicos), que promovem a abstração da subjetividade corporal dos indivíduos. **Valores normalizadores que homogeneízam o corpo** (Homogeneidade dos programas, matérias nucleares, e técnica desportiva), sob a égide de uma mesma forma, forma essa que é atingida através do consumo de bens e serviços de toda uma indústria do fitness e da Educação Física ao serviço do Desporto. A singularidade do **sentir-o-seu-corpo** cede o lugar ao querer-parecer com as formas dos corpos representados na nos modelos estereotipados. De quem é o meu corpo? (Débora Bolsanello).

Multifacetado e desvinculado do sujeito, o corpo contemporâneo luta por sobreviver no meio de ideais inatingíveis de beleza, da comercialização da sua imagem, da sua “virtualização”, das exigências de produtividade, a uma crescente hipersexualização, pela sua submissão à autoridade médica e à medicalização abusiva, e à saturação de imagens de violência. Então, de quem é meu corpo afinal? A **autenticidade somática** é um valor que se reflete através da gentileza para com o outro e pelo cuidado com o meio ambiente. Na ótica da Educação Somática, autenticidade não significa distinguir-se do mundo pois é através do mundo que se tem consciência do próprio corpo”. Autenticidade é singularização, o corpo não como máquina, mas como experiência. O **corpo como estado de disponibilidade**, onde podemos desenvolver uma tecnologia interna.

❖ A Tecnologia Interior:

Desde a Revolução Industrial, testemunhamos o estabelecimento de um modo de vida ancorado na capacidade de produção. É claro que a inventividade é inerente ao Homem. Mas o que observamos hoje é a produtividade desenfreada e dissociada de valores humanos, divorciada do cuidado, na medida em que vale mais a quantidade de tarefas realizadas do que a qualidade de execução dessas tarefas.

A Educação Somática é um dos antídotos para a atividade compulsiva, orientando a atenção **para o como se realiza uma ação.** O como, visto pela ótica da tecnologia interior é o saber alinhar o corpo sem abusar dos seus limites. É a diferença entre procurarmos adaptar as nossa posturas e ações de forma não orgânica à realidade dos objetos ou pelo contrário, modular os objetos para não ferir a integridade orgânica. Essas pequenezas do dia-a-dia se acumulam em nosso corpo. As tarefas de sobrevivência são repetidas muitas vezes por dia, a cada dia, durante anos e anos. É na noção de cuidado que reside uma das chaves para transformar os condicionamentos psico-físicos que nos permitem sobreviver.

Muitos dos fatores de risco estão bem identificados pela comunidade médica científica e pelos profissionais de Educação Física e do Exercício e Saúde. Porém nenhuma destas áreas reconhece a psicossomática (unidade mente-corpo), como uma disciplina relevante que também tem uma palavra a dizer sobre a relação entre os padrões mentais e as desordens de tensão corporais (somáticas). A introdução da **Educação Somática** numa prática corrente da Disciplina de EF tem como objetivo ajudar os alunos a entrarem em contacto consigo próprios, para depois recuperar a sensação de segurança, ou seja, acalmar os sobre-excitados circuitos emocionais. Para se aquietar a mente é importante aquietar o corpo. O medo, ansiedade e emoções incoerentes, vividas pelos alunos, somatizam-se sobre a forma de couraças musculares (tónus muscular), podendo muitas vezes condensar-se em problemas de saúde.

AS DESORDENS DE TENSÃO SÃO MAIS COMUNS QUE A COMUM CONSTIPAÇÃO

EDMUND JACOBSON, MD

A interpretação do mapa gestual:

O mapa gestual é composto dos comandos que o professor dá em aula. Uma mesma sequência de movimentos pode ser realizada de diversas maneiras porque cada um dos alunos que está presente na aula executa os exercícios a partir de uma interpretação própria do mapa gestual descrito verbalmente pelo professor. Ou seja, o aluno não copia o modelo do professor porque a referência dele é o sentir o próprio corpo e o processo do aprendizado é mais importante do que seu objetivo. O papel do professor é o de **instigar a curiosidade do aluno**, o desejo de encontrar uma forma de executar um movimento da maneira mais económica possível, respeitando a organização das estruturas, calcada na sua biomecânica. O sucesso de uma aula dá-se quando o aluno faz as suas descobertas e chega às suas próprias conclusões, através de seu próprio sentir. A **interpretação do mapa gestual** que o aluno faz varia segundo a habilidade do educador em enriquecer a descrição do exercício com imagens. O educador orienta o aluno na clarificação das suas conexões corporais e orienta-o a variar a sua maneira de executar um movimento. Por exemplo, o professor pode propor exercícios que despertem no aluno a sensação de que as suas pernas estão ligadas com seu abdómen e convidá-lo a realizar uma rotação a partir deste “novo” centro. A **interpretação do mapa gestual** também depende do esquema corporal de cada aluno.

- a) Existem alunos que conhecem o seu corpo, que respeitam as suas estruturas e zelam por uma economia do gesto; outros expressam pouca consciência corporal, uma propriocepção vaga;
- b) outros ainda apresentam fragmentação da imagem corporal e compensações musculares. Algumas pessoas fazem um esforço desmesurado para segurar uma bola.
- c) Outros não completam os movimentos, parecem desistir antes que haja conclusão do gesto.

Porém, se o que aluno faz é uma interpretação do comando verbal, isso significa que **não existe uma maneira correta ou errada de se executar um exercício** e sim variações mais ou menos harmoniosas na execução, no sentido de serem coordenadas com maior ou menor precisão diante de uma determinada tarefa. Através do **princípio de interpretação do mapa gestual**, o professor apresenta ao aluno a possibilidade de se realizar movimentos não a partir de uma **referência visual externa** e sim a partir de **suas próprias sensações**.

O ambitato:

Ambi, em latim quer dizer *duplicidade*, de *ambos os lados*. O *ambitato* se refere-se ao papel do objeto nas aulas de Educação Somática. Costumamos dizer que não usamos o objeto. *Ambitato* é o encontro entre corpo e objeto. O objeto toca-nos ao mesmo tempo que nós tocamos o objeto. Entramos em contato com a forma, densidade, temperatura, textura, peso de nosso próprio corpo e executamos os nossos movimentos a partir da sensação da forma, densidade, temperatura, textura e peso do objeto. O objeto é a porta de entrada de uma distinção sensorial entre pele, fáscia, tendão, aponevrose, músculo, osso, órgão, líquidos orgânicos. Ele é um *pretexto* para que o aluno possa sentir que o seu corpo é igual ou diferente da textura de uma bola, por exemplo. Por outro lado, pelo *ambitato* podemos trazer para uma região do corpo, determinadas qualidades que estão presentes no objeto, mas ausentes no corpo. Por exemplo, para as costelas rígidas, o contato com uma bexiga (bola de borracha maleável de baixa densidade) pode despertar a sensação de resiliência do osso, de flexibilidade e tridimensionalidade de caixa torácica. Podemos imprimir nas costelas as qualidades de elasticidade da bexiga, imprimir no osso a qualidade de leveza do ar que está dentro da bexiga. A nossa intenção não é a de que o aluno integre qualidades simbólicas dos objetos, mas sim que **ative a relação entre o sensorial e o cognitivo**, ou seja, que ele encurte o caminho entre o estímulo, a sensação e a ação. Observamos que as pessoas que exigem uma pressão muito forte durante uma sessão de terapia manual ou que utilizam objetos duros, mesmo quando o professor propõe o uso de objetos macios, são aqueles que têm dificuldade em sentir o corpo. Essa espécie de anestesia sensorio-motora pode estar relacionada a uso de medicamentos ou drogas; ao desejo de supressão da memória de um trauma ou ainda de uma intensa atividade mental que torna difusa ou anestesia a sensação do corpo.

Um mesmo objeto tem várias funções:

- a) Ele pode **reativar a propriocepção** porque coloca o foco de atenção da pessoa sobre uma parte do seu corpo e aponta para a relação entre as partes do corpo. Por outro lado, reativar a propriocepção significa clarificar a localização das partes do corpo no espaço. Estimular a propriocepção nos garante ter uma maior estabilidade e eficácia em todas as nossas ações.
- b) O objeto também pode massagear um músculo.
- c) O objeto pode, por um lado, ajudar a tomar consciência da forma e da posição de um osso, e por outro, indica o alinhamento de eixos articulares. Ele desestabiliza nosso equilíbrio e desperta os músculos da estática.
- d) O objeto serve como âncora para estabilizar a inserção de um músculo e permitir que ele se alongue.
- e) Ele estimula a circulação sanguínea em regiões estagnadas.
- f) O objeto pode também servir de testemunha da respiração pulmonar e acompanhante do Movimento Respiratório Primário.

São os impulsos nervosos que controlam a contração dos músculos. O movimento é um reflexo dos diferentes estados do sistema nervoso. Os objetos são testemunhos das mudanças de estado do sistema nervoso e do tônus. O ***ambitato*** é a primeira etapa da aprendizagem somática porque o ***tato*** é o primeiro sentido que emerge no feto. O ***tato*** é a sensação de base sobre a qual

os outros sentidos se desenvolvem e por isso, através do ambientato, podemos reajustar a nossa imagem corporal, dando uma percepção mais justa do tamanho do nosso corpo e da sua relação com outros corpos e com o espaço.

B - FANTASIA: estímulo à imaginação.



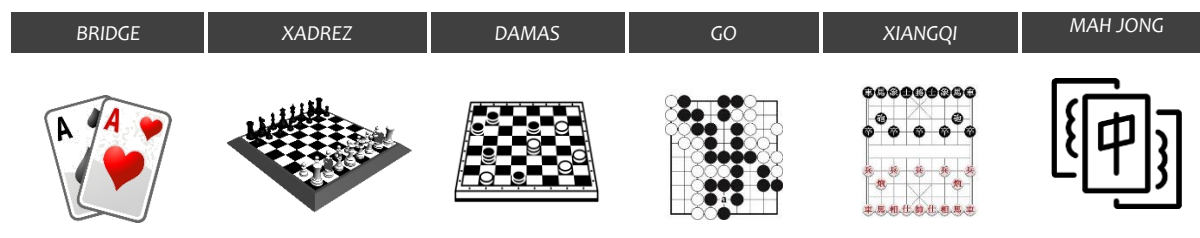
97

Jogos Mentais em Educação Física:

A **IMSA** (International Mind Sports Association) enquanto membro da SportAccord, é uma associação de federações de jogos mentais. A IMSA inaugurou os Jogos Mentais Mundiais (SportAccord) em dezembro de 2011 em Beijing. O objetivo é conseguir que os Jogos Desportos Mentais Mundiais aconteçam nas instalações olímpicas depois dos jogos Olímpicos Tradicionais terem terminado.

Os **jogos mentais** são utilizados para desenvolver os processos mentais e emocionais.

1. Federação Mundial de Bridge
2. Federação Mundial de Xadrez
3. Federação Mundial de Damas
4. Federação Internacional de Go
5. Federação Internacional de Xiangqi
6. Federação Internacional de Mah Jong



A Educação Física assume como um dos seus principais objetivos o desenvolvimento das habilidades motoras básicas (locomotoras, não locomotoras e de projeção e receção – técnica) e as habilidades motoras compostas complexas (ações técnico-táticas) em ambientes dinâmicos e

codificados de forma a promover o movimento e, com isso, o desenvolvimento das qualidades físicas dos alunos. Como tal, os desportos estáticos como os jogos mentais não são uma prioridade para a Educação Física, mas são acolhidos pelo Desporto Escolar enquanto oferta desportiva alternativa. Porém, estes jogos também possuem um elevado potencial para o desenvolvimento cognitivo.

Quando falamos na necessidade de utilizar nas aulas de Educação Física jogos que tenham um elevado potencial para ajudar os alunos a aumentar a sua consciência emocional, social e ambiental para resolver os desafios do século XXI, falamos da necessidade de utilizar jogos que proporcionem aos alunos a possibilidade de **simular situações ou problemas concretos da vida real**. Dois desses jogos, cujo potencial é elevado enquadram-se dentro do conceito de “World Games” e/ou World Peace Games”. Embora sejam jogos que não tenham um envolvimento físico como os jogos desportivos habituais, **exploram a capacidade de resolver cooperativamente problemas e permitem adquirir uma visão holística** do mundo ajudando no processo de fragmentação.

Os jogos mentais podem ter uma componente física, emocional e social quando aumentamos a escala do tabuleiro e o transformamos num jogo tridimensional. Existem vários jogos de tabuleiro onde as peças do jogo são representadas por pessoas que interagem sobre o tabuleiro ou manipulam o próprio tabuleiro.



Jogo para ensinar matemática



Foto: Karen Neoh - Greater Vancouver Food Bank Society (Flickr)

Scrabble (mais conhecido em Portugal por **Palavras cruzadas**) é um jogo de tabuleiro em que dois a quatro jogadores procuram marcar pontos formando palavras interligadas, usando pedras com letras num quadro dividido em 225 casas (15 x 15).



Foto: Michael Zimmer - 2010 Valley Fiesta in Brisbane, Australia, (Flickr)



Foto: Stephen A. Edwards 2002 Minnesota State Fair

Monopólio tamanho XL: podemos ver os participantes e o público nas bancadas) Criamos desta forma uma bela dinâmica social.

Foto em baixo: Atlantic City casino

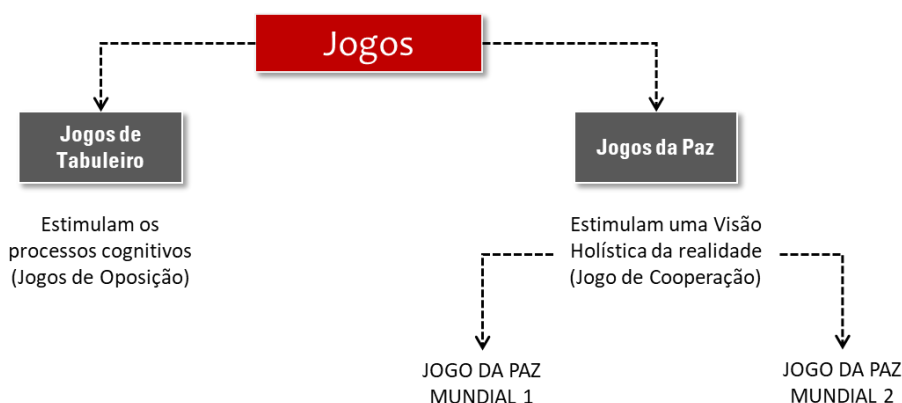
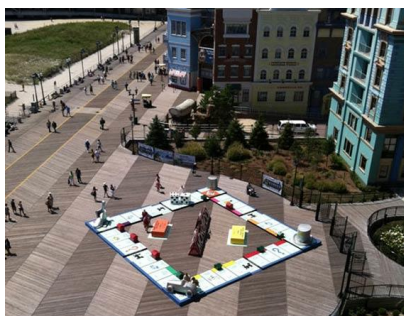


Jogo cooperativo. Um tabuleiro feito de tecido com umas esponjas a limitar um labirinto. Os alunos seguram o lençol e colaborativamente fazem circular a bola pelo labirinto até atingir a saída do lado oposto sem que ela passe por cima dos limites do labirinto.

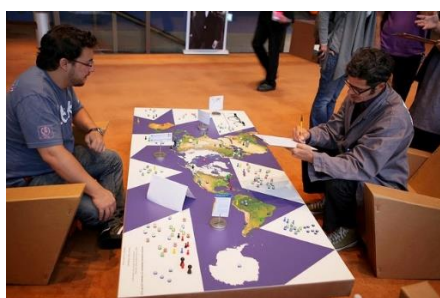


PAC-MAN XL

Com fita-cola marcar o tabuleiro de jogo no chão. Colocar moedas para simular os pontos. Dois alunos assumem ser o PACMAN (fantasmas). Um aluno tenta recolher todas as moedas enquanto os fantasmas tentam apanhá-lo.



- JOGO da PAZ MUNDIAL1:** World Game, às vezes chamado de World Peace Game, é uma simulação educativa desenvolvida por Buckminster Fuller em 1961 para ajudar a criar soluções para a superpopulação e a distribuição desigual de recursos globais. Esta alternativa aos jogos de guerra, usa o mapa Dymaxion de Fuller e requer que um **grupo de jogadores resolva cooperativamente** um conjunto de cenários metafóricos, desafiando assim a perspectiva dominante do estado-nação com uma **visão mais holística do mundo**. A ideia era **fazer o mundo funcionar para 100% da humanidade** no menor tempo possível, através de cooperação espontânea **sem danos ecológicos** ou **desvantagens** para ninguém, aumentando assim a qualidade de vida de todas as pessoas.



Pode ser jogado num tabuleiro com 2 jogadores



Pode ser jogado num ginásio com vários jogadores.

Em 1960 surge a proposta de um Grande Jogo Logístico, um **Jogo da Paz Mundial**, feita por Buckminster Fuller (mais tarde simplificado como Jogo Mundial) que tinha como intenção ser uma ferramenta que facilitaria uma abordagem científica, compreensiva e antecipatória para os problemas do mundo. O mundo inteiro torna-se agora uma unidade de análise relevante, não apenas uma cidade, um estado ou nação. Por este motivo, o Jogo Mundial usa o mapa Dymaxion (projeção cartográfica da Terra representada na superfície de um poliedro) para distribuir os recursos, e cenários necessários ao jogo. Neste jogo tempo 200 nações estado tentando cada uma delas conduzir a Terra em diferentes direções. A lógica que levou Fuller a

usar o termo Jogo reflete bastante a sua abordagem da governança e dos problemas a serem resolvidos e além disso ele queria que esta ferramenta acessível a todos, não apenas a uma elite ou estrutura do poder. Esta ferramenta foi criada com o objetivo de permitir a todos a possibilidade de participar criativamente na solução dos problemas da sociedade, forçando o processo político no sentido dos valores universais como o bem e a felicidade. De forma a garantir este tipo de poder, o jogo necessitava de possuir informação e ferramentas que permitissem manipular essa informação de forma coerente e construtiva. Precisava de uma base de dados que permitisse que os jogadores do Jogo Mundial estivessem numa posição semelhante aos líderes eleitos. Teriam de ter acesso às estatísticas mundiais vitais tanto em quantidade como qualidade, relativas aos minerais disponíveis para manufaturar bens e serviços para ir ao encontro das necessidades dos seres humanos de uma forma sustentável. Também precisariam de acesso a fontes de informação que permitam a monitorização do atual estado do mundo permitindo a tomada de decisões concertadas. O Jogo Mundial imaginado por Fuller seria um local onde os participantes ou equipas de jogadores podiam participar e competir ou cooperar para fazer com que o mundo funcione para 100% da humanidade num espaço de tempo o mais curto possível através da cooperação espontânea, sem qualquer abuso dos recursos ecológicos ou desvantagem para ninguém.

- **JOGO da PAZ MUNDIA 2:** O World Peace Game é uma simulação geopolítica que oferece aos jogadores a oportunidade de explorar a ameaça eminente da guerra sobre a comunidade global através da lente da crise económica, social e ambiental. O objetivo do jogo é livrar cada país de circunstâncias perigosas e **alcançar a prosperidade global** com o mínimo de intervenção militar. Como “equipes de nação”, os alunos obtêm maior compreensão do impacto crítico da informação e como ela é usada. À medida que as equipas se aventuram mais nesse cenário social interativo repleto de questões filosóficas altamente significativas e pertinentes, as habilidades necessárias para identificar ambiguidades e viés (desinformação) nas informações que recebem serão aprimoradas e, mais especificamente, as crianças perceberão rapidamente que o **comportamento reativo** não apenas provoca antagonismo, como os deixa sozinhos e isolados diante de inimigos poderosos. As crenças e os valores evoluirão ou serão completamente desvendados à medida que começarem a experimentar o impacto positivo e as janelas de oportunidade que surgem através de uma colaboração eficaz e de uma comunicação refinada. À medida que se constrói um novo significado a partir do caos através de soluções novas e criativas, os jogadores do World Peace Game aprendem a viver e a trabalhar confortavelmente nas fronteiras do desconhecido.

Princípios Fundamentais: enquanto ferramenta educativa, o jogo da paz mundial baseia-se em vários conceitos chave:

- Elementos contraditórios podem e devem coexistir.
- A criação deliberada de um sentido avassalador de complexidade e diversidade de situações em situações de caos.
- Soluções baseadas no trabalho de equipa colaborativo fruto das pressões deliberadamente criadas (isto é, prazos) e um sentido de urgência.
- O encorajamento da resolução de problemas complexos em cenários simultaneamente colaborativos, mas aparentemente competitivos.
- Estimulando o desenvolvimento de empatia e compaixão genuínas, tornando as apostas altas.
- Promover a capacidade de manter múltiplas perspetivas em torno de um problema.

Abrandar o processo de resolução de problemas, permite:

- Estimula e suporta para o pensamento a longo prazo.
- Aumento de possíveis soluções.
- Apreciação da complexidade, em vez de negação ou medo das complexidades da vida.

Promove o pensamento crítico através:

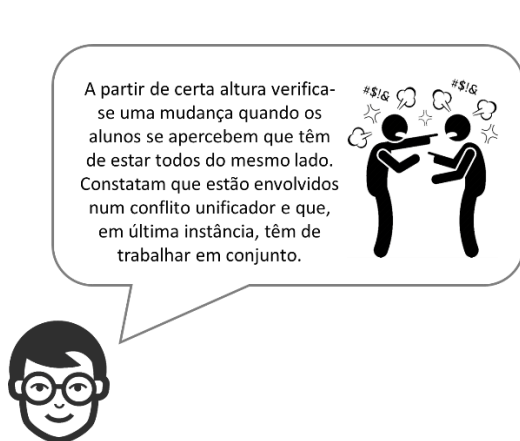
- Permite discernir os aspetos simples e complexos que compõem as situações da vida.
- Aceitação da impermanência como parte normal da existência, promovendo o desapego dos fenómenos.
- Consciencialização das capacidades pessoais na resolução de situações de crise.
- Desenvolvimento da resiliência durante as situações de tensão e discernimento na tomada de decisões.
- Facilitação da consciência autorreflexiva através da autoavaliação.
- Pensamento reflexivo relativamente aos padrões de pensamento manifestados durante as situações de tensão.
- Compreensão e valorização dos aspetos não mensuráveis.
- Extrapolação de ações/reações e possíveis ramificações das decisões em simultâneo.
- Flexibilidade nos pensamento e atitudes.



O jogo da Paz Mundial desenrola-se num espaço de jogo tridimensional composto por 4 camadas de **vidro acrílico** ou polimetil-metacrilato (PMMA), material termoplástico rígido, transparente e incolor com dimensões de 122 cm (4 pés) de largura por 122 cm de comprimento. A **1ª camada** representa o ambiente subaquático, a **2ª camada** ou estrato representa a terra, a **3ª camada** representa o espaço aéreo acima dos países e a camada superior, **4ª camada**, representa o espaço. As figurinhas são intencionalmente dispostas para representar **23 conflitos interligados** no plano social, económico e militar. Os alunos “herdam” estes problemas no início do jogo e podem fazer o que entenderem (tomar decisões de forma livre) desde que **respeitem 3 condições**: têm de pagar pelas decisões, têm de fazer sentido e têm de lidar com as consequências (as quais eles inicialmente não conseguem discernir na medida em que apenas jogam um passo de cada vez). O resultado é uma explosão de experiências, desde negociações pacíficas até ataques surpresa. **Os alunos nem sempre fazem o que é “correto”, mas o jogo ensina-as através da experiência** como é que os impactos das suas ações afetam os outros. Um exemplo pungente surge quando uma nação opta por iniciar uma batalha e os seus soldados morrem, quando isso acontece os alunos têm de escrever cartas às famílias dos soldados, oferecer as suas condolências e explicar o motivo pelo qual a batalha tinha de acontecer (justificação das ações que conduzem à morte de terceiros da sua responsabilidade). John Hunter explica, a ideia é que **as crianças podem e devem falhar. Elas precisam de ser confrontadas com fortes desafios para que estejam envolvidas emocionalmente de forma que lhes cause impacto e o processo de aprendizagem aconteça efetivamente**. O jogo possui uma dinâmica imprevisível e aparentemente caótica até que eles gradualmente consciencializem e amadureçam a sua aperceção ao longo de um período de 2 meses de jogo. **A partir de certa altura verifica-se uma mudança quando os alunos se apercebem que têm de estar todos do mesmo lado**. Constatam que **estão envolvidos num conflito unificador** e que, em última instância, **têm de trabalhar em conjunto**. Não há a necessidade de o professor ensinar explicitamente sobre a necessidade de se trabalhar colaborativamente e compassivamente quando os alunos, experimentam na primeira pessoa que trabalhar uns contra os outros os afasta cada vez mais da solução. No final, todas as 23 questões/desafios (problemas) globais são resolvidos e todas as nações partilham igual riqueza. **O jogo ensina os alunos sobre economia e política e**

reforça a sua literacia e competências no cálculo. Também fortaleceu os laços entre os alunos promovendo relações mais positivas. Através do jogo, os estudantes concentram-se no **conceito de paz**, não como um sonho inalcançável, mas antes **como um objetivo exequível** que se pode alcançar. Os alunos terminam este projeto encorajados e empoderados para participar ativamente na nossa comunidade global.

John Hunter (2014) *World Peace and Other 4th-Grade Achievements*.



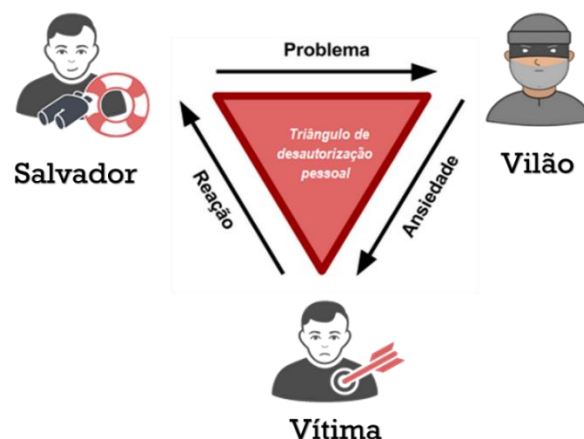
Quando a Educação Física recorre prioritariamente a jogos competitivos que colocam os alunos em oposição (Lados opostos), em situação de duelo, envolvidos num conflito cuja resolução apenas beneficia uma das partes, **não educa para os valores da Paz**. No nosso planeta, a **vitória de uns representa a perda de todos** tal como podemos constatar no atual cenário mundial de fome, guerra e destruição da natureza. O conflito, a competição está-nos a conduzir ao colapso dos ecossistemas e da vida no planeta. **A competição não é um modelo de gestão sustentável**. A Educação Física tem que, gradualmente equilibrar o modelo competitivo com o cooperativo e sobretudo vincular os seus objetivos e conteúdos aos jogos cooperativos, ao team-building e permitir que os alunos recriem jogos da paz mundial que permitam uma vivência holística.

C - NARRATIVA: conexão pelo drama.

	VILÃO	VÍTIMA	SALVADOR
Atores (jogadores) do Triângulo dramático			

Estes papéis são representados pelos jogadores que participam no jogo coletivo de invasão territorial com carácter finito e competitivo.

DRAMATIZAÇÃO: Experiências MDE e o Triângulo Dramático:



- O triângulo dramático é um modelo psicológico e social da interação humana em análise transacional (AT), descrito por Stephen Karpman, usado em coaching para explicar relacionamentos disfuncionais.
- 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 e/ou desautorização pessoal.
- Todos nós, conscientes ou não disso, passamos pelos três papéis, em vários momentos da nossa vida e normalmente quando participamos os jogos estes personagens surgem espontaneamente nos papéis que representamos. 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”.

Estes personagens são:

PERPETRADOR (Vilão, perseguidor, o mau) – Crenças: “tu és o problema! O que é que se passa de errado contigo!

- Tu não estás bem, eu estou! Por isso faz o que te digo (obedece);
- Crítico depreciativo;
- Rebaixa os outros;
- Culpabiliza e aponta o dedo;
- Mantém as vítimas em baixo;
- Movido pela raiva ou ressentimento;
- Rigidez no pensamento;
- Mandão.

VÍTIMA – Crenças: Estás-me sempre a fazer isto! Eu mereço isto! Eu estou indefeso!

- Eu desisto;
- Sente-se oprimido, desanimado, envergonhado, desempoderado, incapaz e mal compreendido.
- Sente-se “preso/atraído” a um salvador para validar os seus sentimentos;
- Recusa-se a tomar decisões para resolver os problemas (procurar ajuda e espera que o outro cuide dele e o proteja), e não quer mudar;

SALVADOR – Crenças: Eu tenho de resolver isto! Eu sou a solução!

- Facilita ajuda mesmo quando não quer;
- Sente-se culpado e ansioso se não ajudar;
- Sente-se ligado à vítima quando esta é dependente;
- A ato de salvar traz o sentimento de ser capaz;

Esta dinâmica mantém muitas crianças no quadrante da “hostilidade”.

Quadrante ①	Quadrante ②	Quadrante ③	Quadrante ④
Amigável-Dominante	Amigável-Submisso	Hostil-Submisso	Hostil-Dominante
Determinado; independente; decidido; autossuficiente; empreendedor; responsável; negociador; apoiente e cooperativo; gregário; franco; conciliador; compreensivo; amigável, nutridos e protetor; sociável; benevolente e prestável; caloroso; companheiro; afetuoso; confiável; gentil.	Dócil; respeitador; leal; afetuoso; agradável; simpático; grato; servil; abnegado (autossacrificado); modesto; condescendente; sossegado (tranquilo); agarrado (dependente); obediente; ingênuo (crédulo); submisso; despretensioso; dependente; desamparado	Rancoroso; amargo; mal-humorado; rejeitador; desconfiado; magoado; reservado; evasivo; constrangido; temeroso.	Franco, sincero (sem rodeios; duro); orientado; exigindo; dominante; triumfante; comandado; planeado; ameaçador e implacável; cruel, agressivo; punitivo; ofensivo (magoar); empolado (ostencioso); implacável; sarcástico; desafiador; brusco; rebelde (revoltado).

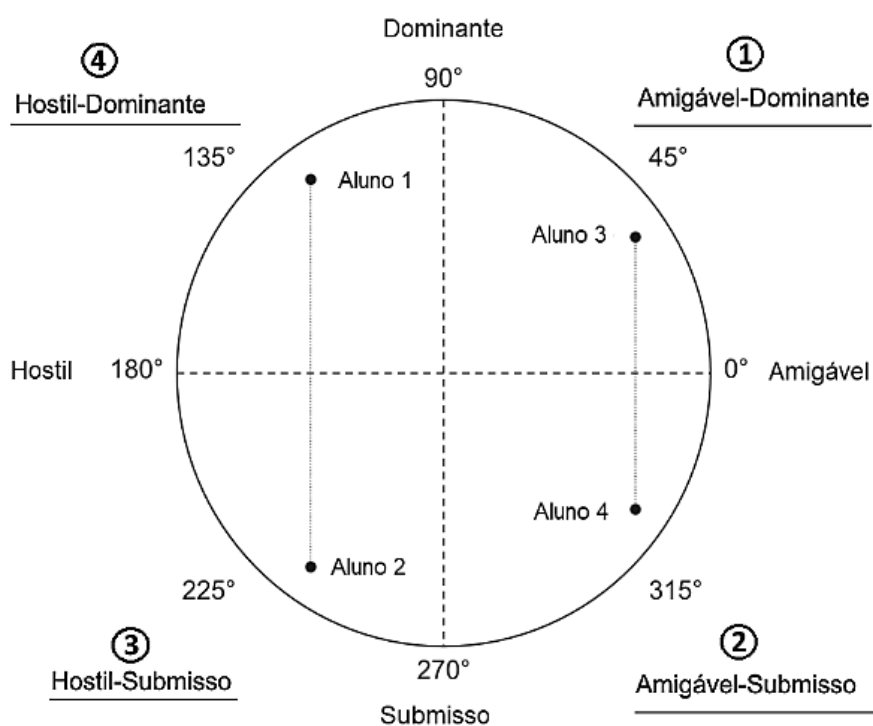
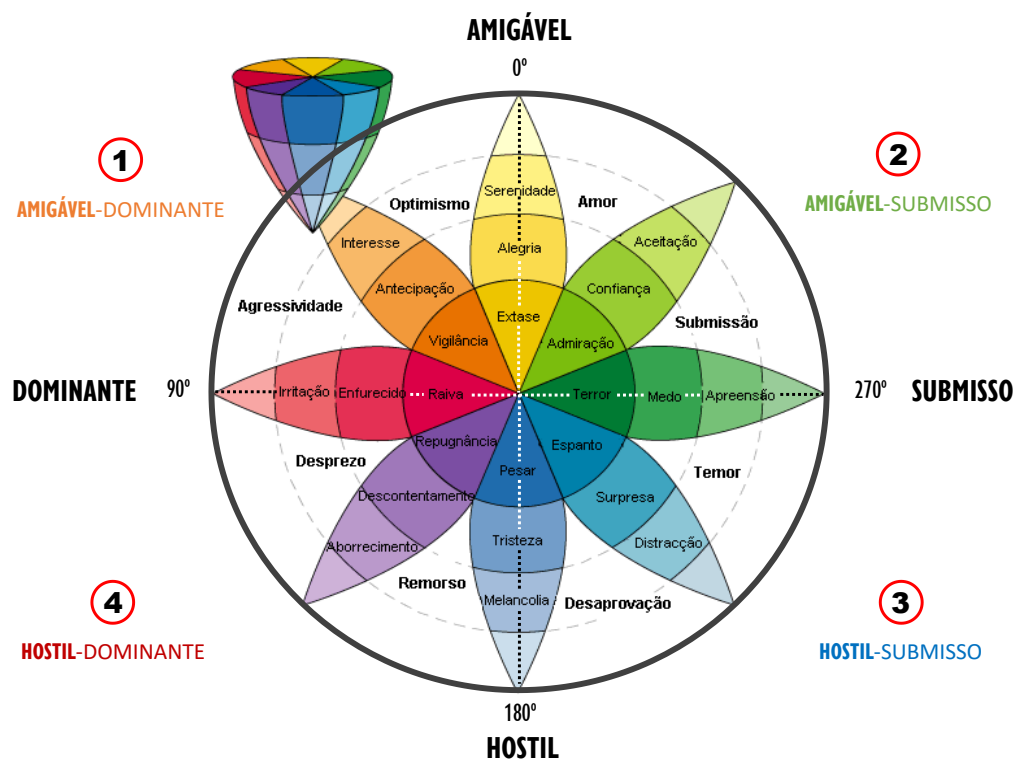
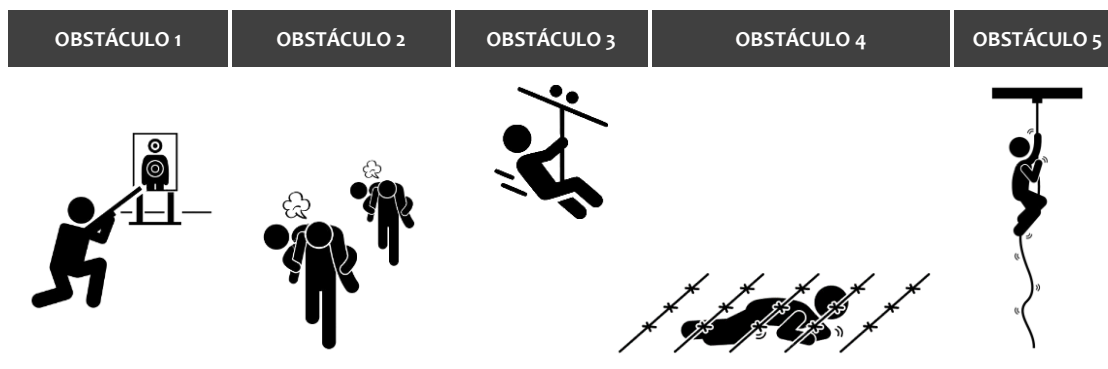


Figure Illustration of complementary positions in the interpersonal circumplex for two hypothetical pairs of persons. Each pair is equal and opposite on the vertical dimension of Dominance vs. Submissiveness; each pair is equal and the same on the horizontal dimension of Hostility vs. Friendliness.



D - DESAFIO: recompensa por superação.



Esta reflexão leva-nos a uma questão perplexa, afirma Jane McGonical: por que motivo tantas pessoas se envolvem de forma voluntária na resolução de desafios e em ultrapassar *obstáculos completamente desnecessários*? Por outras palavras, por que motivo, objetivos desnecessários nos tornam tão felizes? (Será que são desnecessários?)

Podemos colocar a questão de outra forma:

- Se a Educação Física recorre ao jogo como metodologia e estratégia pedagógica fundamental e este envolve os alunos no processo de ultrapassar obstáculos desnecessários, qual é o valor do jogo e finalmente da Educação Física?
- Por que razão estes objetivos “desnecessários” tornam as crianças felizes?
- Será por este motivo que a EF é considerada uma disciplina não académica e, como tal, secundária ou menos importante?
- Será que os jogos são desnecessários e improdutivos?

Já anteriormente analisamos os valores associados às provas **Wild Challenge** que se designam por “o pacto”:

- #1 – O **wild Challenger** não é um acorrida é um desafio.
- #2 – Ajudar os outros é mais importante que um tempo rápido.
- #3 – Não vou desistir, não vou fazer batota.
- #4 – Vou enfrentar os meus medos e vencê-los.
- #5 – Não vou queixar-me, isso é para os fracos.



E - SOCIABILIDADE: contacto social. Neste contexto podemos falar dos jogos cooperativos.

Solução de problemas:



F - DESCOBERTA: estímulo à exploração e promoção do contexto para a partilha de experiências e histórias de vida fortalecendo laços. O contacto com a natureza é revigorante e permite-nos religar com as nossas origens e raízes filogenéticas.



107



Caminhada

Acampamento





Sobrevivência



Os Bosquímanos San do Kalahari são os nossos parentes ancestrais mais antigos. Eles são mestres da antiga sabedoria de conexão com a comunidade e a natureza. Eles são o primeiro povo indígena, as únicas pessoas que nunca migraram da África e a mais longa cultura de caçadores-coletores da Terra desde há 100.000 anos. Os San continuam a viver em harmonia entre si e com a natureza. Eles caçam alimentam-se, mantendo vivas as tradições e os costumes que alimentam a nossa verdadeira natureza de respeito igualitário, empatia e cuidado uns pelos outros, enquanto vivemos em sábia relação de reciprocidade com a terra. Eles incorporam a conexão entre natureza e comunidade como o mais antigo e mais humano direito inato.

A Educação Física tem muito a beneficiar com o conhecimento que este povo tem para partilhar na Ligação Profunda com a Natureza e o qual nos tem sido apresentado pela “8 shields”.

G - EXPRESSÃO: auto-conhecimento.

Relação	Partilha	Sociodrama	Dança
			

O Jogo Psicodramático na Educação Física:

Rosa Cukier (2002) Palavras de Jacob Levy Moreno, aborda a educação e sociodrama e menciona que todas as escolas, desde o primeiro ciclo até ao universitário devem possuir um palco de psicodrama como laboratório de orientação que trace diretrizes para os seus problemas cotidianos. Muitos problemas que não podem ser resolvidos na sala de aula podem ser apresentados e ajustados entre o fórum Psicodramático, especialmente concebido para essas tarefas. O problema de um currículo para as escolas lúdicas tem de reconsiderar três elementos:

1. O atual hábito de cercar a criança com **brinquedos acabados** ou com materiais para a montagem de brinquedos encoraja na criança a conceção de um **universo mecânico**, do qual ela é o único e desinibido senhor; a falta de ligação com a natureza deve-se a uma prolongada ocupação e relação com objetos inanimados e sobretudo com a falta de contacto com a natureza.
2. O currículo deve também ser experimentado de forma vivencial.
3. Têm de ser inventadas técnicas de ensino dessas matérias de acordo com os **princípios de espontaneidade**.

Escolástica Puttini e Luzia Lima (1997), Ações educativas, vivências com psicodrama na prática pedagógica, esclarece que a espontaneidade não é fazer qualquer coisa em qualquer momento, em qualquer lugar, de qualquer maneira e com qualquer pessoa, o que seria uma espontaneidade patológica. Em psicodrama, ser espontâneo é fazer o oportuno no momento necessário. É a resposta boa a uma situação geralmente nova, e por isto mesmo difícil. Deve ser

uma resposta pessoal, integrada, e não uma repetição ou uma citação inerte, separada da sua origem e do seu contexto. O psicodrama é uma técnica que revela a importância corporal como ponto fundamental para o desenvolvimento espontâneo de uma dramatização, e por que não dizer, do ser humano. A importância da espontaneidade nas técnicas terapêuticas determina que em todas elas sejam usadas, inicialmente, exercícios físicos ou mentais (...). Esses exercícios têm por finalidade mover a pessoa a agir espontaneamente sem preconceitos nem amarras.

O objetivo essencial do psicodrama é trabalhar o homem e as suas relações sociais. Com as suas teorias e técnicas metodológicas próprias, o psicodrama recorre a jogos dramáticos e dramatizações. Permite aos participantes a satisfação de partilhar e expressar opiniões e os seus sentimentos com a intenção de os reintegrar de um modo novo, diferente e transformá-los em novas experiências.

Escolástica F. Puttini e Luzia M. S. Lima (1997) no seu livro *Ações educativas, vivências com psicodrama na prática pedagógica* afirma que, sendo o homem um ser complexo, torna-se difícil apontar qual é a maneira ideal ou a melhor postura, enquanto educador, para trabalhar com ele. Acredito que uma delas é o não-comodismo, é a busca constante de novos meios que possam fazer da escola uma continuação da vida, algo que pulsa junto com a sociedade; alguma coisa que faça com que os educandos a busquem com satisfação... Nós, educadores, na angústia das nossas dúvidas, dedicamo-nos à tarefa de pesquisar novas possibilidades para os problemas de aprendizagem e procuramos o indivíduo como um todo, em busca de novas técnicas educativas a serem aplicadas nas salas de aula. Moreno chegou à compreensão do homem como um ser ilimitado, espontâneo e rico em criatividade. Privá-lo de pôr em prática o que tem de natural, que brota da sua verdade intrínseca é o mesmo que coloca-lo numa prisão, na qual qualquer manifesto do seu Eu interior é considerado como anormal ou doente, numa sociedade que, quase sempre, segue as regras cegamente, sem se dar conta de que elas são contra a verdadeira essência do homem.

Zoran Duric e colaboradores (2005) no seu livro *psicodrama em HQ, iniciação à teoria e à técnica* refere que pode participar no psicodrama: vêm o psicodrama crianças e adultos, garotas e rapazes, homens e mulheres, quem esteja disposto a trabalhar os seus conflitos ou a transformar as suas relações com os outros. Os grupos são constituídos por pessoas com a mesma idade aproximada e que sofrem de angústias parecidas.

Os grupos podem funcionar como: Terapêuticos; Educativos – proporcionam treino a m que se preparam para se tornarem facilitadores; Experimentais.

O termo psicodrama tem a sua origem etimológica na palavra psyche (alma ou mente) e drama (representação teatral). O psicodramatista é um terapeuta de grupo que lida com a dramatização de eventos psíquicos do protagonismo, sendo auxiliado pelos membros do grupo

Papeis profissionais do psicodramatista:

Papeis	Funções	Habilidades	Ideais
Terapeuta	Dar	Conhecimento da mente e do corpo	Espontaneidade
Analista	Receber	Compaixão	Criatividade
Professor	Empatizar	Encenação	Boa saúde
Coordenador de Grupo	Estimular	Direção	liberdade

Zoran Duric e colaboradores (2005) *psicodrama em HQ, iniciação à teoria e à técnica*

Papeis profissionais do psicodramatista:

Papeis	Funções	Habilidades	Ideias
Ajuda a resolver sofrimentos e a resolver problemas psicológicos	Dá a sua presença, conhecimento, compreensão e apoio	Lê gestos, atitudes corporais, palavras, expressões faciais.	Pré-requisito da criatividade; condição livre de ansiedade.
Revela a relação entre o aqui e agora e entre o lá e o então.	Recebe desconforto, sentimentos de culpa, tristeza e dor para que os pacientes se sintam aliviados ou se vejam sob uma nova luz	Tem a capacidade de acolher e partilhar as emoções alheias.	Novas respostas a uma antiga situação; respostas adequadas a novas situações.
Ensina os membros do grupo a refletirem sobre si e a compreenderem-se a si mesmos e aos outros	Tem a capacidade de se colocar no lugar do outro.	Monta a cena de quando e onde – cada situação é definida por personagens (tempo e lugar)	Capacidade de ser espontâneo, criativo, preparado para mudanças.
Seleciona os membros para formar o grupo, organiza o tempo e o espaço, dirige as sessões	Aponta os caminhos para o participante resolver os problemas	Aquece e conduz o grupo cena a cena, até ao momento de compartilhar.	Energia desinibida, espontaneidade e criatividade.

Zoran Duric e colaboradores (2005) psicodrama em HQ, iniciação à teoria e à técnica

Elementos Básicos do psicodrama:

Plateia	Protagonista	Diretor	Ego-auxiliar
Não existe uma plateia passiva numa sessão de psicodrama. Todos os elementos do grupo, de alguma forma, participam na ação psicodramática. O protagonista não está sozinho ao sustentar a dramatização; outros participantes podem desempenhar diversos papéis que lhe são indicados pelo protagonista e pelo diretor. A maneira como compreendem e sentem uma dada situação psicodramática contribui para a resolução dos conflitos do protagonista. Ao mesmo tempo têm insights sobre os seus próprios sentimentos reprimidos e desconhecidos. De forma simplificada, o psicodrama é um tipo de teatro interativo.	É a pessoa que representa uma situação da sua vida no palco. É alguém que deseja partilhar pensamentos e sentimentos com os outros com generosidade e abertura para a dor e sofrimentos alheios. Na vida de cada um de nós existem assuntos inacabados. Às vezes, alguns dos nossos pensamentos carecem de palavras, ou uma emoção foi negligenciada, ou sentimo-nos incompreendidos, rejeitados, infelizes ou, ainda, por alguma razão, culpados. O psicodrama dá-nos a oportunidade de encontrar essa peça em falta ou mal colocada para expressão o que sempre desejamos, mas não ousamos, para chorar quando estamos tristes ou cantar quando nos sentimos felizes.	É o coordenador do grupo Psicodramático que apoia o protagonista na elaboração do seu problema, ao mesmo tempo que trabalha a dinâmica do grupo, já que a participação numa ação psicodramática faz emergir fortes sentimentos e associações. O protagonista ajuda o protagonista a recriar cenas da sua vida no palco. Fica atento aos sentimentos que ele demonstra, à fumaça emocional e ao seu discurso, bem como à resposta da ação psicodramática, a fim de lhe facilitar o alcance de uma catarse emocional integrativa.	É um membro do grupo que desempenha o papel de outra pessoa importante na vida do protagonista. Esposa, filhos, pais ou amigos aparecem no palco como personagens importantes num psicodrama, retratando o átomo social do protagonista. Também aparecem como personagens: o professor, o terapeuta, o chefe, o líder político ou o padre. De acordo com a sua importância, estas são figuras transferenciais, réplicas de pessoas do grupo familiar que constituem o seu átomo social primário. São também aceites as imagens que eles evocam referentes a personagens da sua fantasia: Deus, um herói, um cavaleiro numa armadura brilhante. O ego-auxiliar atua sempre instruído pelo protagonista...

Zoran Duric e colaboradores (2005) psicodrama em HQ, iniciação à teoria e à técnica

Escolástica F. Puttini e Luzia M. S. Lima (1997) descrevem uma das atividades de aplicação do jogo socio-dramático numa aula de Português:

- Os alunos assistiram a um filme sobre drogas (assunto a ser discutido) e analisaram em turma, numa mesa redonda.
- O centro da sala de aula tornou-se o espaço cénico e as carteiras em volta delimitavam-no, formando o auditório.
- Alguns alunos voluntariaram-se de forma espontânea para dramatizar três cenas escolhidas por eles como as mais marcantes do filme.

- d) No papel de direção, a professor conversou com cada grupo separadamente, pois a fantasia estava a ser criada no espaço cénico, já como atores.
- e) Os grupos retiraram-se do espaço cénico e comentaram com o auditório o que sentiram ao desempenhar os seus papéis.
- f) O auditório pronunciou-se.

O resultado foi fantástico. Eles perceberam a problemática das drogas, trouxeram as suas vivências com espontaneidade e criatividade. Toda a classe participou, emocionou-se, vibrou e divertiu-se muito com a técnica usada para lhes mostrar as consequências do vício.

Algumas fases marcantes ficaram gravadas:

- Professora, eu nunca vou me esquecer do que aprendi aqui hoje.
- Como sofre uma mãe com um filho viciado.
- Como é mais fácil tirar o corpo fora do que tentar fazer algo [tratando dos professores do filme cientes do problema]
- Que tristeza ser um jovem assim.
- A gente deveria usar essa técnica sempre. Eu aprendi muito mais do que se fosse uma campanha contra drogas. Isso marcou-me muito.
- A gente grava muito mais com esse tipo de atividade do que com palestras.

Escolástica F. Puttini e Luzia M. S. Lima (1997) afirmam que qualquer professor se sentiria realizado com tal resultado. Continuo o meu curso de formação do psicodrama e, a cada aula, surgem novos horizontes para a aplicação de técnicas pedagógicas.

Sociodrama:

Rosa Cukier (2002) no seu livro *Palavras de Jacob Levy Moreno* define sociodrama como o método profundo de ação que trata de relações intergrupais e de ideologias coletivas. O vocábulo sociodrama tem duas raízes: *socius* que significa o sócio, o outro indivíduo e *drama*, que significa ação. Sociodrama significa a ação em benefício do outro indivíduo, de outra pessoa. O verdadeiro sujeito de um sociodrama é o grupo. Não está limitado por um número especial de indivíduos; pode consistir em tantas pessoas quantos os seres humanos que vivem em qualquer lugar ou, pelo menos, quantos pertençam à mesma cultura.

AUTO-AVALIAÇÃO SOCIOMÉTRICA E DE PROJEÇÃO: baseia-se na suposição que cada indivíduo tem, intuitivamente, uma opinião e/ou percepção da posição que ocupa no grupo relativamente à sua prestação numa determinada atividade, relativamente a um determinado comportamento ou à percepção que tem relativamente a seu valor, etc. Normalmente usa-se esta técnica para fazer a autoavaliação dos alunos ou a apreciação do seu empenho numa determinada atividade. Por exemplo o professor pergunta aos alunos para se avaliarem relativamente ao seu empenho no jogo: qual é a posição que adotam, (na escala de 1 a 5) relativamente à sua prestação. Pode também questionar os alunos relativamente à sua percepção da qualidade do desempenho. Ou seja, o

professor explica quais os aspetos que os alunos devem concentrar a sua atenção e depois pedelhes que se posicionem numa escala que pode ser delimitada por cones (sinalizadores).



Pode modificar a configuração da escala e adotar um referencial dicotómico para saber se a satisfação geral no jogo lhes criou emoções coerentes (satisfação, gosto, alegria) ou pelo contrário, se sentiram emoções incoerentes (insatisfação, frustração, zanga). Neste caso explora-se as razões pedindo a cada aluno que exprima os seus sentimentos e descreva o, ou os motivos da sua satisfação ou insatisfação geral no jogo (neste caso pode-se usar o modelo **Circumplex**® ou o **Mood-Meter**® (RULER®)). Desta forma podemos perceber o motivo e promover modificações positivas para que consigam integrar os alunos que se sentiram ou excluídos, não integrados, ou que não compreenderam algum aspeto ou não se sentem competentes, etc... Também se pode utilizar a mesma escala dicotómica para os questionar sobre um tema ou assunto abordado para verificar se compreenderam os conteúdos.

112



A escala pode assumir tantas configurações quanto a criatividade do professor e/ou alunos em função daquilo que pretendem saber sobre a sua atividade, sentimentos, expectativas, prestações, etc... Trata-se de uma forma muito interativa que facilita o diálogo construtivo (dialógico) e o envolvimento de todos os alunos na aula permitindo, em tempo real, ajustar qualquer aspeto que se pretenda envolvendo todo o grupo. Os alunos participam nestes momentos dando a sua opinião, fazendo sugestões e recriando o ambiente de aprendizagem.

Jogos de Dança Criativa e Expressão Corporal:

Como abordar a dança na escola segundo uma proposta metodológica baseada nas 9 ações motoras de **Luís Xarez Rodrigues**. A observação e análise sistemática do comportamento motor em dança revela-nos as seguintes nove categorias comportamentais: posturas, equilíbrios, saltos, voltas, deslocamentos, passos, gestos, quedas e contactos, tendo sido utilizados como critérios diferenciadores o tipo de apoio e os traços identificadores de grupos de movimentos associados por características comuns.

1. **Posturas:** incluem-se nesta categoria todos os momentos de imobilidade definida, englobando as posições de partida e outras figuras típicas, excluindo-se as que se realizam sobre apoio reduzido.
2. **Equilíbrios:** incluem-se nesta categoria todos os momentos de imobilidade definida, realizados sobre apoio reduzido.
3. **Gestos:** incluem-se nesta categoria todos os grupos de movimentos de transporte do corpo, realizados com três ou mais apoios similares.
4. **Deslocamentos:** incluem-se nesta categoria todos os grupos de movimentos de transporte do corpo, realizados com três ou mais apoios similares.
5. **Passos:** incluem-se nesta categoria todos os grupos de movimentos relacionados por típicas transferências de peso realizados entre os apoios.
6. **Saltos:** incluem-se nesta categoria todos os grupos de movimentos caracterizados pela presença de uma fase intermédia de total ausência de apoio.
7. **Voltas:** incluem-se nesta categoria todos os grupos de movimentos caracterizados pela existência de uma mudança de direção, com rotação igual ou superior a noventa graus.
8. **Quedas:** incluem-se nesta categoria todos os grupos de movimentos caracterizados por perda momentânea de estabilidade e a sua recuperação de modo controlado, com transferência de peso específica ao nível do apoio.
9. **Contactos:** incluem-se nesta categoria todos os grupos de movimentos caracterizados pelo contacto físico com pessoas ou objetos, em que o aspeto relacional é determinante para a execução dessas ações.

	AÇÕES MOTORAS	CRITÉRIO CHAVE
1	POSTURAS	Ausência de movimentos
2	EQUILÍBRIOS	Apoio reduzido
3	GESTOS	Apoio fixo
4	DESLOCAMENTOS	Apoio Cíclico
5	PASSOS	Transferência de peso
6	SALTOS	Ausência de apoio
7	VOLTAS	Mudança de direção
8	QUEDAS	Perda de estabilidade
9	CONTACTOS	Contacto

Nas aulas de EF, as atividades rítmicas e expressivas contribuem para o desenvolvimento harmonioso do aluno na medida em que estimulam a sua imaginação, atenção, coordenação de movimentos, educação estática, ao mesmo tempo que lhe permitem conhecer melhor o seu corpo, usando-o como meio de comunicação. O movimento humano apresenta três características singulares:

- Plasticidade.
- Expressão.
- Ritmo.

Plasticidade:

A possibilidade de realizar uma grande diversidade de movimentos, tais como posturas, equilíbrios, saltos, voltas, passos, deslocamentos, etc., utilizando as técnicas corporais básicas – correr, saltar, puxar e empurrar, rolar, trepar, parar e arrancar, mudar de direção, traduz o caráter plástico do movimento. Podemos dizer que, tal como existe um vocabulário que permite escrever, há também um vocabulário corporal que possibilita a realização, em sequência, de movimentos variados.

Expressão:

À possibilidade de realizar grande número de movimentos, junta-se a capacidade expressiva do corpo, isto é, podemos mostrar, através do movimento, os nossos sentimentos e ideias. Por isso se diz que o corpo fala.

Ritmo:

Os movimentos corporais podem ser realizados, seguindo o ritmo marcado pela voz, pelo batimento das mãos ou pés, por instrumentos de percussão ou pela música. Com efeito, o som constitui-se como um estímulo significativo a que o corpo responde com naturalidade.

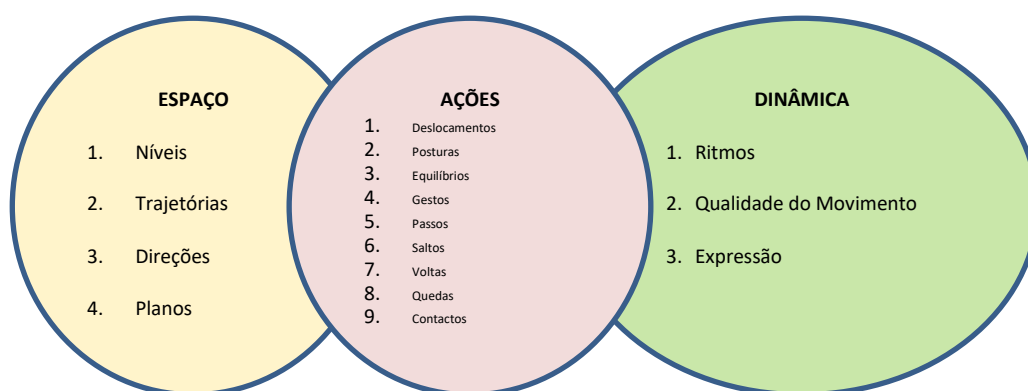
É possível usar o corpo para representar ideias e personagens, expressando os aspetos fundamentais que as caracterizam. Para tal, é necessário possuir um bom domínio corporal e ser um bom observador. É muito importante que a aprendizagem da linguagem corporal seja introduzida nas aulas de EF porque as crianças e jovens precisam aprender a reconhecer e utilizar corretamente a sua expressão corporal para que haja uma sintonia entre o que se pretende transmitir e as mensagens do corpo.

A Expressão Corporal recorre a uma combinação de diferentes elementos do movimento, organizados em 3 grandes vertentes:

I – Corpo no Espaço.

II – Dinâmica do movimento.

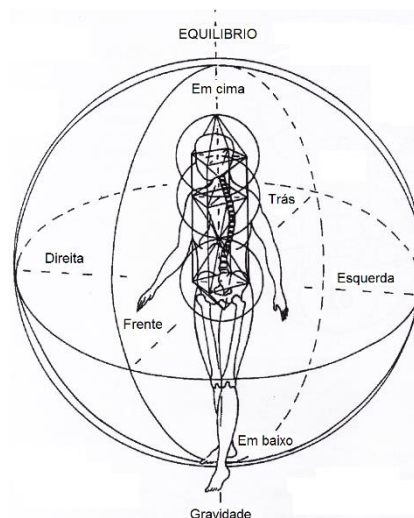
III – Relação entre os participantes.



O corpo no ESPAÇO:

Nas atividades expressivas, o movimento da totalidade do corpo ou apenas de algumas partes, está relacionado com diversas componentes espaciais, entre as quais se destacam:

1. O espaço próprio ou pessoal.
2. O espaço geral.
3. As direções.
4. Os níveis.
5. As trajetórias.



115

1. **O espaço próprio** ou pessoal é aquele que rodeia o próprio corpo e cujos limites são definidos pela máxima amplitude alcançada pelas várias partes do corpo, nomeadamente membros superiores e inferiores.
2. **O espaço geral** refere-se a todo o espaço disponível que se encontra para além do **espaço próprio** e é partilhado por todos os outros elementos do grupo. Ao movimentar-se no **espaço geral**, cada aluno transporta consigo o seu **espaço próprio**.



Espaço próprio.



Espaço geral.

3. **Direções:** as dimensões espaciais (altura, comprimento e largura), em que o movimento decorre permitem que o aluno se movimente em três direções, cada uma delas com dois sentidos:
 - Para cima e para baixo.
 - Para a frente e para trás.
 - Para a direita e para a esquerda.

Um salto para a frente, para trás ou para o lado é um exemplo de combinação simultânea de uma ou mais direções.

4. **Níveis:** O movimento do corpo no espaço, tendo como referência a posição de pé, pode desenvolver-se em 3 níveis:

- **Nível inferior:** é definido pela área situada abaixo dos joelhos, correspondendo assim a movimentos corporais realizados perto do solo ou no solo. Rolar é um exemplo de movimento usando o nível inferior.
- **Nível médio:** corresponde à posição de pé, sendo a corrida e a marcha exemplos dessa utilização.
- **Nível superior:** é definido pelos movimentos efetuados na área acima dos ombros. Os saltos são exemplo da exploração deste nível.



NÍVEL INFERIOR

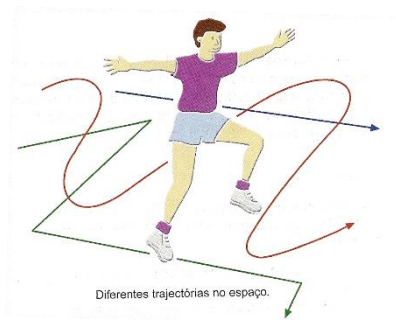


NÍVEL MÉDIO



NÍVEL SUPERIOR

5. **Trajétórias:** são os percursos que o corpo realiza no espaço, quer em contacto com o solo, quer fora dele (trajetória aérea). Todas as trajetórias são compostas por linhas retas ou curvas ou resultam da combinação destas. Por exemplo, uma trajetória em ziguezague é uma combinação de linhas retas com mudança de direção. Quer em apoio ou em trajetória aérea, podem ser realizados movimentos de rotação em torno de um eixo, para ambos os lados, envolvendo um quarto de volta, meia-volta, três quartos de volta ou volta completa.



O movimento pode decorrer em trajetórias no solo, através da locomoção, e em trajetórias aéreas quando o corpo se move no espaço sem apoio.

Dinâmica do Movimento:

A dinâmica do movimento criativo resulta da conjugação de várias componentes, de que se destacam:

- **Tempo | Ritmos:** a componente tempo refere-se à duração e velocidade do movimento que pode variar entre rápido e lento. Existem ainda graus intermédios que resultam de mudanças de velocidade (aceleração e desaceleração). A componente tempo também está associada à execução ininterrupta dos movimentos ou à existência de pausas numa determinada sequência.

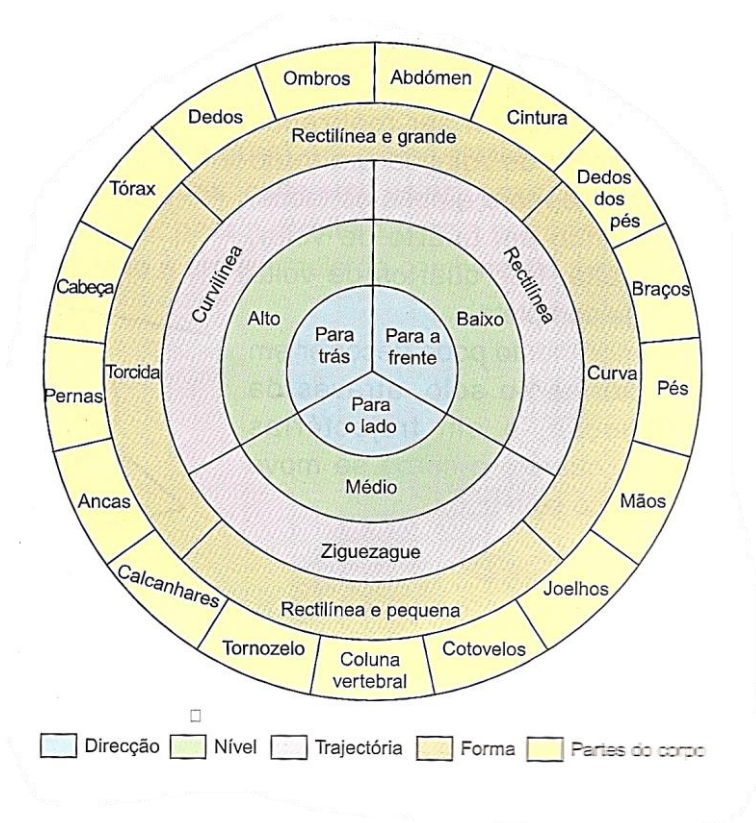


MOVIMENTO RÁPIDO



MOVIMENTO LENTO

- **Força | Qualidade do Movimento:** o movimento, quanto à força que utiliza, classifica-se em forte ou fraco. Assim, podem verificar-se variações da tensão muscular que vão desde movimentos que evidenciam uma energia vigorosa até aos mais leves, suaves e delicados. Em última análise, cada atividade, conforme a sua natureza, requer uma quantidade apropriada de energia, ou seja, o nível de força a utilizar.
- **Fluidez | Expressão:** diz-se que o movimento é fluido quando as suas diferentes fases estão ligadas de uma forma suave e contínua. O corpo movimenta-se sem restrições, dando por vezes a ideia de ser incapaz de parar. Nos movimentos rígidos, contraria-se a continuidade do movimento, podendo este ser parado em qualquer momento e em equilíbrio.



Relação entre os participantes:

Nas atividades expressivas em grupo, os alunos relacionam-se uns com os outros de 3 formas diferentes:

a. **A primeira** diz respeito às posições relativas que ocupam no espaço:

- Frente a frente.
- Lado a lado.
- Um de frente e outro de costas.
- Um à frente do outro.
- Costas com costas.

b. **A segunda**, com o tipo de movimentos que realizam:

- Movimentos similares.
- Movimentos diferentes.

c. **A terceira** diz respeito ao momento em que o movimento ocorre:

- É simultâneo.
- Um a seguir ao outro.
- Ou com um pequeno atraso.



frente a frente



Lado a lado



Um de frente e o
outro de costas



Um à frente do
outro



Costas com costas

Estas várias formas de relação entre os participantes permitem construir um conjunto variado de situações experimentais, de que são exemplos:

- **Imitação:** os alunos realizam exatamente o mesmo movimento do líder.
- **Espelho:** os alunos estão de frente para o líder ou parceiro e realizam o mesmo movimento para o lado oposto, como se estivessem de frente para um espelho.
- **Eco:** os alunos repetem o movimento realizado pelo líder, após uma breve pausa.
- **Unísono:** todos os alunos realizam os mesmos movimentos simultaneamente.
- **Sucessão:** um aluno inicia um movimento, sendo imitado em sucessão pelos restantes, um a um.
- **Chamada e reposta:** um aluno através do movimento efetua uma pergunta e um outro responde usando um movimento diferente.

Assim, o corpo, no seu todo ou em partes, move-se no espaço geral e próprio, utilizando diferentes direções, níveis e trajetórias, com maior ou menor velocidade, de modo forte ou fraco, com rigidez ou fluidez. Combinando esta multiplicidade de aspetos, é possível desenvolver coreografias, com ou sem acompanhamento musical, representando situações ou ideias muito simples, realizadas individualmente ou em grupo.

Exercícios: montar coreografias pelos alunos:

- a. **Montar uma coreografia** com apoio num tema ou numa história – com ou sem acompanhamento musical.
- Montar uma coreografia a partir de um tema, dado pelo professor ou escolhido pelos alunos.
 - Variantes – o mesmo tema/história para todos os grupos, cada grupo com um tema/história.
 - A música pode ser sugerida pelo professor ou escolhida por cada grupo. Montar a coreografia em grupo e apresentar aos outros grupos que apreciam e tentam perceber a mensagem.
- b. **Montar uma coreografia com condicionantes colocadas pelo professor em relação a ações, espaço e dinâmica** – com ou sem acompanhamento musical.
- A partir da informação dada pelo professor, cada grupo monta uma coreografia.
 - Variante – a música é escolhida pelo professor
 - Variante – a música é escolhida pelos alunos
 - Variantes – todos os grupos têm as mesmas condicionantes ou cada grupo tem as suas condicionantes. Montar a coreografia em grupo e apresentar aos outros grupos que apreciam.
 - **Exemplo:** construir uma coreografia na qual têm de ser realizados, dois saltos, uma volta, um gesto, uma queda e têm de ser utilizados dois níveis, duas direções.

Ex: construir uma coreografia a qual tem de incorporar:

ESPAÇO	AÇÕES	DINÂMICA
✓ 2 níveis	✓ 2 saltos	✓ ?
✓ 2 direções	✓ 1 volta	
	✓ 1 gesto	
	✓ 1 queda	



H - ABNEGAÇÃO:

Tarefas automáticas que não requerem atenção. Por norma, os jogos coletivos exigem a automatização dos gestos técnicos e o treino de jogadas estudadas. Durante o jogo, os atletas possuem um excelente entrosamento e coordenação na equipa que lhes permite jogar quase de forma automática necessitando de ajustar as suas ações individuais em função de alguma variabilidade contextual tática. Este esforço de treino para preparação do jogo exige a repetição sistemática de forma a tornar automático e mecânico o gesto técnico e a participação no jogo. Visão Virtuosa da Educação Física: “escola de virtudes” (olimpismo: *citius; altius; fortius*), 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.

A prática desportiva explora prioritariamente a abnegação enquanto experiência MDE a qual também é muito importante para muitos jovens que precisam da disciplina e método. Porém, a crítica orienta-se sobretudo para o facto de se ter **exacerbado o modelo desportivo que explora fundamentalmente a Abnegação em detrimento dos restantes 7 tipos de Experiência MDE**. Uma das principais justificações para a existência de programas desportivos para a juventude e sobretudo pela inclusão do desporto (literacia desportiva) 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, justeza, excelência e autocontrolo. 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 exigentes, situações difíceis, e acontecimentos que os desafiam para lá do seu controlo. São uma grande ferramenta educativa”.



A Educação Física adota, através deste modelo de **experiência MDE**, a valorização do **esforço pelo ascetismo** onde os alunos focam a atenção na eficácia do desempenho, realizando uma repetição monótona de progressões de aprendizagem entediantes e aborrecidas, hipotecando-se muitas vezes a alegria. As progressões de aprendizagem reproduzem a iniciação à prática desportiva através da automatização de gestos técnicos específicos e codificados - mecanização estrita ou “drill” - modo de aprendizagem é responsável pela estereotipia gestual. A técnica do “drill” consiste em decompôr os atos que vão ser aprendidos e a recompô-los numa gama de reflexos. A prática baseada no “drill” (exercitação pela repetição), coloca um conjunto significativo de problemas motivacionais para os executantes na medida em que envolve grandes quantidades de repetição a qual pode ser simultaneamente monótona e aborrecida. O professor instrui os alunos sobre a forma correta de execução e estes devem adotar uma atitude passiva na receção

de informação para depois solicitando a reprodução dos gestos técnicos codificados pela repetição sistemática até que sejam automatizados. Embora existam alunos que se identificam com este modelo de aula, muitos não se sentem motivados para a realização destes exercícios e dos jogos de oposição. Podemos enumerar as 5 causas justificativas da insatisfação dos alunos relativamente ao ensino do jogo centrado na aquisição das habilidades técnicas que constituem razões suficientes para questionar a efetividade deste modelo de ensino:

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

Alguns estudos apontam para o facto de uma percentagem elevada de alunos não gostar das aulas de Educação Física porque os seus objetivos e conteúdos estão totalmente vinculados ao modelo desportivo.

- 37% das raparigas raramente ou nunca gostam da Educação Física.
- 26% dos rapazes raramente ou nunca gostam da EF.

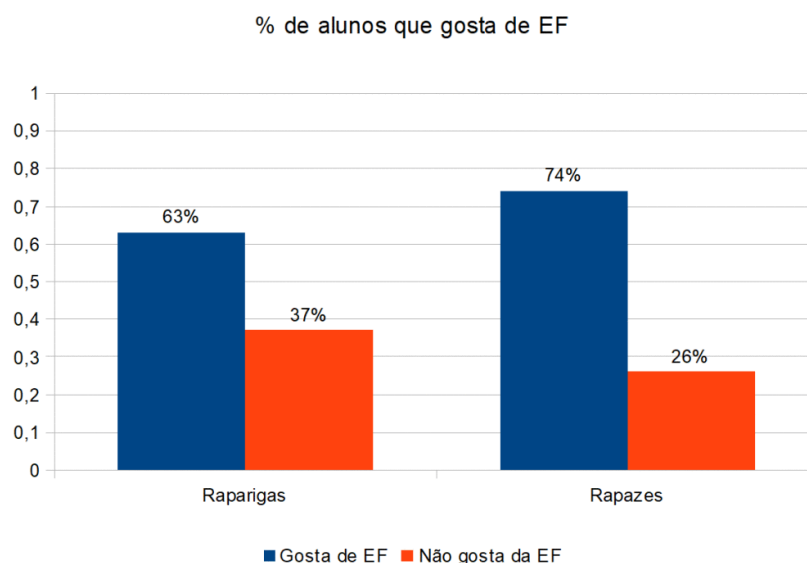


Imagem baseada nos dados apresentados no vídeo Outstanding Physical Education Lesson da Universidade de Birmingham – 37% das raparigas raramente ou nunca gostam da Educação Física. | 26% dos rapazes raramente ou nunca gostam da EF. **Porquê?**

A linguagem desportiva utiliza conceitos militares (Estratégia; Combate; Tática; Conquista; etc) porque a origem dos desportos coletivos tem raízes militares.

Vocabulário bélico (antagonista) 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; ofensivo: que causa ofensa ou dano físico ou moral, lesivo).

- **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.
- **Ataque:** ação que desgasta ou destrói gradualmente alguma coisa; disputa, ação de discutir e debater: ataque aos oponentes.
- **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, última.
- **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 utilizados 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, económica e moral feita com o intuito de defender uma nação de seus possíveis invasores. Arte militar de planejar uma guerra. Competência desportiva de planejar as ações de uma equipa.
- **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.

QUADRO: analogia entre a guerra e o desporto

	Estrutura da Guerra	Estrutura do Jogo Desportivo
Participantes	Soldados em posições antagónicas que se digladiam no campo de batalha	Duas equipas com onze jogadores que disputam, no campo de jogo, uma partida de futebol.
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: <ol style="list-style-type: none"> Início: Um dos exércitos toma iniciativa de atacar Meio: Emprego sistemático de manobras ofensivas e defensivas, contra-ataques ou retirada 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: <ol style="list-style-type: none"> Início: Uma das equipas toma a iniciativa de atacar. Meio: Combinação de esquemas táticos defensivos, ofensivos. Contra-ataque e recuo. 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).	Regulamento: Regras do jogo.

O quadro seguinte mostra a diferença das várias atividades físicas e desportivas relativamente à sua associação à oposição e/ou luta. Podemos afirmar que os jogos desportivos coletivos são também eles “artes marciais” porque nasceram da necessidade de substituir a necessidade de guerrear e tornar o confronto numa interação mais civilizada. Uma arte marcial é uma luta entre dois adversários e um jogo desportivo coletivo, de invasão territorial, é uma luta ou um combate entre dois grupos de indivíduos.

Combate – luta – competição (antagonismo)				Combate fatores de risco	Cooperação	Cooperação intrínseca – unidade mente-corpo		
Confronto físico coletivo	Confronto físico individual			Luta consigo próprio		Consciência corporal	Wellness	Movimento livre
Jogos Coletivos Estratégicos	Sem contacto Físico		Com contacto Físico	Fitness		Educação somática e atividades rítmicas e expressivas	Treino Mental (T. do potencial Individual)	Movimento Natural
Invasão Territorial	Alvo (Balística)	Jogo do Pau	Artes marciais	Treino em circuito	Jogos Cooperativos	Eutonia	Meditação	Parkour
Rede (artilharia)	Atletismo	Outros Jogos Populares	Luta	HIIT	Teambuilding	Expressão corporal	Yoga	
	Orientação					Danças	Tai-chi	
	Natação					Relaxamento Muscular Progressivo		
	Ginástica							

Podemos perceber que os jogos desportivos coletivos, tendo **raízes militares**, educam fundamentalmente para o duelo, para o combate, para a oposição através de uma **atitude competitiva**. Os jogos desportivos coletivos trabalham fundamentalmente o “**perfil do Guerreiro**” e nem todos os alunos(as) se identificam com este tipo de postura. 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 desportivo em si, que enfatiza a disputa, o confronto e a oposição. Obviamente que este fator além de criar alguma dissonância cognitiva também promove um conflito entre aquilo que alguns alunos sentem dentro de si e aquilo que lhes é exigido (Locus no controlo externo). A competição também permite ajudar os alunos a lidar com as emoções associadas a um ambiente de tensão derivado pela oposição. Muitos alunos vivem um conflito, ou aquilo que Misha Titiev (1963) no seu livro *Introdução à antropologia cultural* refere como **Inconformismo Biocultural**. Se o aluno se conformar com os padrões da sua sociedade - neste caso, a arbitrariedade cultural imposta pelo programa de EF que lhe impõe as matérias nucleares de natureza competitiva - corre o risco de desajustamento interno ou de personalidade. Mas se decide seguir os ditames das 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 – neste caso com aquele que representa a autoridade pedagógica, o professor.

Misha Titiev (1963) faz a seguinte observação, todas as crianças nos Estados Unidos (Portugal no nosso caso), têm, por força da lei, de frequentar a escola até à idade de quinze anos ou mais. Nenhuma consideração, seja ela qual for, é dada à possibilidade de algumas crianças poderem ser biologicamente mais aptas para grandes passeios ao ar livre do que para frequência da escola. Se isto for assim não valerá a pena lamentar a preguiça de algumas crianças, nas salas

de aula ou das suas diabruras. Visto que elas não podem modificar as suas biologies hereditárias, pareceria melhor que as sociedades modificassem os seus requisitos culturais e os tornam-se mais flexíveis de forma a eliminar algumas fontes de **inconformismo biocultural**. Inconformismo biocultural significa o facto de poder haver um desacordo ocasional entre os valores da biologia e da cultura, isto é, quando os **valores simbólicos ou culturais** de um grupo **divergem largamente das considerações biológicas básicas**. Esta afirmação remete-nos novamente para Violência Simbólica da ação Pedagógica enquanto imposição de um poder arbitrário, de uma arbitrariedade cultural tal como refere Jurjo Santomé (1995) o **currículo oculto**. A vinculação dos objetivos e conteúdos ao modelo desportivo e ao modelo competitivo (“Guerreiro”), reduz a exploração da **Mecânica, Dinâmica e Estética** (MDE) das interações sociais a um modelo muito restrito de formação da dimensão social e afetiva dos alunos afastando os Programas do **Ecletismo**, tornando-se esta afirmação uma mera declaração de intenção. Relembro que o 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. O ecletismo está alinhado com a perspetiva dialógica. O projeto Game Designer devolve à Educação Física a sua dimensão Eclética. Se queremos de facto “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência (Lei de Bases do Sistema Educativo: Artigo 3.º Princípios Organizativos alínea d), teremos de ensinar por medida e respeitar a diversidade de experiências em função da diferença em vez de uniformizar a oferta desportiva da Educação Física.

Porém, a abnegação é uma qualidade que muitos alunos precisam desenvolver porque desistem facilmente perante os desafios. A disciplina e perseverança necessárias para se investir num trabalho sistemático, organizado e metódico que permita melhorar uma determinada competência, são qualidades necessárias. Ser combativo é diferente de ser agressivo embora vários dicionários os apresentem como sinónimos. De facto, um combatente é um guerreiro que luta mas este pode fazê-lo no respeito de regras de conduta (Fair-Play) e desta forma desenvolver o seu caráter de forma positiva. Aliás, não é por acaso que Margarida Gaspar de Matos no seu livro comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola, aborda as competências de vida proporcionadas pelo desporto. O desporto oferece inúmeras oportunidades para a promoção do desenvolvimento psicossocial dos participantes. Este contexto constitui um fórum onde se aprendem princípios de responsabilidade, conformidade, persistências e tomada de decisão. Através da prática desportiva os jovens redefinem a sua identidade, descobrem novas competências e têm a possibilidade de aplicar aqueles princípios a áreas extradesportivas. No entanto, esta generalização das competências nem sempre é automática. É necessário saber refletir e adaptar, o que é em si uma competência de vida. O desporto é uma atividade humana que exige uma prática sistemática na procura da excelência. Neste processo, pode tornar-se num campo de descoberta de valores, que exige a obediência e o respeito a regras, a aceitação da autoridade dos outros, a subordinação a um “bem” mais elevado, o trabalho em grupo e a consciencialização dos próprios limites. Este contexto de desafio constante sujeita os jovens a questionar as suas atitudes, escolhas e preferências. Estas e outras qualidades do desporto já foram largamente exploradas e reforçadas em muitos testes sobre a matéria.

O projeto Game Designer apenas critica a imposição do desporto como o principal modelo de formação, obrigando todos os alunos a praticar as mesmas atividades independentemente da sua motivação. O projeto Game Designer, para além de outros jogos e atividades físicas também recorre à linguagem do desporto, porém, propõe uma desconstrução dos formalismos próprios das várias modalidades desportivas permitindo aos alunos alterar regras, misturar características de diferentes desportos, jogos e desafios, modificar cenários e construir diferentes narrativas em função da criatividade dos alunos. O Game Designer explora de forma muito mais significativa a cooperação, integração e inteligência próprio dos jogos cooperativos, mas também pode e deve incluir a oposição dos jogos desportivos competitivos sempre que os alunos o entendam. Aliás, a oposição permite despoletar emoções mais intensas que permitem explorar a consciência e regulação emocional bem como a consciência social.

6.4.2 - FASE 2: Planificação e desenvolvimento do trabalho

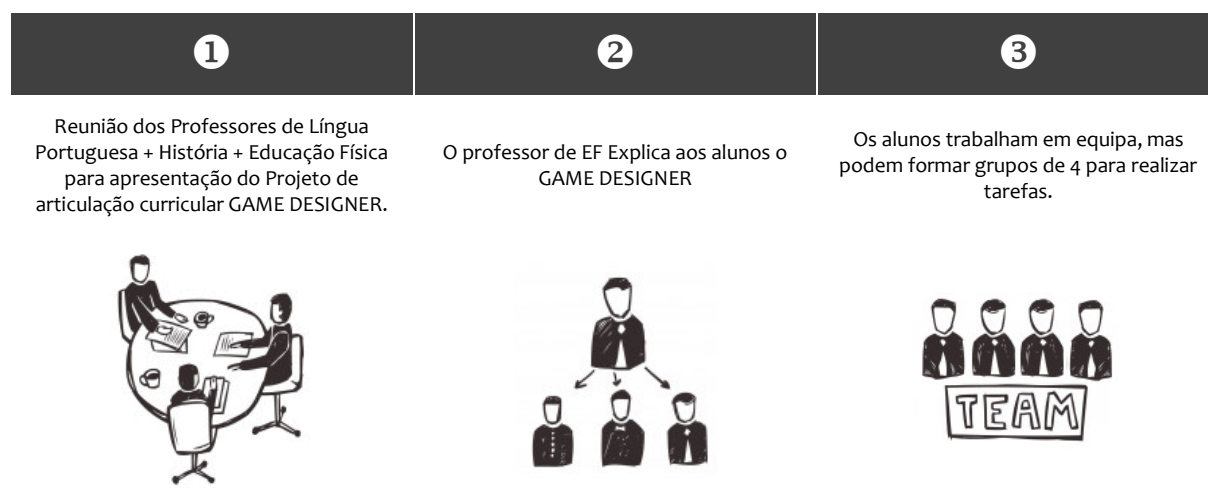
Projeto 1:




 Português + História + Educação Física



Romanos vs Lusitanos



4	5	6
---	---	---

Reúnem-se na aula de História para desenvolver a narrativa do jogo.

EX: escolhem uma narrativa em torno da Recreação histórica da Invasão de Portugal Pelos Romanos com quem definem a Mecânica e a Dinâmica.



Os alunos apresentam a ideia ao professor de Português



O professor de Português e História ajudam na construção e redação da narrativa e enredo.



126

7	8	9
---	---	---

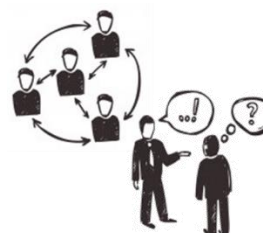
Os alunos determinam os recursos necessários para a realização do jogo



Reunião dos Professores de LP+ H + EF da Turma para coordenar a realização dos jogos na, ou nas aulas de Educação Física.

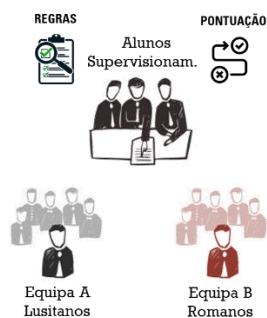


Os alunos e professores preparam o local e o cenário do jogo



10	11	12
----	----	----

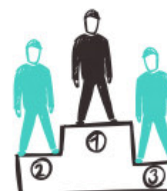
Professores Observadores. Alunos Supervisionam.



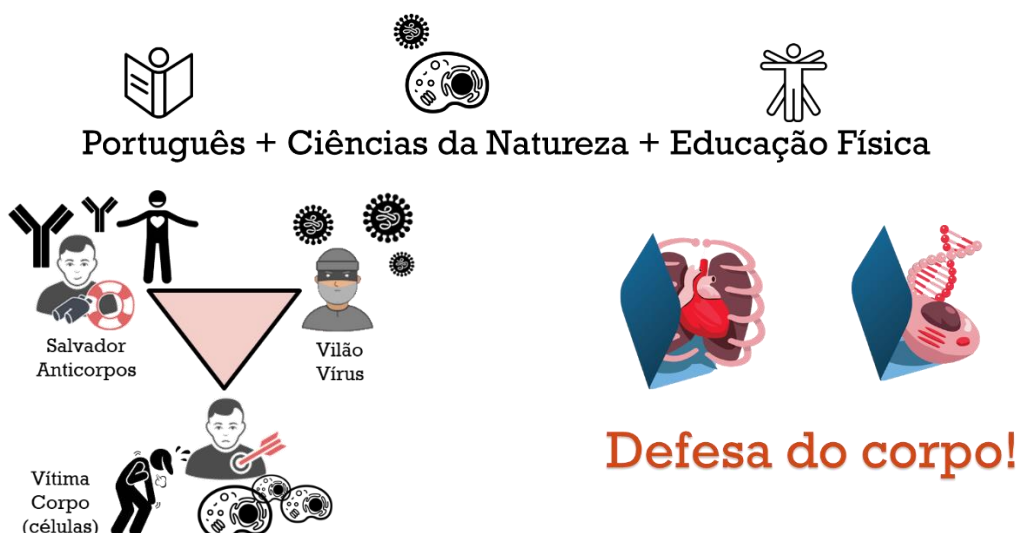
Arbitragem: sistema de autorreferência. Resolução de conflitos relativamente à infração das regras.



Sistema de Classificação
(Caso seja definido)



Projeto 2.



A organização deste projeto também segue a mesma lógica metodológica do exemplo anterior.

6.4.3 - FASE 3: Execução

Projeto 1:

Aula de História:

- os alunos realizam a pesquisa sobre o tema da narrativa, a luta entre os Romanos e os Lusitanos liderados por Viriato. Estudam o enquadramento histórico, os personagens, o local, o enredo inerente ao envolvimento das fações, bem como as intenções e o desfecho do episódio.

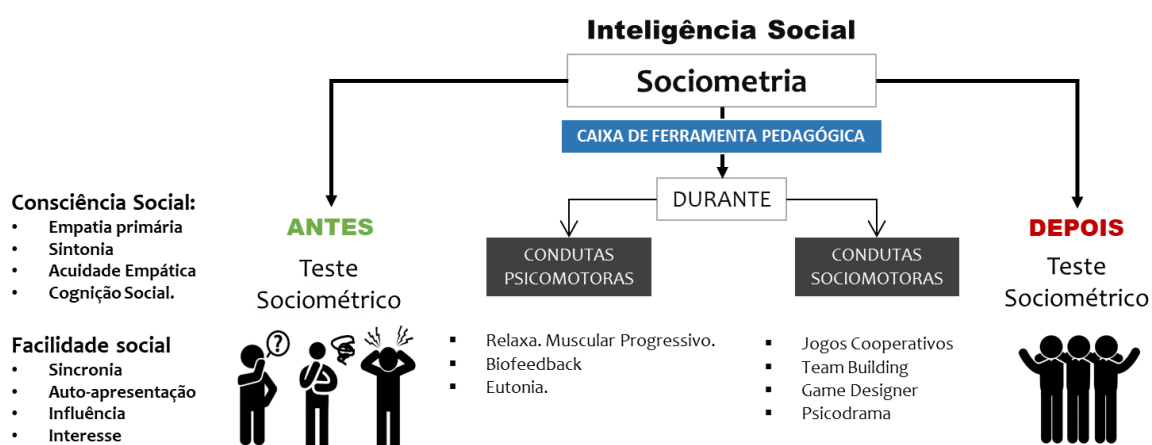
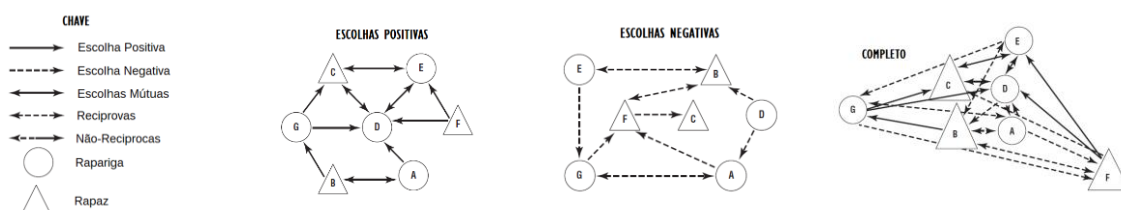
Aula de Português:

- Os alunos constroem a narrativa, definindo os personagens. Redigem o projeto, estruturando-o de forma a descrever a narrativa e o enredo.

Aula de Educação Física:

- Os alunos testam os materiais necessários e preparam o terreno de jogo. Ensaiam as regras do jogo e outros aspetos para que o jogo decorra com sucesso.
- Os alunos experimentam o jogo e fazem ajustamentos nas regras em função da análise da dinâmica e interação entre os jogadores, o espaço e o objetivo.

ferramentas que se pode aplicar é o teste sociométrico o qual permite analisar a evolução das relações sociais dentro do grupo. Aos professores interessa avaliar o impacto do projeto a nível da evolução da consciência social e facilidade social. Aplicando o teste sociométrico no início da realização do projeto e no final, podem comparar as mudanças a nível das relações interpessoais da dinâmica do grupo.



Testes sociométricos e as experiências MDE

A pedagogia inclusiva implica promover a solidariedade entre os alunos com maiores dificuldades de integração e os seus colegas, de forma a diminuir ou mesmo ultrapassar dificuldades. Para isso, torna-se importante encontrar estratégias que permitam aos professores em geral e especificamente aos profissionais de Educação Física (EF) proporcionar uma genuína igualdade de oportunidades para todos os alunos.

A importância do **jogo** nas aulas de Educação Física deve-se à sua presença nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) e também, devido à sua utilidade como estratégia de integração de alunos rejeitados. O Jogo assume, na área da Educação Física, um dos seus principais conteúdos. A criança encara o jogo como algo essencial no seu relacionamento com o Mundo, tornando-o assim parte integrante do seu desenvolvimento. Já Caillois (1990) acredita que todo o jogo deverá conter um conjunto de regras que o definam, ressaltando sempre o prazer e as experiências que este proporciona. No entanto, um fator determinante que deverá estar presente em todos os jogos utilizados nas aulas de Educação Física será a construção de uma estrutura cooperativa que permita aos alunos atingir o sucesso em conjunto.

- a) Uma estrutura cooperativa traduz-se pela orientação dos esforços de diferentes indivíduos no sentido de atingir um objetivo em comum, contribuindo ao mesmo tempo para o seu sucesso individual e para o dos outros. Este fator promoverá situações em que o indivíduo só será bem-sucedido no seu objetivo se, e apenas se, os outros também o forem criando-se desta forma, uma interdependência positiva entre os participantes.
- b) Por seu lado, uma estrutura competitiva traduz-se por um modelo em que os indivíduos, apesar de apresentarem o mesmo objetivo, procuram atingi-lo frustrando os esforços dos seus colegas, constituindo desta forma uma interdependência negativa (Johnson et al., 1981).
- c) Por último, uma estrutura individualista corresponde à tentativa individual de obtenção de sucesso, onde essa tentativa é independente da realização dos objetivos dos restantes participantes.

A psicologia educacional tem desenvolvido diferentes tipos de testes sociométricos com a finalidade de compreender melhor os alunos, quer dentro quer fora do espaço de aula, como também elaborar estratégias educativas que facilitem a intervenção pedagógica dos professores, criando condições para uma melhor aprendizagem dos alunos, aperfeiçoando e adequando o ensino às condições reais dos educandos.

O **teste sociométrico** não é mais que um utensílio capaz de fornecer indicações relativas à vida íntima de um grupo, assim como sobre a **posição social** e o **papel de cada indivíduo nesse grupo** (Bastin, 1980). Segundo o mesmo autor, o teste sociométrico “consiste em pedir a todos os membros do grupo que designem entre os companheiros, aqueles com quem desejariam encontrar-se numa atividade bem determinada, podendo-se pedir igualmente que designem aqueles com quem preferiam não se encontrar.”

O instrumento utilizado para a recolha dos dados foi um teste sociométrico de Bastin (1980). Deste modo as questões relacionam-se com uma atividade de ocupação de tempos livres e convívio entre os alunos (exemplo: passeio de estudo):

- a) A primeira questão refere-se aos colegas que cada aluno escolheria para ir ao passeio de estudo.
- b) A segunda questão refere-se aos colegas que não escolheriam para ir ao passeio.
- c) A terceira questão refere-se aos colegas que cada aluno pensa que o escolheriam.
- d) A quarta questão refere-se aos colegas que cada aluno pensa que não o escolheriam para o dito passeio de estudo.

Para as quatro questões o aluno tem de escolher os colegas da turma com que preferia ir, sem limitação de número. Posteriormente, será realizado o tratamento dos dados derivados das respostas às diferentes perguntas do questionário consideradas como critérios sociométricos, tendo em conta o cálculo de cinco índices sociométricos individuais, definidos (Índice de Popularidade, Índice de Antipatia, Atenção Percetiva positiva ou negativa, Estatuto Sociométrico).

Segundo Bastin (1980), o teste sociométrico utilizado não é mais que um instrumento capaz de fornecer indicações relativas à vida íntima de um grupo, assim como sobre a posição social e o papel de cada indivíduo nesse grupo. Tal como acontece em outros testes, também este tem algumas limitações, tais como:

- a) O teste sociométrico apenas nos transmite informações sobre o aluno quando ele se encontra inserido numa turma, não sendo possível retirar qualquer tipo de conclusões sobre o mesmo quando ele é inserido noutra grupo/turma;
- b) Permite-nos concluir quais são os melhores amigos do aluno, não sendo, no entanto, possível averiguar o grau desse sentimento;
- c) O teste, por si só, não revela o nível de saúde mental do aluno, podendo, no entanto, conferir preciosas informações sobre o mesmo;
- d) Da mesma forma, o teste também não revela nada acerca do comportamento social dos alunos;
- e) Do ponto de vista matemático as fórmulas da atenção percetiva limitam alguns resultados quando o denominador é zero, ou seja, quando os alunos tiveram eleições ou rejeições iguais a zero.

Questões do questionário sociométrico:

1. Indica os companheiros da tua turma que escolherias para ir a um passeio de estudo?
2. Indica os companheiros da tua turma que não escolherias para ir a um passeio de estudo?
3. Indica os companheiros da tua turma que pensas que te escolheriam para ir a um passeio de estudo?
4. Indica os companheiros da tua turma que pensas que não te escolheriam para ir a um passeio de estudo?

NOTA: Não existe limite, quanto ao número de alunos que podes colocar em cada resposta.

As matrizes sociométricas sistematizam a informação obtida com base nas respostas dos alunos. As tabelas permitem organizar os dados facilitando a sua interpretação. As respostas dos alunos são inseridas numa grelha que permite ver a frequência absoluta (número de vezes que um aluno foi escolhido ou rejeitado ou a antecipação/expectativa relativamente ao número de vezes que é escolhido ou rejeitado). Estes dados podem ser organizados em histogramas (distribuição de frequências) que facilitam a visualização dos dados. A informação que podemos obter por meio desta técnica sociométrica é, em concreto, a posição de cada aluno dentro da turma, as relações de aceitação, rejeição ou indiferença de cada aluno em respeito aos restantes, as preferências da interação de cada aluno da turma e a estrutura da percepção das relações afetivas positivas e negativas que se formam entre os alunos da turma. Na matriz sociométrica, as escolhas feitas são indicadas na lista lateral e as escolhas recebidas na lista superior.

Nº	NOME	BM	BF	CB	CM	DF	FP	GR	IM	JF	LP	LF	LV	LL	LA	LF	MS	ML	RP	SS	TM	TA	NºER
1	BM			1		1	1	1	1	1		1									1	1	9
2	BF					1	1	1						1							1		5
3	CB					1				1					1	1	1					1	6
4	CM			1		1	1	1		1			1		1						1		7
5	DF			1	1		1	1	1		1	1		1		1	1				1		11
6	FP			1						1					1	1	1					1	6
7	GR		1		1	1			1			1	1								1		7
8	IM			1	1	1	1						1								1		5
9	JF	1		1	1	1	1	1			1	1		1	1	1	1				1	1	15
10	LP					1									1	1							3
11	LF	1		1					1	1					1	1	1					1	8
12	LV					1			1	1	1				1								5
13	LL		1	1	1	1		1		1	1				1	1	1				1	1	13
14	LA		1	1			1		1	1			1		1	1					1	1	10
15	LF			1	1		1			1			1			1	1					1	8
16	MS			1		1			1	1	1		1	1	1	1					1		10
17	ML			1		1			1	1			1		1	1						1	6
18	RP		1	1	1	1	1	1		1			1	1		1					1		12
19	SS			1						1		1				1							4
20	TM			1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1				1		13
21	TA			1	1	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1			1			14
	NºER	2	4	14	9	9	14	9	8	7	16	8	2	12	5	12	14	10	0	1	10	11	

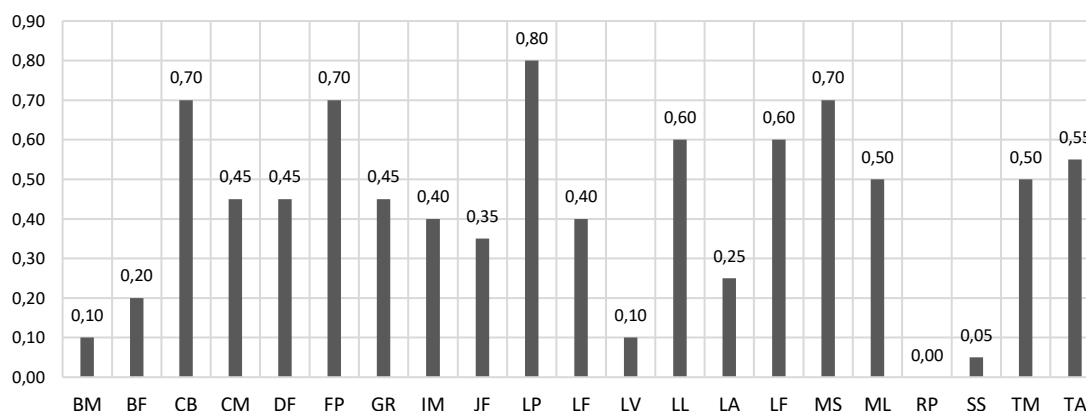
Exemplo de matriz sociométricas.

Índice de Popularidade (IP): Indica a popularidade de cada aluno, isto é, as eleições recebidas por cada aluno dentro da turma. O seu cálculo realiza-se mediante a seguinte fórmula:

$$Pop = \frac{\sum er}{N - 1}$$

$\sum er$ = Número de eleições recebidas
 N = Número de alunos da turma.

Índice de Popularidade

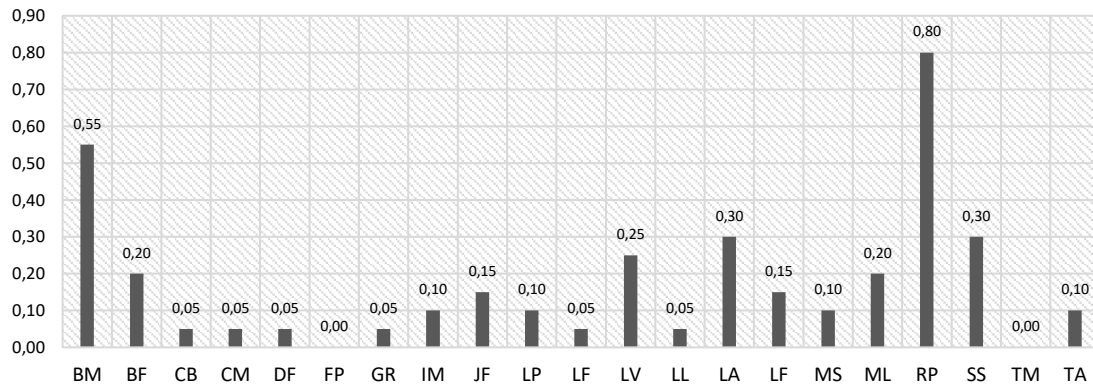


Índice de Antipatia (IA): Indica o “grau de antipatia” de cada aluno, isto é, as rejeições recebidas por cada aluno dentro da turma. O seu cálculo realiza-se mediante a seguinte fórmula:

$$Ant = \frac{\sum rr}{N - 1}$$

$\sum rr$ = Número de rejeições recebidas
N = Número de alunos da turma.

Índice de Antipatia



133

Atenção Perceptiva (AP Positiva e AP Negativa): Define-se como o ajuste do correto da percepção de cada aluno com a realidade. Faz referência às respostas dadas pelo aluno nas duas últimas perguntas. Ou seja, o índice é o resultado entre a “percepção” do aluno e a sua verdadeira situação sociométrica na turma. O valor ótimo para a atenção perceptiva é 1, isto é, quando o número de eleições percebidas e as realmente recebidas são iguais.

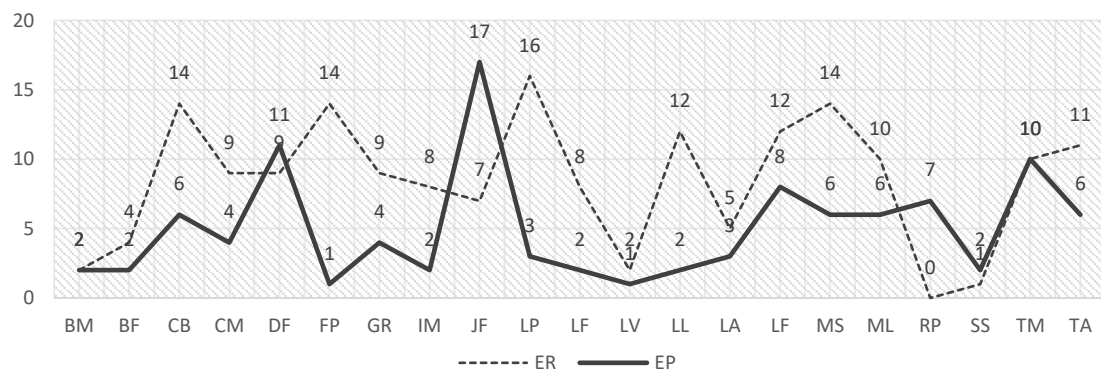
$$Ap(e) = \frac{\sum ep}{\sum er}$$

$\sum ep$ = Número de eleições percebidas
 $\sum er$ = Número de eleições recebidas

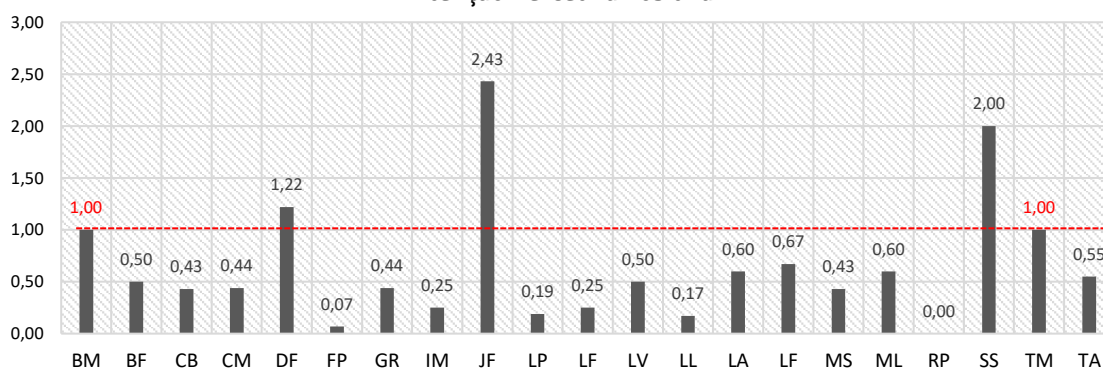
$$Ap(r) = \frac{\sum rp}{\sum rr}$$

$\sum rp$ = Número de rejeições percebidas
 $\sum rr$ = Número de rejeições recebidas

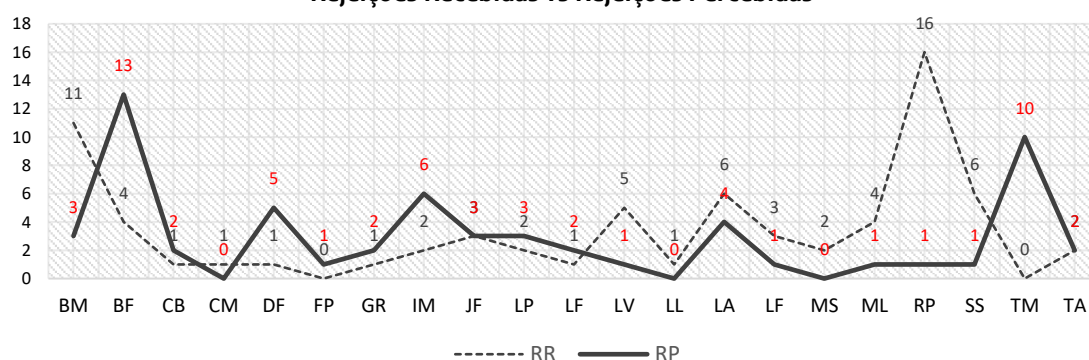
Eleições Recebidas vs Eleições Percebidas



Atenção Perceptiva Positiva



Rejeições Recebidas vs Rejeições Percebidas



Atenção Perceptiva Negativa



Estatuto Sociométrico (ES): Define-se como um indicador do “apreço”, o que permite determinar a posição que ocupa cada aluno dentro da turma. Este índice pode alcançar valores positivos ou negativos, sendo o valor zero um indicador de posição neutra, o valor varia entre -2 (mínimo) e +2 (máximo), sendo o o ponto neutro. O estatuto sociométrico é um índice compósito que indica a posição de cada aluno dentro da turma relativamente às eleições e rejeições atribuídas nos quatro critérios utilizados.

A fórmula para o seu cálculo é:

$$Es = \frac{(\sum er + \sum ep) - (\sum rr + \sum rp)}{N - 1}$$

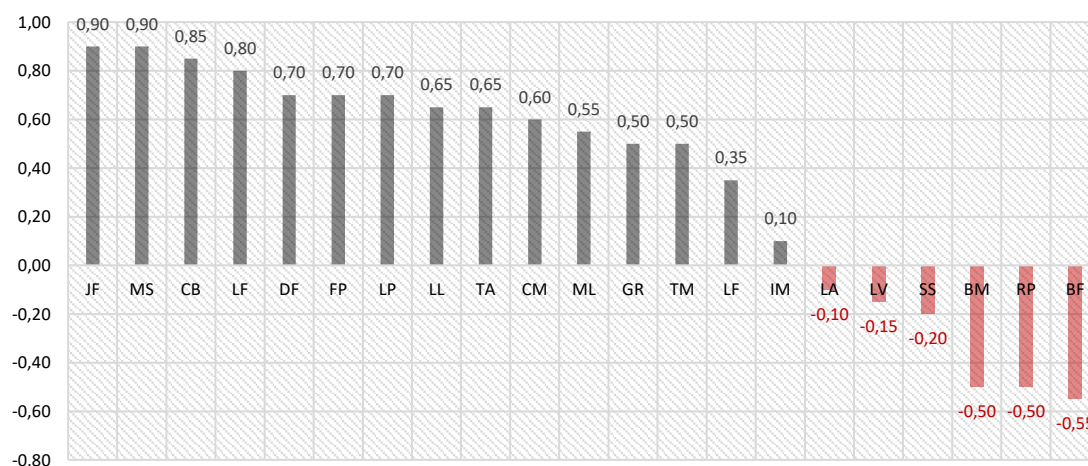
$\sum er$ = Número de eleições recebidas

$\sum ep$ = Número de eleições percebidas

$\sum rr$ = Número de rejeições recebidas

$\sum rp$ = Número de rejeições percebidas

Estatuto Sociométrico



- Não existe nenhum aluno com um estatuto sociométrico acima de 1 e nenhum aluno manifesta um valor perto do máximo de 2. No outro extremo, existem 6 alunos abaixo de 0, com percepções bastante desajustadas da realidade e que requerem uma atenção próxima. Apesar de existirem alunos que se aproximam da realidade nos índices individuais de percepção positiva e negativa, no estatuto sociométrico nenhum aluno atinge este objetivo, uma vez que, apresentam uma noção distinta da realidade em pelo menos uma das percepções (positiva ou negativa).

Mary L. Northay e Lindsay Weld, no seu livro *Testes Sociométricos* afirma que, como adultos, a trabalhar no meio dum grupo de crianças, damos-nos conta de que algo vital acontece à nossa volta, mas não somos capazes de decifrar o seu significado. Desorientados pela rápida ação recíproca das 25 a 30 crianças de uma turma, temos tendência para evitar aquilo que não percebemos. **Sempre que tentamos ajudar as crianças a darem-se bem umas com as outras vimos que as nossas tentativas não foram eficientes**, embora muitas vezes, as crianças tivessem procurado aceitar bem os nossos esforços desajeitados. O aparecimento do teste sociométrico é, portanto, bem acolhido por todos aqueles que são responsáveis pela vida das crianças em grupo. Não trata dos aspetos de comportamento social normalmente focados, tais como a cooperação e consideração, agressão e submissão. Na realidade, ele **vai ao âmago da questão – as relações entre crianças**. Os testes sociométricos permitem-nos descobrir a maneira de utilizar as relações entre as crianças, como ajudas materiais no seu trabalho escolar. Facilita uma melhor compreensão das crianças de forma individual, porque nos permite **avaliar o grau de integração no grupo**, a descobrir a maneira como ela está a tentar integrar-se e a ver se a sua experiência social se está a realizar de um modo salutar ou não. Sabendo tudo isto ficamos mais bem preparados para estabelecer um plano de trabalho para essa criança. O significado das relações entre as crianças começa, finalmente, a tornar-se claro, porque já possuímos um método para interpretar essas relações. Começamos a encará-las como ingrediente básico para o desenvolvimento da criança como pessoa.

Como vimos, um teste sociométrico consiste muito simplesmente em pedir a cada membro de um grupo que indique as pessoas com quem gostaria de se associar em diversas situações. As respostas são sistematizadas numa matriz sociométrica onde podemos tirar várias elações:

- 1) Contando o número de vezes que uma criança é escolhida, podemos descobrir em que grau é que ela é aceite pelos outros membros do grupo. A isto chama-se **posição sociométrica**.
- 2) Os resultados permitem-nos saber quais são os maiores amigos de cada criança/jovem. Podemos verificar se ela tem um grande número de amigos diferentes ou pequeno número de amigos especiais e também se as crianças/jovens que ela considera os seus amigos são os que também gostam dela dum modo especial.
- 3) O teste sociométrico revela a estrutura do grupo como um todo. Através dos resultados podemos ver se é constituído por pequenos grupos mais ou menos fechados ou se há uma integração perfeita. Talvez nos mostre que há uma barreira entre os rapazes e as raparigas, ou entre crianças de nacionalidades diferentes ou ainda relativamente aos alunos NEE. Também nos pode mostrar quais são as crianças que fazem a sua escolha para além dessas barreiras, e que são, portanto, os elementos integrantes do grupo como um todo. Ainda graças a este teste, podemos descobrir os líderes de opinião (alunos mais influentes) de cada grupo e os seus respetivos discípulos.
- 4) Se aplicarmos os testes sociométricos em momentos diferentes, podemos observar de que forma a estrutura do grupo, a posição sociométrica e as relações pessoais têm evoluído.
- 5) Os testes sociométricos podem ser usados para comparar a estrutura sociométrica de várias turmas. Podemos comparar as diferenças entre duas turmas, uma turma organizada democraticamente e uma que está sob o domínio autoritário.
- 6) Podemos comparar a sociometria da turma que temos num determinado ano com a que ensinámos no ano anterior. Talvez os resultados sociométricos nos ajudem a compreender por que razão é que os nossos grupos são tão diferentes dum ano para o outro.
- 7) Podemos também utilizar os resultados sociométricos para todo o tipo de investigação. Podemos querer saber se as crianças que trabalham afincadamente na escola são ou não bem aceites pelos seus companheiros.
- 8) Podemos ver se as crianças que os professores consideram mais bem-adaptadas são aquelas de quem as outras gostam de um modo especial.
- 9) Podemos estar interessados em ver qual o efeito produzido pela entrada de novas crianças numa turma, ou pela transferência de algumas das que causam dificuldades.
- 10) Podemos ainda avaliar o impacto de determinadas estratégias implementadas tais como a utilização de Jogos Cooperativos/Team Building, Currículos de Literacia Emocional (RULER®), Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) - Game Designing®, Personal Training®, Jogo de Psicodrama, Jogo da Paz Mundial - na evolução das relações sociais dentro da turma, na dinâmica de grupos durante um jogo e também, o impacto na inclusão dos alunos.

Os testes sociométricos são da maior utilidade na organização e na remodelação de grupos escolares. As escolhas sociométricas são um guia valioso para a disposição das crianças nos grupos de EF para trabalhar na MTP ou fazer parte de um projeto. O uso inteligente das preferências reais das crianças na organização das turmas, ajudar-nos-á a criar um bom clima dentro da aula.

Os testes sociométricos também são de grande utilidade prática porque nos ajudam na orientação de cada uma das crianças em particular. Pode haver no nosso grupo uma criança/jovem de quem ninguém goste de um modo especial e que fica sempre excluída. Com base nesta informação podemos experimentar opções e explorar outras ferramentas de Inteligência Emocional e Social que melhor ajudem o aluno a integrar-se no contexto da turma e a ultrapassar alguns dos seus problemas.

É um teste que podemos utilizar com rapidez e facilidade para saber uma grande quantidade de elementos acerca das crianças.

No seu estudo de caso, Ricardo Ribeiro (2011, Jogos Cooperativos na EF), efetuou um estudo de natureza qualitativa cujo objetivo pretendia refletir sobre o papel das atividades lúdicas cooperativas no processo de aperfeiçoamento do relacionamento interpessoal no contexto escolar, na visão dos alunos e dos professores, tendo em conta o facto da inserção dos jogos cooperativos no contexto escolar ser ainda bastante menosprezada. Aplicou o teste sociométrico de Bastin (1980) no sentido de apurar até que ponto os objetivos propostos de **integração dos alunos mais rejeitados nas turmas foram bem-sucedidos ou não depois de implementar os jogos cooperativos**. O autor menciona os estudos de Slavin (1983; 1996) que conclui que a estrutura cooperativa, apesar de ser a mais produtiva, não é suficiente para melhorar os resultados obtidos pelos alunos. É necessário então adicionar uma **estrutura de recompensa baseada nas contribuições dos indivíduos** para o sucesso do grupo. Slavin (1983), em 46 estudos, encontrou diferenças significativas no sucesso escolar dos alunos em favor da **aprendizagem cooperativa** em 64% dos casos. Numa segunda revisão realizada em 1996, agora com 99 estudos, apresenta resultados semelhantes: 64% apresentam resultados positivos, 31% não apresentam diferenças significativas e apenas 5% apresentam resultados negativos. Na mesma linha, os resultados obtidos por Johnson e colaboradores em 1981, mostram uma **maior eficácia da aprendizagem cooperativa** face às restantes estruturas. Ricardo Ribeiro afirma que a escola apresenta a responsabilidade, enquanto espaço de aprendizagem e formação de garantir a valorização dos aspetos sociais necessários à vivência em sociedade.



Assim, ficou comprovado que independentemente de uma série de fatores, como a idade, sexo, etnia, a própria especificação do problema, **o trabalho cooperativo conduz sempre a resultados considerados superiores, quer para o grupo, quer para o indivíduo**, onde em ambos os casos as experiências dos participantes irão permitir um claro desenvolvimento dos intervenientes, quer também para os processos de ensino e de trabalho promotor de aprendizagens, na medida em que através destas **estratégias cooperativas** contribuímos não só para o sucesso dos alunos a nível escolar, mas também para a sua integração na comunidade escolar, promovendo assim um ensino mais inclusivo. Poder-se-á então concluir que a aprendizagem cooperativa pode constituir uma estratégia fundamental de aprendizagem, uma vez que conduz a **melhores resultados, quando comparada com estratégias de tipo competitivo ou individualista**, independentemente das características individuais dos alunos, do nível de

definição da tarefa ou de fatores do ambiente, tais como a localização das escolas ou o nível de ensino. Para além disso, os indivíduos sujeitos a este tipo de trabalho tendem a sentir-se mais valorizados, competentes e bem-sucedidos, mesmo quando em comparação com os colegas, fator que também pode ser útil na integração de alunos desenquadrados da turma. Desta forma, e tendo em conta que tradicionalmente os sistemas de ensino se adaptam à sociedade onde estão integrados, os **jogos colaborativos** poderão constituir uma importante ferramenta pedagógica para fazer face às necessidades educativas da sociedade moderna. Nas situações de aprendizagem cooperativa, a perceção de sucesso e a valorização de que o esforço dispensado para a realização coletiva da tarefa é valorizado, resulta na criação e fortificação de laços afetivos entre os participantes, além de promover o desenvolvimento da motivação intrínseca, tanto a nível escolar como a nível social, podendo em muitos casos resultar que as relações estabelecidas entre os participantes ultrapassem a perspetiva de uma possível recompensa para a realização da tarefa. Desta forma, podemos perspetivar uma revalorização dos laços e competências mais básicas de vida em sociedade através dos jogos colaborativos. Este jogo, centrando-se na valorização do papel dos pares, do trabalho em conjunto, e na satisfação pessoal e coletiva dos participantes, constitui uma importante estratégia para lidar com os problemas da sociedade moderna (Ricardo Ribeiro, 2011, Jogos Cooperativos em Educação Física).

Na escola os conhecimentos e **capacidades de cada um** são avaliados e comparados socialmente, situação essa criticada por vários autores, que tal como Zimmerman (1995, pág. 225), defendem que “o contexto influencia a autoeficácia, pelo que os alunos em **contexto competitivo** poderão exibir um sentimento de eficácia menor do que em **contexto cooperativo**”.

Ricardo Ribeiro cita os estudos realizados por Carole Ames e colaboradores (Ames, Ames & Felker, 1977; Ames & Felker, 1979), que mostraram que os efeitos do sucesso e fracasso estão claramente associados ao contexto onde ocorrem. Nesses estudos, o **contexto competitivo** revelou-se como aquele em que mais se realçam as consequências cognitivas e afetivas associadas aos resultados da realização, acentuando desta forma as diferenças entre os indivíduos. Esta situação promove a **valorização dos bem-sucedidos** e o conseqüente **fracasso dos restantes**, que se sentem desvalorizados, menos capazes e menos merecedores da recompensa. Por outro lado, o **modelo cooperativo** assume uma postura menos “agressiva” onde o insucesso individual apenas tem expressão caso o insucesso seja de todo o grupo, acentuando menos as diferenças individuais de cada um dos participantes. Desta forma, o **modelo competitivo** assume-se como um valorizador do ego dos participantes em caso de vitória, no entanto, o **efeito nocivo** que poderá ter em caso de derrota apresenta-se como contraproducente na persistência das tarefas.

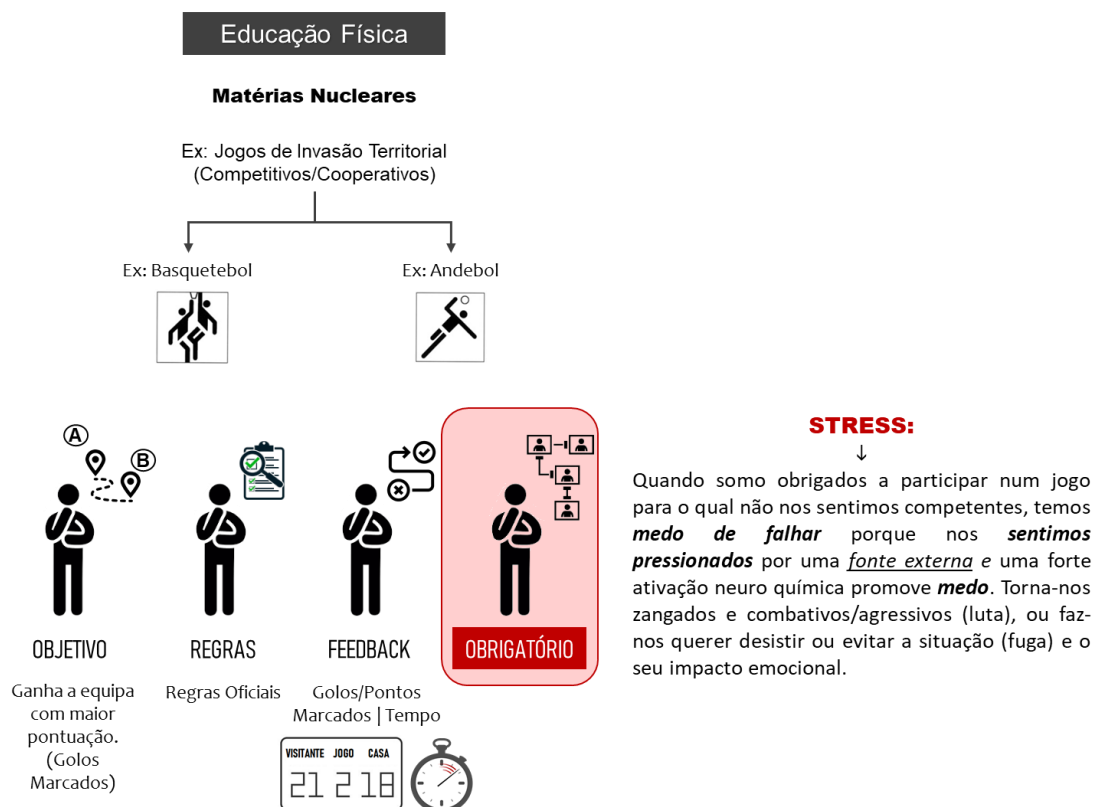
Esta reflexão em torno das dinâmicas de grupo ajuda a perceber porque é tão importante centrar a abordagem da Educação Física em torno das competências suaves em vez da excessiva preocupação nas competências motoras (Técnicas e Táticas). Os alunos, mais do que aprender a jogar basquetebol, futebol, andebol ou voleibol, dominar a técnica de drible com a mão ou o pé, saber desmarcar-se e marcar os adversários, devem aprender as estratégias para se conseguirem relacionar consigo próprios e com os outros. Depois de resolverem questões básicas da autoestima e do relacionamento intrapessoal e interpessoal, estarão mais habilitados para aprender a explorar e desenvolver as habilidades motoras compostas e complexas. O jogo, sobretudo na sua dimensão cooperativa, facilita este processo. Por outro lado, a Metodologia de Trabalho de Projeto e a possibilidade de criar os seus jogos e escolher os seus exercícios em função dos seus objetivos também terá uma influência na sua autonomia, motivação intrínseca e realização pessoal.

6.5 - De que forma os jogos promovem emoções positivas:

Jane McGonical afirma que os jogos tornam-nos felizes porque nos envolvem em trabalho árduo que escolhemos voluntariamente e ao que parece, nada nos torna mais realizados do que concretizar trabalho árduo. Normalmente não pensamos nos jogos como trabalho árduo e inclusive fomos programados para olhar para o ato de jogar como algo que se opõe ao trabalho. Porém nada está mais longe da verdade porque o oposto do jogo (divertimento) não é o trabalho, é a depressão. Quando estamos deprimidos, considerando a definição clínica, nós sofremos de dois sintomas: um sentimento pessimista de desadequação e uma falta de atividade desencorajante (trabalho com significado, propósito, sentido). Se queremos inverter estes dois traços deveríamos criar algo como um sentimento otimista das nossas capacidades e um surto de atividade revigorante. O jogo é uma oportunidade para concentrarmos a nossa energia com um otimismo inexorável em algo em que somos bons (ou estamos a melhorar) e apreciamos. Por outras palavras, jogar é um estado emocionalmente oposto da depressão. Quando jogamos deslocamo-nos ativamente para o lado positivo do espectro emocional. Sentimo-nos envolvidos e este sentimento coloca-nos precisamente no estado mental e condição física adequados que gera todo o tipo de emoções e experiências positivas.

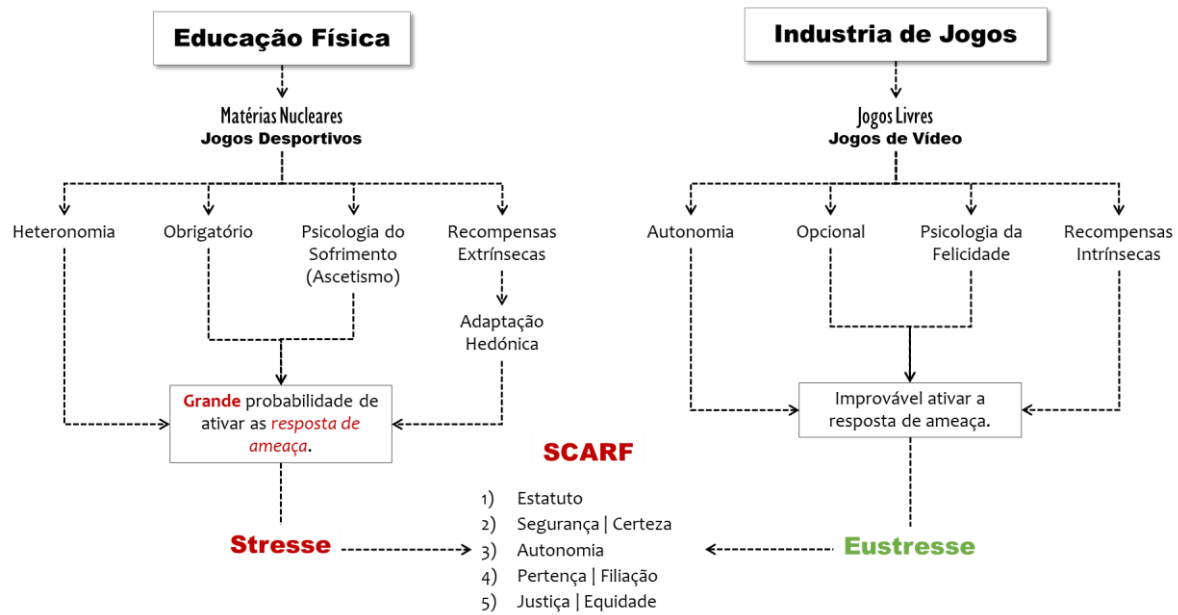
Pelo menos deveria ser assim, no entanto, é frequente nas aulas de Educação Física, ao contrário dos jogos de vídeo, muitos alunos se sentem emoções de desadequação, frustração, incompetência, rejeição, raiva entre outras emoções incoerentes. Cabe-nos perguntar, porquê e como trabalhar estas emoções, sentimentos e sensações? O nosso objetivo nesta pesquisa é compreender o porquê e recorrendo à teoria do jogo e à realidade dos jogos de vídeo, criar jogos e ambientes positivos e envolventes que consigam cativar todos os alunos.

Jane McGonical refere que aqueles que se envolvem voluntariamente em jogos de vídeo sentem uma felicidade subjacente em todos os sistemas neurológicos e fisiológicos tais como o sistema de atenção, recompensa, motivacional, emocional e de memória ficam totalmente ativados durante o jogo.



6.6 - Dinâmicas de Grupo e o Modelo SCARF:

Normalmente 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 ou num jogo desportivo na aula de EF, a probabilidade para se instaurar um clima hostil ou antipático é mais elevada e a exclusão acontece com maior incidência. A 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.

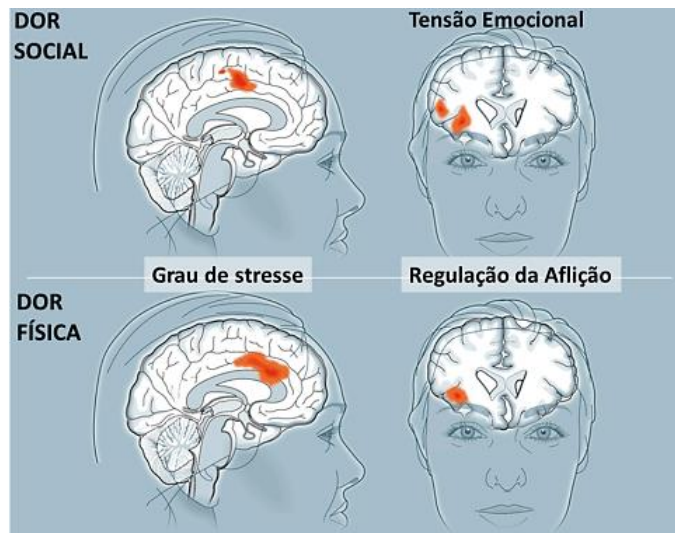


Naomi I. Eisenberger, Matthew D. Lieberman, Kipling D. Williams (2003) realizaram uma investigação sobre a **Exclusão Social**, recorrendo a imagens de ressonância magnética do cérebro, para determinar o que “magoa as pessoas”. (...) Este estudo de neuroimagem examinou os correlatos neuronais relativos à exclusão social, procurando-se determinar se as hipóteses das bases neuronais da dor social são semelhantes às da dor física (...).

**Dor Social e Física
produzem respostas
idênticas.**

As áreas
associadas à
angústia /aflição,
quer seja causado
por uma **rejeição
social** ou **dor
física**.

Fonte: Eisenberger, Lieberman, and Williams,
Science, 2003 [social pain images]; Lieberman
et al., "The Neural Correlates of Placebo
Effects: A Disruption Account"; Neuroimage,
May 2004 [physical pain images].
Ilustração: Samuel Valasco

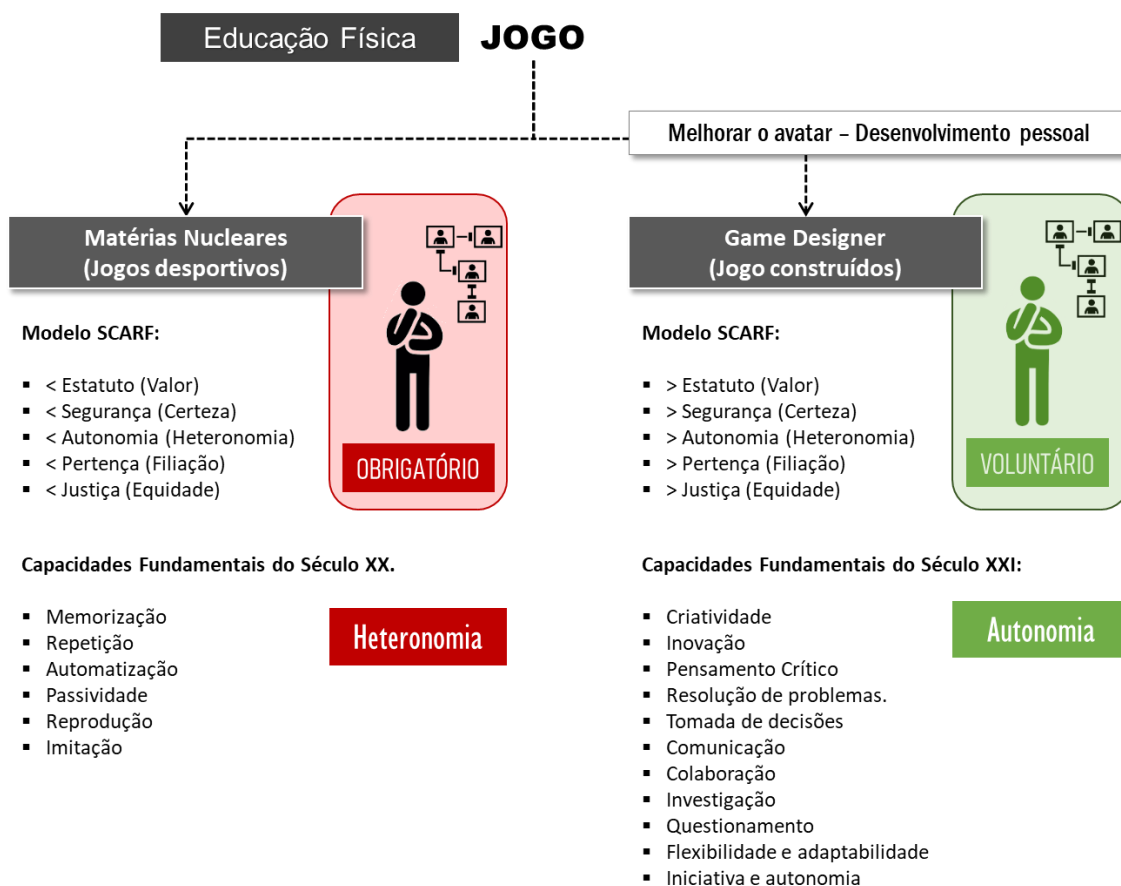


O modelo SCARF fundamenta-se nas neurociências as quais sublinham que o princípio organizador do cérebro se ajusta em função de uma resposta de aproximação ou afastamento. As neurociências exploram as fundações biológicas da forma como os seres humanos se relacionam entre si e consigo próprios e destas investigações surgiram dois temas com base nas neurociências sociais:

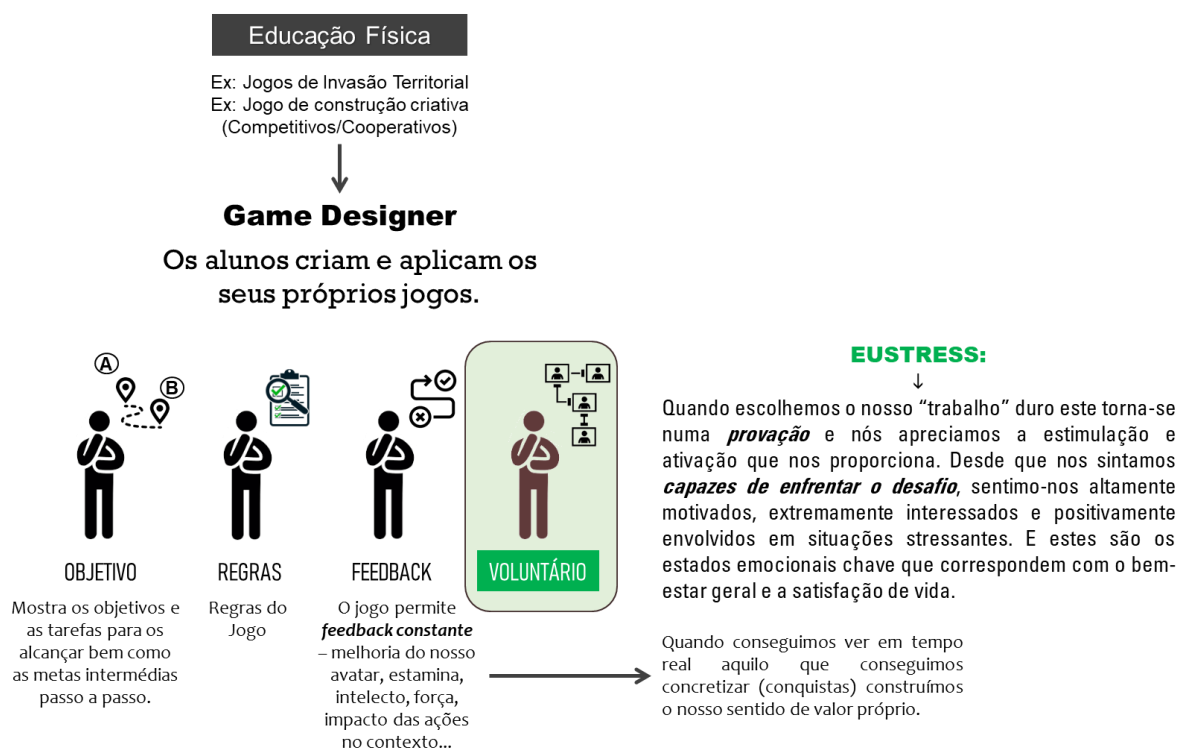
- 1) Muitos dos nossos comportamentos sociais são motivados por um princípio de organização social e comportamental que visa minimizar a ameaça e maximizar a recompensa.
- 2) Os vários domínios da experiência social gravitam em torno das mesmas redes cerebrais utilizadas pelas necessidades primárias 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, resume estes dois temas dentro de um quadro de referências que captura os fatores comuns que podem ativar as **respostas de 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 SCARF permite 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 identificá-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. O recurso a um modelo de organização e seleção das matérias considerando o seu potencial de explorar as competências suaves (inteligência emocional), pode ajudar a trabalhar os aspetos que exploram sobretudo a valorização do estatuto do aluno, promovem um sentimento de segurança em si e no contexto da relação com os outros, facilitam uma sensação de controlo do seu ambiente e espaço para efetuar escolhas, desenvolvem um sentimento de pertença e identidade coletiva e garantem maior justiça e equidade. Os pressupostos e fundamentos da Aprendizagem Dialógica fornecem as bases de uma relação pessoal e social na escola que exploram estes cinco domínios da experiência social humana ativando sobretudo os mecanismos de resposta comportamental favoráveis à aprendizagem, à empatia e confiança e à coesão dos grupos.

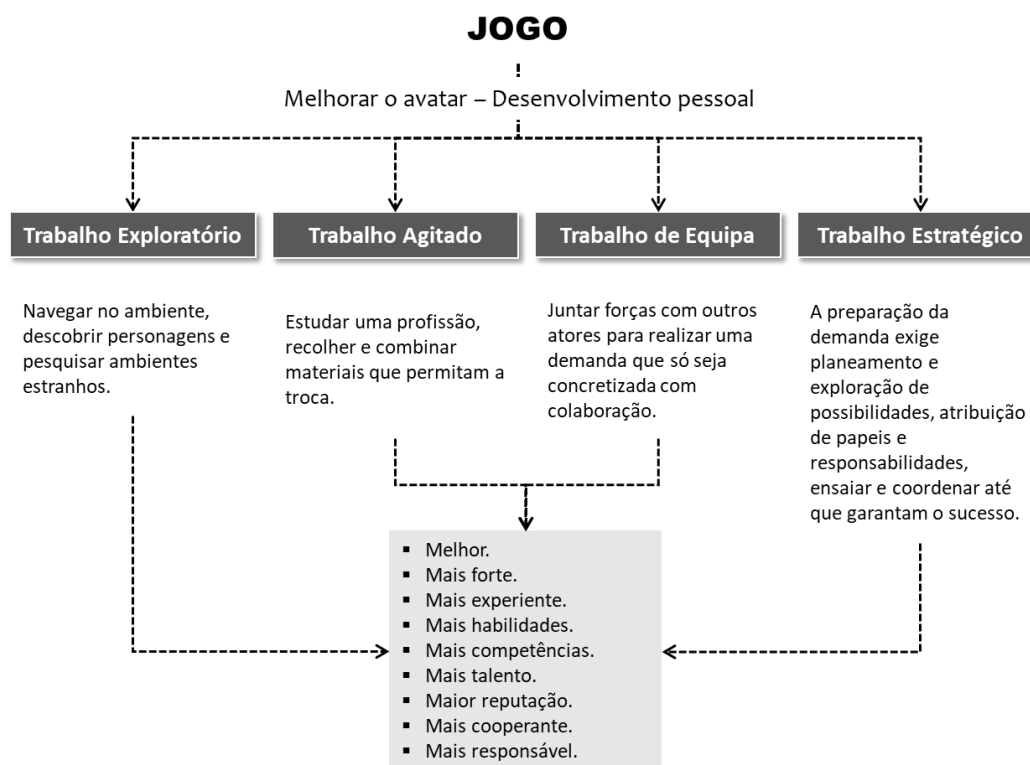


6.7 – Recompensas extrínsecas versus intrínsecas:

Os Game Designers estão a tornar-se os engenheiros da felicidade mais talentosos e poderosos à face do planeta. Hoje em dia, a ciência da felicidade e a evolução emocional da indústria do jogo estão em rota de colisão. Graças aos psicólogos positivistas os game Designers sabem qual o tipo de experiências e atividades nos fazem verdadeiramente felizes. Hoje em dia os técnicos que desenvolvem os jogos compreendem que os jogos se tornaram êxitos e produzem dinheiro na proporção direta da quantidade de satisfação que fornecem e da quantidade de emoções positivas que provocam, por outras palavras, o quão felizes eles tornam os seus jogadores.

Vamos imaginar que os Professores de Educação Física proporcionam as condições para que os seus alunos criem jogos onde eles se sentem felizes e ao mesmo tempo desenvolvam as competências esperadas. Jogar jogos promove emoções diametralmente opostos da depressão. Quando jogamos um bom jogo, quando estamos a superar “obstáculos” estamos a deslocar-nos ativamente para o **quadrante positivo do espetro emocional**. Estamos a envolver-nos intensamente, o que nos coloca no exato estado mental e condição física propícia a gerar todo o tipo de emoções e experiências. Todos os sistemas neurológicos e fisiológicos que suportam a felicidade, o nosso sistema atencional, centro da recompensa, sistema motivacional, centros emocionais e da memória estão totalmente ativados durante um jogo prazeroso.

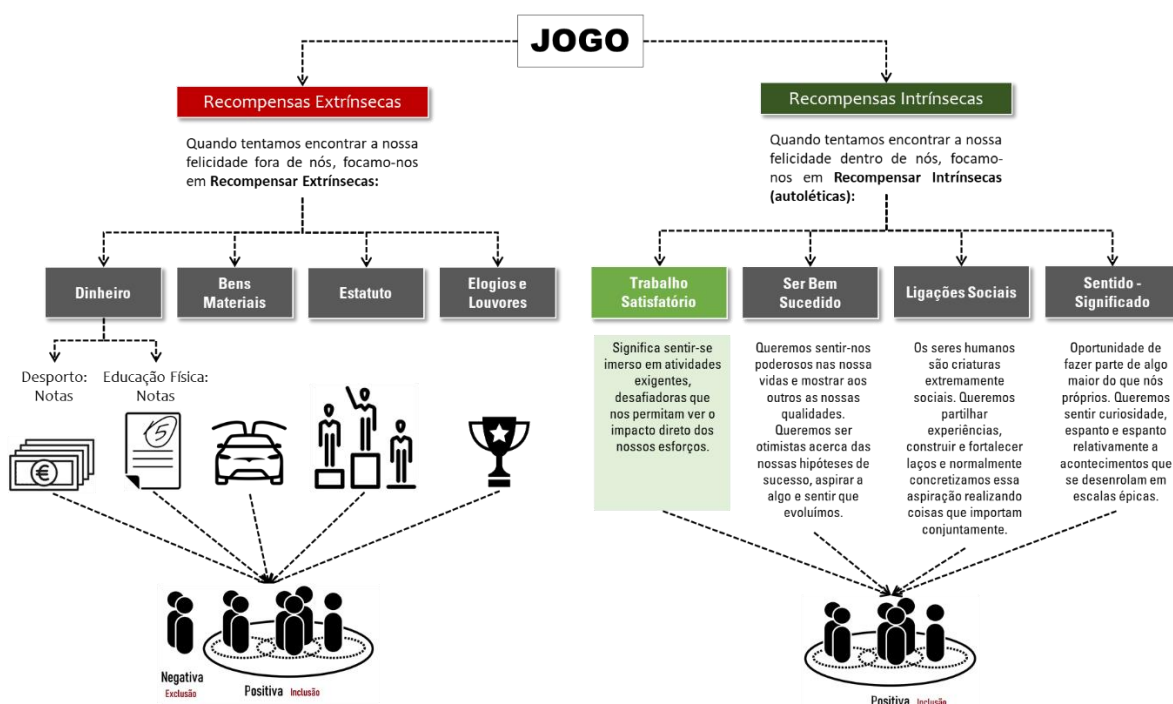
Esta ativação emocional extrema é a principal razão para o sucesso dos jogos de vídeo e também para o facto de se tornarem tão aditivos e impulsionadores de estados de humor positivos. Os jogos de vídeo conseguem envolver os jovens de forma a tornar o trabalho algo agradável e desafiante. Como professores temos muito que aprender com os Game Designer da indústria dos jogos.



A EF recorre à classificação e feedback pedagógico como estratégia para motivar os alunos constituindo um reforço positivo para o desempenho do aluno de forma a garantir que ele permaneça envolvido no jogo. No entanto utiliza a classificação (notas) como forma de prémio para o desempenho do aluno (teorias e fatores da motivação condicionais - motivação extrínseca). Porém, sabe-se que as recompensas externas 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 funcionar, até prejudicam. Ou seja, os incentivos (classificações, certificados, reconhecimento, rankings), são concebidos para aguçar o pensamento e acelerar a criatividade ou conduzir o aluno a investir na aula de EF. Quando se manipulam os incentivos (classificação) para que os alunos façam a coisa certa, criam-se alunos que são viciados nos incentivos.

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), no seu livro, *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 onde aplicaram um questionário a 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.



Quando estamos num estado de concentração inerente a um envolvimento otimista, subitamente torna-se possível em termos biológicos manifestar pensamentos positivos, estabelecer ligações sociais e construir forças pessoais. Desta forma estamos a condicionar ativamente as nossas mentes e corpos para a felicidade. E se o trabalho escolar duro no mundo real tivesse o mesmo efeito?

Na vida real, é frequente realizarmos uma tarefa porque a temos de fazer, para ganhar a vida, para ir ao encontro das expectativas do professor (trabalho escolar) ou simplesmente porque alguém nos deu um trabalho para fazer. Nós ressentimo-nos desse tipo de trabalho porque nos causa stress ou porque nos retira a oportunidade de fazer algo que gostaríamos ou nos rouba tempo com quem queremos estar, amigos ou família. Normalmente criticamos bastante este tipo de trabalho porque também temos medo de falhar ou porque não conseguimos ver o impacto direto do nosso esforço e como tal, raramente nos sentimos satisfeitos com ele. Ou pelo contrário, o trabalho escolar não é suficientemente desafiante e aborrecemo-nos, sentimo-nos completamente subvalorizados porque gostaríamos de ir mais além e temos que acompanhar o ritmo dos mais lentos na aula, aqueles que ainda se debatem com o domínio de um lançamento na passada ou um simples passe de peito em movimento durante o jogo. ***Quando não escolhemos o trabalho duro para nós próprios, normalmente este não é o trabalho certo para a pessoa correta.*** Não está adequado às nossas forças e nós não estamos no controlo do fluxo de trabalho, não possuímos uma imagem clara do que estamos a contribuir e nunca vemos como é que isso nos recompensa no final. O trabalho duro que alguém nos solicita não ativa o nosso sistema de felicidade da mesma forma. Também não nos absorve, não nos faz sentir otimista e não nos revigora.

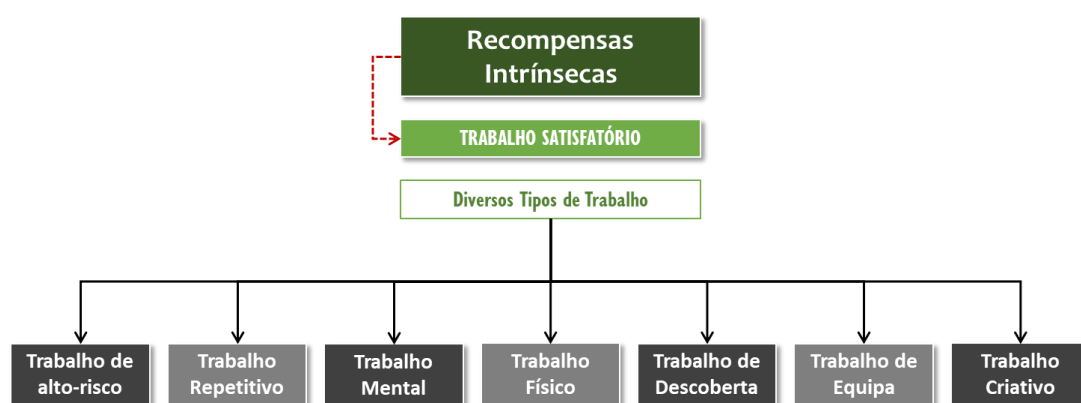
Esta forma de organização social e do modelo educativo faz com que um grupo grande de alunos que passam pela escola com uma ***postura dominada pela teatralidade*** como afirma Jurjo Santomé (1995). Aparentemente interessam-lhes os conteúdos que a escola básica ou secundária lhes oferece, procuram comportar-se com respeito pelas normas cuja transgressão é objeto de sanção, mas não acreditam em nada do que ali se lhes diz; desejam apenas passar pelo sistema educativo sem arranjar problemas. É claro que, nesta comunidade estudantil, o habitus não chegará a criar-se, uma vez que esse corpo de alunos não aceita a cultura que lhes é oferecida e, por conseguinte, também não são desenvolvidos os processos de interiorização convenientes, nem se chega a manifestar neles, na forma de hábitos, o conjunto de necessidades, competências, formas de pensar, etc., que o sistema de ensino pretendia. Por outro lado, qualquer professor sabe e constata, também, que existem nas salas de aula estudantes capazes de se oporem explicitamente aos conteúdos e valores que a instituição defende. Estudantes politizados numa linha antagónica àquela que o sistema educativo oficial vende e que não se incomodam com as sanções com que pretendem atemorizá-los. Estes alunos acabam por constituir as turmas de alunos dos Percursos Curriculares Alternativos (PCA) e, se formos suficientemente reflexivos, acabamos por compreender que devemos muito a estes alunos porque nos desafiam e obrigam a colocar em causa aquilo que fazemos e a escola que temos. Não são estes alunos que estão mal, mas sim o modelo educativo que está obsoleto e é um caso de anacronismo.

Virgínio Sá (1997) *racionalidades e práticas na gestão pedagógica, o caso do diretor de turma*, afirma que os modelos democráticos defendem que ***as organizações existem não apenas para cumprir objetivos formais, mas também para servir as necessidades das pessoas***. Quando a organização é bem-sucedida na satisfação das necessidades dos seus membros ambos beneficiam.

O conflito que por vezes ocorre entre os indivíduos e a organização decorre de uma incorreta compreensão da natureza humana.

Para ir ao encontro das necessidades individuais, a indústria dos jogos tem vindo, desde há décadas, e de forma crescente, a oferecer **diversos tipos de trabalhos**. Nós queremos que os alunos invistam na criação dos jogos tornando este processo em algo agradável porque delegamos neles a responsabilidade para criar a sua própria felicidade e sobretudo de aprender.

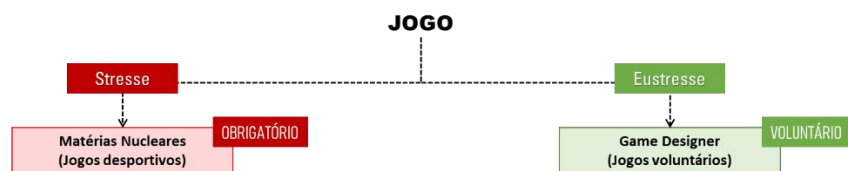
Jane MacGonical refere que todos estes diferentes tipos de trabalho fazem parte dos jogos de vídeo favoritos e relembra a expressão de Noël Coward: *o trabalho é mais divertido que o divertimento*. Esta afirmação parece absurda sobretudo quando falamos do jogo enquanto trabalho, alunos em idade escolar que supostamente além de terem trabalho escolar ainda têm horas extraordinárias (trabalhos de Casa). Tendo em consideração a preocupação com o trabalho infantil por parte do Programa de Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, por que motivo queremos potenciar a capacidade de trabalho das crianças através do jogo quando este, supostamente deveria ser uma forma de educação e sociabilização pelo divertimento?



Jane MacGonical refere que o divertimento forte acontece quando experimentamos stresse positivo conhecido como eustresse (combina as palavras gregas eu – bem-estar e stresse) Do ponto de vista fisiológico e neurológico, o eustresse é virtualmente idêntico ao stresse negativo:

- Produção de adrenalina.
- Ativação do circuito da recompensa.
- Aumento do fluxo sanguíneo para os centros da atenção no cérebro.
- Aquilo que os torna diferentes (stresse vs eustress) é o estado ou atitude mental.

Quando temos medo de falhar (ex: realização de uma posição facial invertida) ou do perigo (medo de magoar o pescoço numa cambalhota à frente), ou quando a pressão aumenta devido a uma situação externa (uma avaliação de ginástica), uma ativação neuroquímica intensa faz-nos sentir infelizes ou temerosos. Faz-nos sentir sobretudo zangados e combativos (reativos, defensivos) ou faz-nos querer escapar e/ou desligar emocionalmente. Também pode desencadear um comportamento de evicção, rejeição ou mesmo recusa como acontece com alguns alunos numa aula de ginástica por exemplo. No entanto durante o eustresse nós não experimentamos medo ou pessimismo na medida em que nos propusemos voluntaria e intencionalmente à situação de stresse e por isso, sentimo-nos confiantes e otimistas.



Ex: de basquetebol

- A aluno é obrigado a treinar o elementos técnicos e alguns elementos táticos porque a seu sucesso depende disso.
- O medo de falhar numa situação de pressão (avaliação) desencadeia uma ativação neuro química extrema que pode desencadear reações de zanga, combatividade, ou pode impulsionar o aluno a tentar escapar (desculpas e/ou subterfúgios) ou mesmo desligar emocionalmente. Pode desencadear mecanismos de evicção. O tempo disponível para automatizar os gestos técnicos e dominar aspetos táticos elementares, durante uma unidade didática, é insuficiente.
- Em caso de falha pode ser avaliado com negativa.

Ex: Desafio do jogo cooperativo:

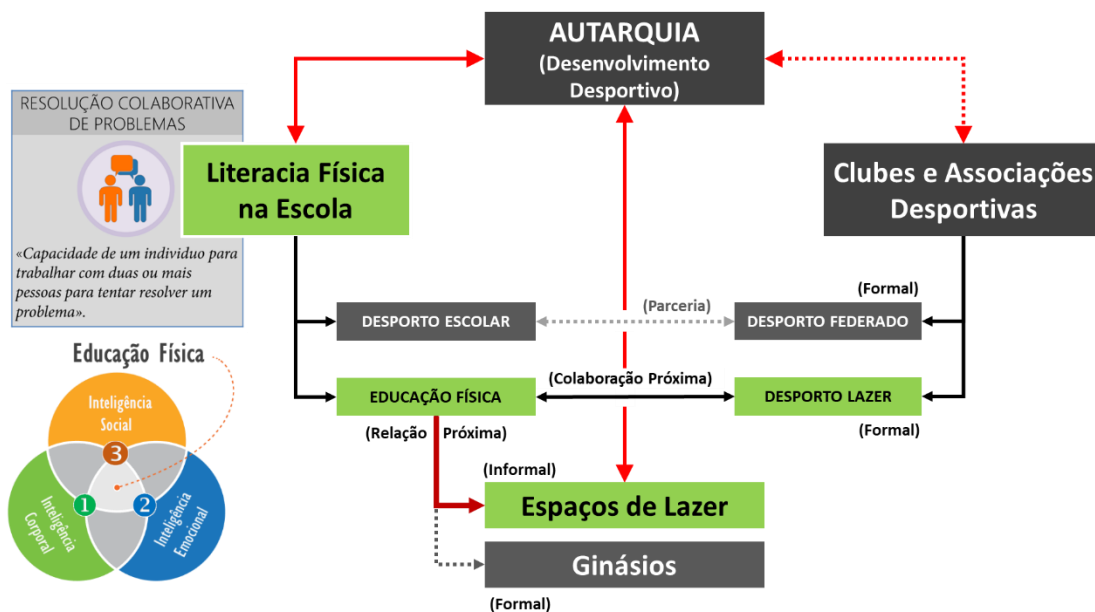
- O aluno inicia o trabalho de desenvolvimento do seu **avatar** (personagem/ator) investindo tempo e recursos para se preparar para o desafio.
- Durante o jogo ou confronto envolve-se com entusiasmo porque escolheu voluntariamente a provação ou desafio. Desde que se sinta capaz de enfrentar o desafio sente-se altamente motivado, extremamente interessado e positivamente envolvido pela situação de eustresse.
- Em caso de falha apenas tem que recomeçar um novo jogo reafirmando os recursos e estratégias.

7 - Desporto Escolar



Projeto Desporto Escolar





8 - Bibliografia

1. Adelina Lopes da Silva, António Duarte, Isabel Sá, Ana M. Veiga Simão. 2004. Apendizagem Auto-regulada pelo Estudante – perspetivas psicológicas e educacionais. Porto Editora.
2. Amílcar Saavedra. 1988. Introdução à educação física 10º/11º anos de escolaridade. Edições ASA.
3. Barry Schwartz and Kenneth Sharpe (2010). Practical Wisdom – the right way to do the right thing. Riverhead Books
4. Bernie Krause. Loss of Natural Soundscapes Within the Americas. FICAN Symposium on Preservation of Natural Quiet. Acoustical Society of America Session 3. 3 november 1999.
5. Carmen Lúcia Soares. Georgette Hébert e o método natural: nova sensibilidade, nova educação do corpo. Ver. Bras. Ciência Esporte. V.25, set. 2003. Pp:21-39
6. Carolin Hagelskamp, Marc Brackett, Susan Rivers, Peter Salovey. Improving Classroom Quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes. A. J. Community Psychol. 27 february 2013.
7. Daniel Goleman. 2006. Inteligência Social – a nova ciência do relacionamento humano. Temas & Debates.
8. Daniel Pink. 2006. A whole new mind – why the right-brainers will rule the world. Riverhead Books
9. David Rock, Christine Cox. SCARF® in 2012: updating the social neuroscience of collaborating with others. Neuroleadership journal. 2012. Issue 4. pp 1-14.
10. David Rock. SCARF: a brain-based model for collaboration with and influencing others. Neuroleadership Journal. Issue 1. 2008. pp 1-9.
11. Dean Mobbs, Walter McFarland. The neuroscience of motivation. Neuroleadership Journal. Issue 3. 2010. pp 1-10.
12. Débora Bolsanello. A educação somática e os conceitos de descondicionalismo gestual, autenticidade somática e tecnologia interna. Motricidade Humana Ano XXIII, Nº 36. Jun. 2011. Pp 306-322
13. Débora Bolsanello. A educação somática e o contemporâneo profissional da dança. Artes e Ciências
14. Eric Berne (1964). Games People Play – the psychology of human relationships. Penguin life.
15. Escolástica Puttini, Luzia Lima. 1997. Ações Educativas – vivências com psicodrama na prática pedagógica. Ágora.
16. Fátima Cristina Matos dos Santos. Da importância dos conteúdos na atitude dos alunos face à aula de EF. Universidade do Porto – Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Setembro 2001.
17. Gerda Boyesen. 1922. Entre Psíquico e Soma – Introdução à psicologia Biodinâmica. 2ª edição. Summus Editorial.
18. Ismael Tabuñar Fortunado. Na overview to game theory, physical education and sports, its thirteen essentials and categories. Educational Journal, 2016. Vol5(5). Pp:92-96.
19. Jan Witfeld, Olona E. Gerling, Alexndeer Pach (2010). The Ultimate parkour & freerunning book. Meyer & Meyer
20. Jane McGonigal (2011). Reality is Broken – Why games make us better and how they can change the world. The Penguin Press.
21. João Jacinto e col. Programa de Educação Física do 3º Ciclo. (Reajustamento) Novembro 2001.
22. João V. dos Santos, Jorge faria, Rui Pinho. 2013. Fair Play Educação Física 10º, 11º e 12º anos – manual do professor. Texto Ed.
23. John Hunter (2013) World Peace and Other 4th-Grade Achievements.
24. John O’Sullivan. 2014. Changing the game – the parent’s guide to raising happy, high-performing athletes and giving youth sports back to your kids. MJ New York
25. Juliana Castro Carvalho, Sandra de Almeida. Desenvolvimento Moral no ensino médio: concepções de professores e autonomia dos alunos. Psicol. Argum. Volume 29. Nº 65. Abril-junho 2011. pp 187-199
26. L. Todd Rose, Parisa Rouhani, Kurt Fisher. The Science of the Individual. Mind, Brain and Education. Volume 7. Nº 3. 2013. Pp 152-158
27. Lauri Nummenmaa, Enrico Glerean, Riitta Hari, Jari Hietanen. Bodily maps of emoticons. PNAS Vol. 111. Nº 2. January 14, 2014. Pp 646-651.
28. Lori Nathanson, Susan Rivers, Lisa Flynn, Marc Brackett. Creating Emotional Intelligent Schools With RULER. Emotion Review. Vol. 8. Nº4. October 2016. Pp 1-6.
29. Luis Mmiguel R. Perez. 1987. Desarrollo Motor Y Actividades Físicas. Editorial Gymnos.
30. Manel Sérgio. 1989. Motricidade Humana uma nova ciência do homem. UTL ISEF.

31. Marc Brackett, Susan Rivers, Maria Reyes, Peter Salovey. Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum. *Learning and Individual Differences* 22. 2012. pp 218-224.
32. Márcia Cândida Gozzi, Helena Ruete. Identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e esporte*. 5(1). 2006. Pp 117-135
33. Margaret Kern, Lea Waters, Alejandro Adler, Mathew White. A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*. Published online: 17 jul 2014. pp 1-10.
34. Margarida Gaspar de Matos. 2005. Comunicação gestão de conflitos e saúde na escola. Edições FMH.
35. Maria Regina Reyes and col. The Interaction Effects of Program Training, Dosage, and Implementation Quality on Targeted Student Outcomes for the RULER Approach to Social and Emotional Learning. *School Psychology Review*. Volume 41. 2012. N° 1. pp 82-89.
36. Martin Seligman, Randal Ernst, Jane Gillham, Karen Reivich, Mark Linkins. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of Education*. Vol. 35. N° 3. June 2009. pp 293-311.
37. Martin Seligman, Randal Ernst, Jane Gillham, Karen Reivich, Mark Linkins. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of Education*. Vol. 35. N° 3. June 2009. pp 293-311.
38. Mary L. Northway e Lindsay Weld. 1999. Testes Sociométricos- Livros Horizonte.
39. Michael Gurtman. Exploring personality with the interpersonal circumplex. *Social and Personality Psychology Compass*. 3 (2009). Pp 1-19
40. Michelle Yik. Affect and interpersonal behaviours: where do circumplexes meet? *Journal of research in Personality* 44 (2010). Pp 721-728.
41. Michelle Yik, James Russel. James Steiger. A 12-Point circumplex Structure of Core Affect. *Emotion*. Vol. 11. N° 4. 2011. Pp 705-731.
42. Mischa Titiev. 1963. Introdução à antropologia Cultural. Fundação Calouste Gulbenkian.
43. Morris L. Bidge em (1971) Teorias da aprendizagem para professores. Harper & Row Publishers
44. Musska Mosston e Sara Ashworth. Estilos de ensino. *Revista Horizonte*. Vol. II. N° 1. Maio-junho. Pp 23-32.
45. Naomi Eisenberger, Matthew Lieberman, Kipling Williams. Does Rejection Hurt? An fMRI Study of Social Exclusion. *Science* Vol. 302. 10 october 2003. pp 290-292.
46. Patricia Bataglia, Alessandra de Moraes, Rita Lepre. A Teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*. 15. 1. janeiro-abril 2010. pp 25-32.
47. Paula Batista, Lúcia Rêgo, Avelino Azevedo. 2002. Em movimento – guia prático livro do professor. Edições ASA.
48. Peter Gray. 2013. Free To learn – Why unleashing the instinct to Play will Make Our Children Happier, More self-Reliant, and better Students for life.
49. Pierre Weil. 1999. A mudança de sentido e o sentido da mudança. Editora Rosa dos ventos.
50. Reinaldo Soler. 2012. Team Building – construindo times verdadeiros: na empresa, escola e comunidade. Sprint.
51. Reinaldo Soler. 2009. Esporte Cooperativo – uma aposta para além das quadras, campos e pátios. Sprint.
52. Reinaldo Soler. 2011. Jogos Cooperativos com bolas – a cooperação sendo lançada bem alta. Sptint.
53. Reinaldo Soler. 2006. Educação Física uma abordagem cooperativa. Sprint.
54. Ricardo Ribeiro. Jogos Cooperativos em Educação Física – Um estudo de caso. Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias, 2011.
55. Robert Plutchik. 2005. Emotions and life – perspectives from psychology, biology and evolution. American Psychology Association.
56. Roberto Carneiro. 2001. Fundamentos da Educação e da Aprendizagem – 21 ensaios para o século 21. FML.
57. Ruth Castillo, Pablo Fernández-Berrocal, Marc Brackett. 2013. Enhancing
58. Sascha Rochhausen. 2011. Teaching Parkour Sports in School Gymnastics.
59. Susan Rivers. Marc Brackett, Maria Reyes, Nicole Elbertson, Peter Salovey. Improving the Social and Emotional Climate of Classrooms: A Clustered Randomized Controlled Trial Testing the RULER Approach. *Prev. Scie*. 2013. 14. pp 77-87.
60. UNESCO. 2014. Diretrizes em Educação Física de qualidade para gestores de políticas. Publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
61. Vitor da Fonseca. 1981. Contributo para o estudo da gênese da psicomotricidade. Editorial Notícias.
62. Vitor da Fonseca. 1986. Temas de Psicomotricidade 3 – a criança dispráxia. Educação especial e Reabilitação. UTL. ISEF