

# TEACHING

1



FACULDADE DE  
CIÊNCIAS DO DESPORTO  
E EDUCAÇÃO FÍSICA  
UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

**MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

# TEACHING

1



1 2 9 0

FACULDADE DE  
CIÊNCIAS DO DESPORTO  
E EDUCAÇÃO FÍSICA  
UNIVERSIDADE D  
COIMBRA

**MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**Título:** TEACHING

**Volume:** 1

**Ano:** 2022

**Edição:** Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

**Editora:** Elsa Ribeiro-Silva

**Autores:**

Abel Figueiredo  
Adilson Marques  
Antonino Pereira  
Asier Romero  
Bruno Avelar Rosa  
Carla Lourenço  
Catarina Amorim  
Celina Salvador-García  
Élvio R. Gouveia  
Hugo Sarmiento  
Iñaki Alonso  
João Martins  
L. Fernando Martínez Muñoz  
Luís Rama  
Luísa Mesquita  
M<sup>a</sup> Luisa Santos-Pastor  
Mari Mar Boillos  
María Maravé-Vivas  
Miguel Peralta  
Nuria Cuenca-Soto  
Oscar Chiva-Bartoll  
Paula Batista  
Pedro J. Ruiz Montero  
Ricardo Catunda  
Teresa Valverde Esteve  
Xavier Francisco-Garcés

**e-ISSN:** 2795-5869

# ÍNDICE

Editorial	5
Atividade física em contexto escola	6
A intensidade das aulas de Educação Física na promoção da aptidão cardiorrespiratória	13
(In)utilidade da realização de alongamentos muscular na fase do retorno à calma nas aulas de Educação Física nos ensinos Básico e Secundário	22
O papel do comportamento do professor e do contexto da aula de Educação Física na promoção da aptidão cardiorrespiratória	31
Articulação pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico – Uma proposta ecológica a partir da atividade física e desportiva (AEC)	41
Inclusão nas aulas de Educação Física: propostas de orientações de carácter metodológico	52
Implementação dos modelos de inclusão nas aulas de Educação Física	60
A atitude ético-profissional como dimensão de avaliação na formação inicial de professores	65
Acerca da avaliação para a aprendizagem	72
Claves para diseñar e implementar un proyecto de Aprendizaje-Servicio en Educación Física Escolar	84
Aprendizaje-servicio desde un enfoque crítico feminista con perspectiva de género. Claves para su aplicación en Educación Física	93
El programa de Aprendizaje-Servicio universitario del grupo Endavant (Universitat Jaume I, Castellón): una aplicación desde el ámbito de la Educación Física	104
Nuevas alternativas académicas en materia de protección del menor frente a la violencia en los entornos deportivos	113

# EDITORIAL

A TEACHING é uma publicação pedagógica que vem ocupar um espaço em aberto no Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e, consequentemente, na formação inicial de professores.

Ela pretende assumir um papel de apoio à lecionação dos futuros professores de Educação Física, através da publicação de pequenos artigos, escritos numa perspetiva pedagógica e não necessariamente originais, de autores reconhecidos ou de estudantes de mérito.

Neste primeiro número é evidente o perfil abrangente que se pretende para esta publicação, com os 13 artigos que a integram a divergirem para temáticas distintas, mas atuais e relevantes no ensino e, especificamente, no ensino da Educação Física.

Assim sendo, compete-nos agradecer aos 26 autores que colaboraram neste primeiro número, os quais, apesar do esforço significativo que a produção deste artigo representou para todos eles, entenderam a relevância deste projeto e não quiseram deixar de corresponder ao nosso convite.

A todos um Enorme Obrigada!

Elsa Ribeiro-Silva

# **ATIVIDADE FÍSICA EM CONTEXTO ESCOLA**

***Maria Luísa Ferreira de Mesquita***

*Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física*

*Centro de Investigação em Desporto e Atividade Física, Universidade de Coimbra*

*luisamesquita@gmail.com*

## **Introdução**

O período da idade escolar subentende uma variedade de alterações que ocorrem no indivíduo desde a infância até à idade adulta, onde a escola, os amigos, a família e as relações pessoais e sociais influenciam todo um estilo de vida que se pretende ativo e de combate à inatividade e aos comportamentos sedentários. A implementação de estratégias de promoção da atividade física em crianças e adolescentes deve ser encorajado, uma vez que este é um período crítico para a adoção de um estilo de vida ativo e de combate ao sedentarismo (Moreno et al., 2005; Ottevaere et al., 2011).

## **Atividade Física**

A atividade física é uma das mais básicas funções humanas e o corpo humano evoluiu durante milhões de anos para um organismo complexo, capaz de executar um enorme conjunto de tarefas, desde utilizar grandes grupos musculares até ações que envolvem a destreza manual (WHO, 2006). O seu conceito tem evoluído ao longo dos anos, sendo atualmente vista pela comunidade biomédica como uma ferramenta importante na promoção da saúde e prevenção de doenças (Malina et al., 2016). Definida como qualquer força exercida pelos músculos esqueléticos que resulte em dispêndio energético acima do nível de repouso (Caspersen et al., 1985), a atividade física regular em crianças e adolescentes é necessária para o crescimento normal e para o

desenvolvimento da capacidade aeróbia, da força muscular, da flexibilidade, das habilidades motoras e da agilidade (Astrand et al., 2006).

### **Recomendações de Atividade Física**

As linhas orientadoras de atividade física para crianças e jovens indicam que as crianças em idade escolar (6-17 anos) devem acumular um mínimo de 60 minutos ou mais de atividade física própria para a idade em todos, ou na maioria, dos dias da semana. Considerando que as atividades do quotidiano representam um total de 30 a 40 minutos de atividade física moderada a vigorosa (Andersen et al., 2006), é também sugerido que se deva atingir 90 minutos diários de atividade física nessa intensidade (*Canadian Pediatric Society*, 2002; Graf et al., 2014). A atividade física para crianças e jovens deve incluir atividades que estimulem o sistema aeróbio, aumentem a aptidão muscular e o fortalecimento ósseo (Morgan & Bushman, 2011), incorporando atividades como brincar, jogos livres, desportos, Educação Física e exercícios planeados, no contexto escolar, familiar e social. As recomendações de níveis de atividade física por grupos etários apresentadas são relevantes para a saúde cardiovascular, saúde metabólica, saúde músculo-esquelética, entre outras (Bushman, 2011) e devem ser encorajadas através da participação numa variedade de atividades físicas que suportem o desenvolvimento natural, sejam agradáveis e seguras (WHO, 2009).

### **Inatividade Física e Comportamentos Sedentários**

Os avanços tecnológicos têm acompanhado a evolução das sociedades modernas, resultando no aparecimento de comportamentos inativos e sedentários, a um ritmo elevado. As crianças tornaram-se menos ativas nas décadas recentes e o seu dispêndio energético é muito

inferior do que há 50 anos atrás (Boreham & Riddoch, 2001). As investigações apontam para um declínio nos níveis de atividade física ao longo da adolescência (Malina, 1995), período de grandes alterações físicas, fisiológicas e psicológicas, tendo sido bem documentado ao longo dos tempos. Paralelamente, acredita-se que esta tendência de diminuição de atividade física é acompanhada de um aumento de comportamentos sedentários que contribuem em para o aumento generalizado do excesso de peso e obesidade neste grupo etário (Duncan et al., 2011).

Por definição os comportamentos sedentários referem-se aos comportamentos de vigília caracterizados por um gasto energético  $\leq$  a 1,5 equivalentes metabólicos (METs) quando se está na posição sentada, reclinada ou deitada (Tremblay et al., 2017) ou à ausência de envolvimento em atividades físicas e de pouco dispêndio energético resultando, em parte, da redução dos esforços físicos nas atividades do quotidiano, deslocação casa-escola e na ocupação dos tempos livres, nomeadamente com o visionamento de televisão, jogos eletrónicos, computadores, socialização sentados, etc (Rideout et al., 2010). Durante o seu quotidiano não realizam atividades físicas em quantidades e intensidades suficientes para promover efeitos benéficos sobre a saúde e o sedentarismo, juntamente com hábitos alimentares incorretos e baixa atividade física, parecem ser o maior contribuidor para o aumento da prevalência de obesidade nos jovens (Ottevaere, 2011).

As recomendações atuais preconizam que as crianças e jovens devem minimizar o tempo diário de comportamento sedentário, limitando o tempo de ecrã a não mais de 2h/dia (Lipnowsky & LeBlanc, 2012), e limitando o transporte motorizado, o tempo sentado e o tempo passado dentro de casa ao longo do dia (Bull et al., 2010; Bushman, 2011; Rowland, 2007).



## **Tendências e Correlações da Atividade Física**

A atividade física é suscetível de ser estudada a partir de três contextos: mobilidade (como por exemplo as deslocações diárias que os jovens realizam das suas residências para as escolas), ocupacionais e recreativas ou de lazer, incluindo-se nestas o desporto e o exercício.

Verifica-se em média um pico entre os 12 e os 14 anos de idade, mas é durante o período da idade escolar que a atividade física diária, medida tanto através do movimento corporal, como através do dispêndio energético, diminui de forma consistente (Rowland et al., 2007, 2012). O contraste associado ao género (neste contexto interpreta-se o masculino e o feminino numa teia mais complexa de construções sociais ditadas pela família, pela escola e demais mecanismos de socialização) no que diz respeito à atividade física, muito particularmente na população pediátrica, considera, com abundante frequência, as raparigas como sendo menos ativas comparativamente aos rapazes (Hallal et al., 2012; Trost et al., 2002). Globalmente, os dados disponíveis apontam diferenças significativas em quase todos os países e regiões (Inchley et al., 2016), sendo também evidente um declínio no cumprimento dos 60 minutos de atividade física moderada e vigorosa diariamente ao longo da idade escolar. Os estudos que analisaram a porção da população pediátrica que consegue ou não atingir as recomendações diárias de atividade física moderada e vigorosa (60'/dia), apontam igualmente para um declínio durante a adolescência (Baptista et al., 2012; Nader et al., 2008; Riddoch et al., 2004; Verloigne et al., 2012) e, em média, os rapazes são menos sedentários e mais ativos do que as raparigas (Hallal et al., 2012; Trost et al., 2002), apesar dessas diferenças serem atenuadas quando se controla o estado maturacional (Machado-Rodrigues et al., 2010; Thompson et al., 2003).

Os fatores subjacentes a estes resultados nas adolescentes parecem ter várias explicações de ordem cultural, social,

comportamental, ambiental, biológica e maturacional que devem ser consideradas na concepção de programas de promoção de atividade física como forma de melhorar a aptidão física relacionada com a saúde.

### **Considerações finais**

A escola, reconhecida por ser um espaço social de funcionamento de políticas de educação e de saúde, assume um papel central juntos dos jovens, no sentido de promover a atividade física regular e hábitos de vida saudáveis, e alicerçar o combate à inatividade física, aos comportamentos sedentários e ao aumento do excesso de peso e obesidade. Nem a Educação Física tem estes problemas como exclusivo das suas metas de intervenção, cabendo-lhe outros domínios relacionados com a educação motora e sócio-afectiva, nem a sociedade pode esperar que seja a Escola a resolver um problema complexo que tem origem na organização social e familiar.

As crianças e jovens vivem atualmente num ambiente adverso para a atividade física, mas a escola do século XXI deve estar dotada de estratégias e espaços convidativos à prática de atividade física, sendo preponderante o papel do Professor de Educação Física para a divulgação de um estilo de vida ativo e saudável dentro da comunidade educativa. A Educação Física, por sua vez, pelo papel ímpar que ocupa na escola, deve ser valorizada, renovando e atualizando a sua oferta educativa, para que consigamos ter gerações futuras com elevados níveis de atividade física e competências salutogénicas aplicáveis ao longo do ciclo de vida, com repercussões positivas na aptidão física, na qualidade de vida e no estado global de saúde.

### **Referências Bibliográficas**

Andersen, L.B., Harro M., Sardinha L.B., Froberg K., Ekelund U., Brage S. & Anderssen S.A. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). *Lancet* 368(9532): 299–304.

- Astrand, P.O. et al. (2006). *Tratado de Fisiologia do Trabalho – bases fisiológicas do exercício*. 4ªEd. ARTMED. Porto Alegre, SP.
- Baptista, F., Santos S., Silva A., Mota J., Santos R., Vale S., Ferreira J.P., Raimundo A.M., Moreira H. & Sardinha L.B. (2012). Prevalence of the Portuguese Population Attaining Physical Activity. *Med Sci Sports Exerc* 44(3): 466-473.
- Boreham, C. & Riddoch C. (2001). The physical activity, fitness and health for children. *J Sports Sci* 19: 915-929.
- Bull, F.C. et al. (2010). *Physical Activity Guidelines in the UK: review and recommendations*. School of Sport, Exercise and Health Sciences. UK.
- Bushman, B. (2011). Meeting and Exceeding the Physical Activity Guidelines. In B. Bushman. *ACSM's complete guide to fitness & Health*. USA: Human Kinetics.
- Canadian Pediatric Society (2002). Healthy active living for children and youth – Position Statement. *Paediatr Child Health* 7(5), 339–345.
- Caspersen, C.J., Powell K.E. & Christenson G.M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: Definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Rep.* 126–131.
- Duncan, S., McPhee J.C., Schluter P.J., Zinn C., Smith R. & Schofield G. (2011). Efficacy of a compulsory homework programme for increasing physical activity and healthy eating in children: the healthy homework pilot study. *Int J Behav Nutr Phys Act* 8:127.
- Graf, C. et al. (2014). Recommendations for Promoting Physical Activity for Children and Adolescents in Germany. A Consensus Statement. *Obes Facts* 7(3): 178–190.
- Hallal, P.C., Andersen L.B., Bull F.C., Guthold R., Haskell W. & Ekelund U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *Lancet*. Elsevier Ltd 380: 247–57.
- Inchley, J., Currie D., Young T., Samdal O., Torsheim T., Auguston L., Mathison F., Aleman-Diaz A., Molcho M., Weber M. & Barnekow V. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2013/14 Survey. Disponível em: <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/growing-up-unequal.-hbsc-2016-study-20132014-survey>
- Lipnowsky, S. & LeBlanc M. (2012). Healthy Active Living: Physical Activity Guidelines for Children and Adolescents. *Canadian Pediatric Society statement*.
- Machado-Rodrigues, A.M., Coelho-e-Silva M.J., Mota J., Cumming S.P., Shearer L.B., Neville H., et al. (2010). Confounding effects of biologic maturation on sex differences in physical activity and sedentary behavior in adolescents. *Ped Exerc Sci* 22: 442–453.
- Malina, R.M. (1995). Physical Activity and Fitness of Children and Youth: Questions and Implications. *Med Exerc Nutr Health* 4: 123-135.
- Malina, R.M., Cumming S.P. & Coelho-e-Silva, M.J. (2016). Physical Activity and Movement Proficiency: The Need for a Biocultural Approach. *Ped Exerc Sci* 28: 233-239.

- Moreno, L.A., Kersting M., Henauw S., González-Gross M., Sichert-Hellert W., Matthys C., Mesana M.I. & Ross N. (2005). How to measure dietary intake and food habits in adolescence: the European perspective. *Int J Obes* 29: S66–S77.
- Morgan, D. & Bushman B. (2011) Children and Adolescents Up to Age 17. In: Bushman B. (ed). *ACSM's complete guide to fitness & Health*. Human Kinetics, USA.
- Nader, P.R., Bradley R.H., McRitchie S.L. & O'Brien M. (2008). Moderate-to-Vigorous Physical Activity From Ages 9 to 15 Years. *JAMA* 300(3): 295-305.
- Ottevaere C., Huybrechts I., Benser J., Bourdeaudhuij I., Cuenca-Garcia M., Dallongeville J., et al. (2011). Clustering patterns of physical activity, sedentary and dietary behavior among European adolescents: The HELENA study. *BMC Public Health* 11: 328.
- Riddoch, C., Andersen L., Wedderkopp N., Harro M., Klasson-Heggebo L., Sardinha L., Cooper A.R. & Ekelund U. (2004). Physical Activity Levels and Patterns of 9- and 15-yr-Old European Children. *Med Sci Sports Exerc* 36(1): 86-92.
- Rideout, V.J., Foehr U.G. & Roberts D.F. (2010). *Generation M2: Media in the lives of 8- to 18-year olds*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Rowland, T.W. (2007). Promoting Physical Activity for Children's Health. *Sports Med* 37(11): 929-936.
- Rowland, T.W. (2012). Physical Activity, Fitness and Children. In: Bouchard C., Blair S., & Haskell, W. (eds). *Physical Activity and health*. 2<sup>nd</sup> ed. Human Kinetics, USA.
- Thompson, A.M., Baxter-Jones A.D.G., Mirwald R.L. & Bailey D.A. (2003). Comparison of physical activity in male and female children: Does maturation matter? *Med Sci Sports Exerc* 35: 1684–1690.
- Tremblay, M.S., Aubert, S., Barnes, J.D. et al. (2017). Sedentary Behavior Research Network (SBRN) – Terminology Consensus Project process and outcome. *Int J Behav Nutr Phys Act* 14: 75
- Trost, S.G., Pate R.R., Sallis J.F., Freedson P.S., Taylor W.C., Dowda M. & Sirard J. (2002). Age and gender differences in objectively measured physical activity in youth. *Med Sci Sports Exerc* 34(2): 350-355.
- Verloigne, M., Van Lippevelde W., Maes L., Yildirim M., Chinapaw M., Manios Y., et al. (2012). Levels of physical activity and sedentary time among 10-to 12-year-old boys and girls across 5 European countries using accelerometers: an observational study within the ENERGY-project. *Int J Behav Nutr Phys Act* 9(34).
- World Health Organization (2006). *Physical activity and health: evidence for action*. Published by the Regional Office for Europe of the World Health Organization. Disponível em: <http://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/physical-activity-and-health-in-europe-evidence-for-action>
- World Health Organization (2009). *Population-based strategies for childhood obesity*. World Health Organization. Disponível em: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood/approaches/en/>

# A INTENSIDADE DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DA APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA

*Miguel Peralta<sup>1</sup>, Élvio R. Gouveia<sup>2</sup>, Ricardo Catunda<sup>3</sup>, João Martins<sup>1,4</sup>, Hugo Sarmiento<sup>5,6</sup>, Adilson Marques<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>CIPER, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal*

*<sup>2</sup>Universidade da Madeira, Funchal, Portugal*

*<sup>3</sup>Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil*

*<sup>4</sup>Centro de Estudos de Educação, Faculdade de Motricidade Humana e UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal*

*<sup>5</sup>Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação física*

*<sup>6</sup>Centro de Investigação em Desporto e Atividade Física, Universidade de Coimbra*

*miguel.peralta14@gmail.com*

## **Introdução**

Promover a atividade física (AF) tornou-se uma prioridade para as autoridades de saúde pública em todo o mundo (WHO, 2019). Ao considerar as crianças e adolescentes, a escola tem sido proposta como um ambiente importante para alcançar essa prioridade, especialmente através das aulas de Educação Física (EF) (Bocarro et al., 2012). Um importante indicador de saúde relacionado à AF é a aptidão cardiorrespiratória (ACR). A ACR tem sido consistentemente associada à saúde cardiometabólica (Raghuveer et al., 2020).

Todavia, para melhor entender o papel das aulas de EF na promoção da ACR, mais investigações são necessárias. Especificamente, as investigações anteriores sobre este tema utilizam maioritariamente desenhos de estudos transversais ou de intervenção (Peralta et al., 2020). Por um lado, os estudos transversais não permitem estabelecer a direção das associações. Por outro lado, os desenhos de intervenção, pela sua natureza, alteram uma ou mais componentes das aulas de EF, incluindo a intensidade, que são importantes para a promoção da ACR (Peralta et al.,

2020). Adicionalmente, embora as aulas de EF possam ser um contexto importante para a promoção da ACR, as investigações sobre seu papel ainda apresentam resultados inconsistentes. Assim, o objetivo deste estudo foi avaliar se a ACR dos alunos melhora durante um ano letivo, e qual o papel da intensidade da aula de EF na promoção da ACR dos alunos.

## **Metodologia**

### *Desenho de estudo e procedimentos*

Este é um estudo observacional, longitudinal com um período de seguimento de um ano letivo realizado entre setembro de 2017 e julho de 2018 em duas escolas de Sintra, Portugal. Os dados recolhidos neste período incluíram: características sociodemográficas, AF e ACR. Os dados sobre as aulas de EF foram recolhidos entre janeiro e abril de 2018. Os professores de EF, alunos e respetivos encarregados de educação de cada escola foram contactados para participar no estudo. Apenas aqueles que devolveram o consentimento informado foram elegíveis para participar do estudo.

### *Participantes*

Um total de 212 alunos (105 rapazes, 107 raparigas) do 7º e 8º anos de escolaridade, com média de idade de 12,9 anos, de 21 turmas, participaram no estudo. Participaram ainda 11 professores de EF (6 homens, 5 mulheres).

### *Medidas*

A ACR foi avaliada pelo *20-meter Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run* (PACER). Este teste de ACR é amplamente utilizado por professores de EF em Portugal. Para estimar o pico do  $VO_2$  foram utilizadas as equações de Saint-Maurice et al. (2015). Os participantes foram classificados como estando dentro ou fora da

zona saudável de ACR de acordo com os padrões existentes (Welk et al., 2011).

A AF foi avaliada com recurso a acelerómetros (ActiGraph, modelo GT3X, Fort Walton Beach, FL). Todos os participantes foram instruídos a usar o acelerómetro durante sete dias consecutivos, retirando-os apenas para realizar atividades aquáticas (por exemplo, tomar banho ou natação) e durante o sono. Os níveis de atividade foram expressos em contagens por minuto e os limites de intensidade foram definidos de acordo com os critérios de Evenson et al. (2008) e Trost et al. (2011).

A intensidade das aulas de EF foi avaliada usando o *System for Observing Fitness Instruction Time* (SOFIT). O SOFIT é uma ferramenta de observação direta que permite recolher dados sobre a intensidade da aula de EF, conteúdo e comportamento do professor (McKenzie et al., 1991; McKenzie & Smith, 2017). O SOFIT avalia a AF usando uma escala tipo *Likert* de 5 pontos (1 deitado; 2 sentado; 3 em pé; 4 a andar; 5 muito ativo). Mais informações sobre o protocolo do SOFIT podem ser encontradas no manual de procedimentos (McKenzie, 2015). O SOFIT foi realizado em 63 aulas de EF de 21 turmas. Foram observadas três aulas por turma, uma em cada um dos três diferentes espaços de EF disponíveis nas escolas participantes.

Foram utilizadas como covariáveis: sexo, idade, índice de massa corporal (IMC), idade do pico de velocidade de altura (PVA), e participação em AF organizada autorreportada, no pré-teste. As categorias de IMC foram definidas com base na classificação da Organização Mundial da Saúde. A idade do PVA foi estimada conforme sugerido por Moore et al. (2015).

### *Análises estatísticas*

Foi calculada a estatística descritiva para toda a amostra e estratificada por sexo. As diferenças entre sexo foram avaliadas pelo teste t de Student e o teste do qui-quadrado. O teste t de amostras emparelhadas e o teste de McNemar foram realizados para comparar o resultado do PACER, o pico do  $VO_2$  e estar ou não na zona saudável de ACR entre o início e o final do ano letivo. Foram realizados modelos de regressão linear multivariada (B ou  $\beta$ ; intervalos de confiança de 95% [IC 95%]) para examinar quais os fatores que explicam a diferença do resultado do PACER entre o início e o fim do ano letivo. Estes modelos foram ajustados para as covariáveis e variáveis em análise. A análise dos dados foi realizada usando o SPSS. O nível de significância foi fixado em  $p < 0,05$ .

### **Resultados**

A Tabela 1 apresenta as características dos participantes para toda a amostra e por sexo. A maioria dos participantes, 73,1%, estava na zona saudável de ACR. Em média, os participantes despenderam 29,8% do tempo de aula a andar e 24,8% sendo muito ativos. A Tabela 2 apresenta a comparação entre a ACR e a percentagem de estudantes na zona saudável de ACR entre o início e o final do ano letivo. Apenas para os rapazes foram verificadas melhorias significativas para estas variáveis.



**Tabela 1**  
*Características dos participantes*

	Média (desvio padrão) ou %			p
	Total (n = 212)	Rapazes (n = 105)	Raparigas (n = 107)	
Idade (anos)	12,9 (1,0)	13,0 (1,0)	12,8 (1,1)	0,201
Altura (m)	1,59 (0,08)	1,61 (0,10)	1,57 (0,07)	0,011
Peso (kg)	52,5 (12,8)	51,6 (12,4)	52,5 (13,2)	0,582
IMC (kg/m <sup>2</sup> )	20,4 (4,1)	19,9 (3,4)	21,0 (4,6)	0,026
IMC (categorias)				0,224
Baixo peso (%)	2,8	2,9	2,8	
Peso normal (%)	66,5	71,4	61,7	
Excesso de peso (%)	22,2	16,2	28,0	
Obesidade (%)	8,5	9,5	7,5	
Idade do PVA (anos)	12,9 (0,9)	13,6 (0,5)	12,1 (0,5)	<0,001
AF moderada diária (min)	30,0 (11,8)	34,2 (12,5)	25,9 (9,4)	<0,001
AF vigorosa diária (min)	16,2 (12,7)	22,0 (13,6)	10,5 (8,4)	<0,001
Participação em AF organizada				0,013
Não (%)	53,8	44,8	62,6	
Sim (%)	46,2	55,2	37,4	
PACER (voltas)	39,6 (19,4)	49,1 (20,0)	30,2 (13,4)	<0,001
VO <sub>2</sub> pico (mL/kg/min)	45,1 (6,8)	48,4 (6,9)	41,9 (5,0)	<0,001
Zona saudável da ACR				0,001
Não (%)	26,9	16,2	37,4	
Sim (%)	73,1	83,8	62,6	
% de tempo de EF a andar	29,8 (5,3)	30,1 (5,1)	29,5 (5,4)	0,422
% de tempo de EF muito ativo	24,8 (4,8)	25,0 (4,7)	24,5 (4,9)	0,475

Notas: IMC - índice de massa corporal; PVA - pico de velocidade em altura; AF - atividade física; PACER - *Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run*; ACR - aptidão cardiorrespiratória; EF - Educação Física

**Tabela 2**  
*Aptidão cardiorrespiratória (ACR) e zona saudável de ACR no início e no final do ano letivo*

	Média (desvio padrão) ou %		p
	Início do ano letivo	Final do ano letivo	
PACER (voltas)	39,6 (19,4)	45,0 (20,7)	<0,001
VO <sub>2</sub> pico (mL/kg/min)	45,1 (6,8)	46,5 (7,2)	<0,001
Zona saudável de ACR (%)	73,1	79,7	0,022
Rapazes			
PACER (voltas)	49,1 (20,0)	57,3 (20,3)	<0,001
VO <sub>2</sub> pico (mL/kg/min)	48,4 (6,9)	50,8 (7,1)	<0,001
Zona saudável de ACR (%)	83,8	90,5	0,039
Raparigas			
PACER (voltas)	30,2 (13,4)	32,9 (12,3)	0,007
VO <sub>2</sub> pico (mL/kg/min)	41,9 (5,0)	42,3 (4,4)	0,210
Zona saudável de ACR (%)	62,6	69,2	0,210

Notas: PACER - *Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run*; ACR - aptidão cardiorrespiratória

Os modelos de regressão linear para explicar a diferença no resultado do PACER entre o início e final do ano letivo estão apresentados na Tabela 3. Considerando a amostra total, ser rapaz (B=13,21; IC 95%: 7,64; 18,72), minutos de AF vigorosa (B=0,25; IC 95%: 0,10; 0,41), participar em AF organizada (B=4,60; IC 95%: 1,92; 7,28) e a percentagem de tempo de EF muito ativo (B=0,41; IC 95%: 0,14; 0,68) estava associado a melhorias no resultado do PACER. Enquanto, ter excesso de peso ou obesidade (B=-3,01; IC 95%: -5,98; -0,05) estava associado negativamente. Observaram-se diferenças entre os sexos nas análises estratificadas.

**Tabela 3**

*Regressão linear para explicar a diferença no resultado do PACER entre o início e final do ano letivo*

	Diferença no resultado do PACER entre o início e final do ano letivo						
	Total		Rapazes		Raparigas		β
	B (IC 95%)	β	B (IC 95%)	β	B (IC 95%)	β	
Sexo							
Rapariga	0,00 (ref)						
Rapaz	<b>13,21 (7,64; 18,72)</b>	<b>0,60</b>	NA	NA		NA	NA
IMC categorias							
Peso normal	0,00 (ref)		0,00 (ref)		0,00 (ref)		
Excesso de peso ou obesidade	<b>-3,01 (-5,98; -0,05)</b>	<b>-0,13</b>	0,82 (-4,22; 5,85)	0,03	<b>-5,11 (-8,28; -1,93)</b>	<b>-0,25</b>	
AF moderada diária (min)	-0,09 (-0,23; 0,06)	-0,09	-0,09 (-0,31; 0,13)	-0,09	-0,10 (-0,30; 0,09)	-0,10	
AF vigorosa diária (min)	<b>0,25 (0,10; 0,41)</b>	<b>0,29</b>	0,16 (-0,05; 0,36)	0,19	<b>0,38 (0,15; 0,60)</b>	<b>0,32</b>	
Participação em AF organizada							
Não	0,00 (ref)		0,00 (ref)		0,00 (ref)		
Sim	<b>4,60 (1,92; 7,28)</b>	<b>0,21</b>	<b>4,61 (0,33; 8,88)</b>	<b>0,20</b>	<b>4,10 (0,93; 7,27)</b>	<b>0,21</b>	
% de tempo de EF a andar	-0,11 (-0,36; 0,14)	-0,05	-0,36 (-0,77; 0,05)	-0,16	0,02 (-0,28; 0,33)	0,15	
% de tempo de EF muito ativo	<b>0,41 (0,14; 0,68)</b>	<b>0,19</b>	<b>0,90 (0,44; 1,35)</b>	<b>0,37</b>	0,02 (-0,29; 0,32)	0,15	

Notas: IMC, índice de massa corporal; AF, atividade física; EF, Educação Física; PACER, *Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run*; IC, intervalo de confiança. Valores significativos a negrito.

## Discussão

Com o objetivo de examinar a promoção da ACR nas aulas de EF, os resultados deste estudo mostraram que, o sexo, o excesso de peso ou a obesidade, a AF vigorosa, a participação em AF organizada e a

percentagem do tempo de aula de EF muito ativo estavam associados à variação da ACR entre o início e o final do ano letivo.

Verificou-se uma melhoria na zona saudável de ACR apenas para os rapazes, o que está de acordo com estudos anteriores (Santos et al., 2014). Esta diferença entre rapazes e raparigas podem ser reflexo dos níveis mais baixos de AF que as raparigas apresentam (Marques et al., 2020), uma vez que a AF é considerada um fator crucial na melhoria da ACR (Lang et al., 2018). Assim, a participação em AF organizada estava associada a melhorias na ACR, sendo a única associação comum entre os dois sexos. Estas evidências reforçam a ideia que programas de AF estruturados com frequência, duração e intensidade adequadas promovem a ACR (Armstrong & Barker, 2011; Silva et al., 2013). No contexto escolar, é possível planear atividades que atendam a esses requisitos, principalmente através das aulas de EF e, assim, promover a ACR. Todavia, tal como se constatou na presente investigação, estudos anteriores têm demonstrado que a maioria dos alunos despense menos de 50% do tempo de aula em AF moderada a vigorosa (Hollis et al., 2017).

É fundamental proporcionar oportunidades de formação inicial e contínua para que os professores de EF possam maximizar o tempo que os seus alunos passam nas aulas de EF em AFMV, assim como as competências, conhecimento e motivação para os alunos adotarem um estilo de vida mais ativo e saudável.

Neste estudo, a percentagem do tempo de aula de EF muito ativo estava associada à melhoria na ACR, apenas para os rapazes, tendo apresentado a maior magnitude de associação. Estes são resultados relevantes para a disciplina, pois demonstram que as aulas de EF podem ter um papel importante na promoção da ACR relacionada com a saúde, e estão de acordo com uma revisão sistemática recente que identificou a intensidade das aulas de EF como um possível fator chave na promover a ACR dos alunos (Peralta et al., 2020). Além da intensidade, a frequência

e o conteúdo das aulas de EF também são importantes (Peralta et al., 2020). Assim, aulas de EF de alta qualidade, considerando conteúdo, frequência e intensidade, podem ser uma boa estratégia para promover os níveis de ACR de crianças e adolescentes.

Este estudo apresenta algumas limitações. A porcentagem de tempo de EF a andar e muito ativo foi estimada através do SOFIT, o que pode sobrestimar os níveis de AF na EF. Também, a ACR foi estimada por um teste de campo. Por fim, as escolas incluídas são de contextos socioeconômicos médio-a-baixo limitando a generalização dos resultados.

### Referências Bibliográficas

- Armstrong, N., & Barker, A. R. (2011). Endurance training and elite young athletes. *Med Sport Sci* 56, 59-83. <https://doi.org/10.1159/000320633>
- Bocarro, J. N., Kanters, M. A., Cerin, E., Floyd, M. F., Casper, J. M., Suau, L. J., & McKenzie, T. L. (2012). School sport policy and school-based physical activity environments and their association with observed physical activity in middle school children. *Health Place* 18(1), 31-38. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2011.08.007>
- Evenson, K. R., Catellier, D. J., Gill, K., Ondrak, K. S., & McMurray, R. G. (2008). Calibration of two objective measures of physical activity for children. *Journal of Sports Sciences* 26(14), 1557-1565. <https://doi.org/10.1080/02640410802334196>
- Hollis, J. L., Sutherland, R., Williams, A. J., Campbell, E., Nathan, N., Wolfenden, L., Morgan, P. J., Lubans, D. R., Gillham, K., & Wiggers, J. (2017). A systematic review and meta-analysis of moderate-to-vigorous physical activity levels in secondary school physical education lessons. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 14(1), 52. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0504-0>
- Lang, J. J., Tomkinson, G. R., Janssen, I., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Leger, L., & Tremblay, M. S. (2018). Making a Case for Cardiorespiratory Fitness Surveillance Among Children and Youth. *Exercise and Sport Sciences Reviews* 46(2), 66-75. <https://doi.org/10.1249/JES.0000000000000138>
- Marques, A., Henriques-Neto, D., Peralta, M., Martins, J., Demetriou, Y., Schonbach, D. M. I., & Matos, M. G. (2020). Prevalence of Physical Activity among Adolescents from 105 Low, Middle, and High-income Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17(9). <https://doi.org/10.3390/ijerph17093145>
- McKenzie, T. L. (2015). *SOFIT Description and Procedures Manual*. San Diego State University.

- McKenzie, T. L., Sallis, J. F., & Nader, P. R. (1991). SOFIT: System for observing fitness instruction time. *Journal of Teaching in Physical Education* 11(195-205).
- McKenzie, T. L., & Smith, N. J. (2017). Studies of Physical Education in the United States Using SOFIT: A Review. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 88(4), 492-502. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1376028>
- Moore, S. A., McKay, H. A., Macdonald, H., Nettlefold, L., Baxter-Jones, A. D., Cameron, N., & Brasher, P. M. (2015). Enhancing a Somatic Maturity Prediction Model. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 47(8), 1755-1764. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000588>
- Peralta, M., Henriques-Neto, D., Gouveia, E. R., Sardinha, L. B., & Marques, A. (2020). Promoting health-related cardiorespiratory fitness in physical education: A systematic review. *PLoS One* 15(8), e0237019. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237019>
- Raghuveer, G., Hartz, J., Lubans, D. R., Takken, T., Wiltz, J. L., Mietus-Snyder, M., Perak, A. M., Baker-Smith, C., Pietris, N., Edwards, N. M., American Heart Association Young Hearts Athero, H., Obesity in the Young Committee of the Council on Lifelong Congenital Heart, D., & Heart Health in the, Y. (2020). Cardiorespiratory Fitness in Youth: An Important Marker of Health: A Scientific Statement From the American Heart Association. *Circulation* 142, e101-e118. <https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000000866>
- Saint-Maurice, P. F., Welk, G. J., Finn, K. J., & Kaj, M. (2015). Cross-Validation of a PACER Prediction Equation for Assessing Aerobic Capacity in Hungarian Youth. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 86 Suppl 1, S66-73. <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1043002>
- Santos, R., Mota, J., Santos, D. A., Silva, A. M., Baptista, F., & Sardinha, L. B. (2014). Physical fitness percentiles for Portuguese children and adolescents aged 10-18 years. *Journal of Sports Sciences* 32(16), 1510-1518. <https://doi.org/10.1080/02640414.2014.906046>
- Silva, G., Andersen, L. B., Aires, L., Mota, J., Oliveira, J., & Ribeiro, J. C. (2013). Associations between sports participation, levels of moderate to vigorous physical activity and cardiorespiratory fitness in children and adolescents. *Journal of Sports Sciences* 31(12), 1359-1367. <https://doi.org/10.1080/02640414.2013.781666>
- Trost, S. G., Loprinzi, P. D., Moore, R., & Pfeiffer, K. A. (2011). Comparison of accelerometer cut points for predicting activity intensity in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 43(7), 1360-1368. <https://doi.org/10.1249/MSS.0b013e318206476e>
- Welk, G. J., Laurson, K. R., Eisenmann, J. C., & Cureton, K. J. (2011). Development of youth aerobic-capacity standards using receiver operating characteristic curves. *American Journal of Preventive Medicine* 41(4 Suppl 2), S111-116. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2011.07.007>
- WHO. (2019). *Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world*. World Health Organization.

# **(IN)UTILIDADE DA REALIZAÇÃO DE ALONGAMENTOS MUSCULAR NA FASE DO RETORNO À CALMA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

*Luis Rama*

*Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física*

*Centro de Investigação em Desporto e Atividade Física, Universidade de Coimbra*

*luisrama@fcdef.uc.pt*

## **Introdução**

A inclusão de exercícios de alongamento muscular no aquecimento e no retorno à calma, tem sido assunto de debate recorrente e de certa forma inconclusivo nas Ciências do Desporto, com especial relevância entre professores de Educação Física, os quais, se tem mostrado na generalidade defensores veementes desta prática.

Frequentemente a realização de alongamentos nas rotinas de aquecimento e de retorno à calma, é vista como uma oportunidade para melhorar a flexibilidade nos alunos, sem lhe ter de dedicar tempo adicional no plano de desenvolvimento da disciplina.

Longe de consensual, a pertinência desta opção tem gerado posições antagónicas. Vão da desvalorização total destas práticas - pela pouca utilidade ou benefício para os praticantes de exercício - até à defesa intransigente da sua realização - fundada em pressupostos dificilmente acompanhados pelo estado da arte do conhecimento neste âmbito.

Muita da discussão que tem sido alimentada carece de definição clara de conceitos, tais como noção de alongamento muscular, das estruturas envolvidas e das diferentes manifestações desta ação.

Pretendemos com esta abordagem contribuir para a clarificação de alguns destes aspetos. Apresentaremos a nossa visão sobre a utilidade ou falta dela, da realização de exercícios de alongamento após a aula de EF e, em caso afirmativo, quais as opções que melhor se adequam aos ensinos básico e secundário.

### *Conceito de alongamento*

Por alongamento designamos a realização de movimentos de amplitude articular incrementada, sustentada na extensibilidade dos músculos que se opõem à ação muscular - antagonistas. Esta noção, tão óbvia e simples, reveste-se da maior importância por assegurar a integridade da articulação, preservando a estrutura que a consolida (ligamentos, cápsula, tendões) que, por ser constituída por colagénio, apresenta elevada resistência ao alongamento (Alter, 2004). O objetivo do alongamento deverá centrar-se no músculo, promovendo em determinadas condições o aumento das unidades contracteis que o compõem - sarcómeros.

### *Tipos de alongamento*

Considera-se alongamento muscular dinâmico o que acompanha um movimento. Já a adoção e manutenção em posições de elevada amplitude, caracteriza o alongamento estático. Alongamento ativo é aquele que se realiza com recursos próprios (ação muscular responsável pelo movimento). Alongamento passivo ocorre quando se utiliza uma força externa (executada por outra pessoa ou auxiliado pela ação da gravidade).

É possível encontrar combinações dos critérios anteriores e ainda alguns casos particulares. Tal é o caso da Facilitação Neuromuscular Propriocetiva e as suas variantes (PNF), que envolvem ações de

alongamento muscular e tensão isométrica durante as fases do movimento, sustentada na estimulação dos proprioceptores.

O alongamento dinâmico usualmente associa-se a ações balanceadas, ritmadas e por vezes com “insistências” nas fases de maior amplitude. Não existem paragens nos limites do percurso realizado, pelo que frequentemente aparece associado a uma ação balística intensa, visando o aumento da amplitude conseguida.

O alongamento estático procura a adoção de posições segmentares de amplitude elevada, por vezes relaxada, outras em contração isométrica. Variantes do alongamento assistido-ativo ou ativo-assistido dependem do momento em que é adicionada uma força externa que potencia o efeito sobre a amplitude final conseguida. Por exemplo na variante ativo-assistido, quando o alongamento produzido pela ação de contração muscular responsável atinge o seu limite, o movimento é completado pelo contributo de uma força externa aplicada por um parceiro ou professor, ou ainda pela ação da força da gravidade, explorando o potencial de amplitude desse movimento (Range of Motion - ROM) (Alter, 2004).

### *O desenvolvimento da flexibilidade e a utilização dos alongamentos na fase de retorno à calma*

Neste âmbito surgem dois constructos principais, que questionam a realização de exercícios de flexibilidade nesta parte da aula, com o propósito de melhorar esta qualidade física nos alunos.

- i) A flexibilidade é uma qualidade biomotora cujo desenvolvimento está dependente das componentes gerais da carga de treino, a saber, a intensidade, o volume, a densidade e complexidade. Ora, o tempo dedicado a esta parte da aula (cerca de 5') é claramente insuficiente para que possa promover a melhoria.



ii) A realização de tarefas de flexibilidade, estática ou dinâmica dependentes do controlo da ação do reflexo miotático, por ação do fuso neuromuscular e do controlo motor em movimentos de elevada amplitude, é comprometida pela condição de fadiga. Será bastante provável que este seja o estado em que se encontram os alunos no final da aula.

Daqui se conclui que se objetivo é melhorar a flexibilidade não será no retorno à calma que se encontra o momento indicado para o conseguir.

#### *Razões invocadas para a inclusão de alongamentos no retorno à calma no final da aula de EF*

Uma das principais razões invocadas para a inclusão do alongamento no retorno à calma encontra justificativa na suposição do seu papel na prevenção de lesões. Nesse sentido constitui uma proposta essencial das orientações do ACSM (2018), onde são recomendados alongamentos após a sessão de treino ou competição com a duração aproximada de 15 a 30” e não mais que 1-3 repetições em cada grupo muscular.

No entanto tem sido fortemente questionado o real interesse da realização em particular de alongamentos estáticos, como estratégia de recuperação após sessões de treino em atletas (Ramírez-Campillo et al., 2015). Entre as principais objeções apontadas, estão a sua ineficácia e mesmo efeito negativo, sendo proposta a moderação no seu uso. São invocadas algumas orientações com este propósito (Kellmann et al., 2018):

i) O alongamento não deve ser realizado em grupos musculares que manifestam um estado de “dor muscular tardia” (DOMS), em consequência da prática de exercício anterior (ex: pliometria);

- ii) Devem ser evitadas posturas, que envolvam contrações musculares intensas ou que induzam constrangimentos em articulações que não estão diretamente envolvidas no alongamento.

Apesar da realização de alongamentos estáticos poder induzir uma sensação de bem-estar e relaxamento, a sua execução não evidencia benefícios na redução da incidência de lesão (Behm et al., 2016).

Recentemente uma revisão sistemática veio clarificar o estado da arte do conhecimento relativo ao papel do alongamento pós exercício, na recuperação da força, amplitude de movimento (ROM) e na dor muscular tardia (Afonso et al., 2021). Apesar de evidenciar a indefinição da ciência sobre as vantagens do alongamento em comparação com a recuperação passiva (descanso), conclui que esta prática deva ser evitada com a finalidade de acelerar a recuperação pós exercício.

### *Importância e função do retorno à calma na sessão de exercício/aula de EF*

Esta fase da sessão exercício/treino deverá ser proporcional à duração e intensidade da aula.

Parece fazer sentido que após a aula de EF seja proporcionada aos alunos uma atividade que vise a redução nos níveis de ativação motora e emocional. Esta, será tanto mais importante quanto maior tiver sido a intensidade da sessão/aula. São múltiplas as estratégias que poderão cumprir este objetivo.

Os alongamentos estáticos, se utilizados, deverão ser realizados com intensidade baixa a moderada e com duração limitada em posições de grande amplitude.

Na maior parte das situações, a realização de tarefas envolvendo algum dispêndio energético, compromete a recuperação, uma vez que contribuem em si mesmas para prolongar o efeito de sobrecarga (Van Hooren & Peake, 2018).

## *Meios que favorecem a recuperação no final da aula de EF*

### Exercícios dinâmicos, contínuos e de baixa intensidade

Este tipo de exercitação induz a estimulação da circulação sanguínea reduzindo o stress imposto ao sistema cardio vascular. Pretende-se com este tipo de atividade promover uma distribuição sanguínea generalizada promovendo a remoção dos metabolitos provenientes do trabalho muscular intenso e simultaneamente levar o O<sub>2</sub> e nutrientes a todo o organismo. A musculatura funciona como uma bomba que favorece a circulação global, evitando a acidificação do meio interno devido à acumulação de H<sup>+</sup> associados à realização de atividade motora de grande intensidade (Kenney et al., 2012). A corrida ou exercício cíclico ligeiro parece corresponder a esta necessidade, ainda que este aspeto não seja isento de alguma discussão (Calleja-González et al., 2019; Suzuki et al., 2004; Van Hooren & Peake, 2018).

O fato de este tipo de proposta não apresentar complexidade elevada, também contribui para o relaxamento mental bem como a uma redução da temperatura corporal progressivos.

### Exercícios de relaxamento facilitadores da regularização circulatória e redução da carga cardíaca

A simples adoção de posturas de decúbito dorsal com os membros inferiores elevados e relaxados, favorece o retorno venoso e promove o relaxamento da musculatura de suporte da coluna vertebral. Claro que esta opção deverá considerar as condições físicas do local e ambientais. Esta posição pode ser ou não associada a algum tipo de exercícios respiratórios (Pelka et al., 2017), que promovam o relaxamento através da tomada de consciência da respiração. Adicionalmente a menor carga sobre a coluna vertebral permite a sua distensão e as superfícies corporais em contacto com o solo (colchão), permitem focar a atenção para facilitar o relaxamento de cada uma

dessas zonas estendendo progressivamente a todo o corpo, favorecendo uma sensação crescente de bem-estar.

### *A duração do retorno à calma nas aulas de EF*

É previsível que a variabilidade inter e intraindividual, implique que nem todos os alunos reagirão do mesmo modo à estratégia de retorno à calma, utilizada. No entanto, configura-se como uma necessidade, reduzir a tensão física e emocional dos alunos, favorecendo o clima necessário para a participação nas aulas seguintes.

O final da aula de EF deverá ser um espaço de acalmia, de redução do stress induzido pela atividade realizada na parte fundamental da aula. São várias as propostas de atividade para atingir esse objetivo: atividades rítmicas de baixa intensidade; exercícios respiratórios e de relaxamento; reflexão sobre a prática desenvolvida projetando as sessões seguintes.

O tempo destinado a esta parte é de curta duração, não ultrapassando cerca de 5'. No entanto, este tempo será sempre dependente da magnitude do esforço despendido na aula, podendo prolongar-se um pouco mais, após aulas de maior exigência.

### **Conclusão**

A fase do retorno à calma na aula de EF encontra justificação fisiológica e emocional.

Atividades de baixa intensidade, de predomínio cíclico ou rítmico, bem como de relaxamento, associadas a exercícios de consciencialização respiratória, parecem corresponder às necessidades desta fase da aula, sendo compatíveis com a realização de momentos reflexivos propiciadores de ambiente empático e motivador.

A realização de alongamentos estáticos, carecem de pertinência. Não favorecem a melhoria da flexibilidade dos alunos nem parecem contribuir para acelerar a recuperação após esforço.

### Referências Bibliográficas

- ACSM. (2018). *ACSM Guidelines for Exercise Testing and Prescription*. (10<sup>th</sup> Ed.). Wolters Kluwer Health.
- Afonso, J., Clemente, F. M., Nakamura, F. Y., Morouco, P., Sarmiento, H., Inman, R. A., & Ramirez-Campillo, R. (2021). The Effectiveness of Post-exercise Stretching in Short-Term and Delayed Recovery of Strength, Range of Motion and Delayed Onset Muscle Soreness: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Front Physiol* 12, 677581. <https://doi.org/10.3389/fphys.2021.677581>
- Alter, M. J. (2004). *Science of flexibility*. Human Kinetics.
- Behm, D. G., Blazevich, A. J., Kay, A. D., & McHugh, M. (2016). Acute effects of muscle stretching on physical performance, range of motion, and injury incidence in healthy active individuals: a systematic review. *Applied physiology, nutrition, and metabolism = Physiologie appliquee, nutrition et metabolisme* 41(1), 1-11. <https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0235>
- Calleja-González, J., Mielgo-Ayuso, J., Ostojic, S. M., Jones, M. T., Marques-Jiménez, D., Caparros, T., & Terrados, N. (2019). Evidence-based post-exercise recovery strategies in rugby: a narrative review. *The Physician and Sportsmedicine* 47(2), 137-147. <https://doi.org/10.1080/00913847.2018.1541701>
- Kellmann, M., Bertollo, M., Bosquet, L., Brink, M., Coutts, A. J., Duffield, R., Erlacher, D., Halson, S. L., Hecksteden, A., Heidari, J., Kallus, K. W., Meeusen, R., Mujika, I., Robazza, C., Skorski, S., Venter, R., & Beckmann, J. (2018). Recovery and Performance in Sport: Consensus Statement. *International journal of sports physiology and performance* 13(2), 240-245. <https://doi.org/10.1123/ijsp.2017-0759>
- Kenney, W. L., Wilmore, J. H., & Costill, D. L. (2012). *Physiology of Sport and Exercise* (5th Ed.). Human Kinetics.
- Pelka, M., Kölling, S., Ferrauti, A., Meyer, T., Pfeiffer, M., & Kellmann, M. (2017). Acute effects of psychological relaxation techniques between two physical tasks. *Journal of Sports Sciences* 35(3), 216-223. <https://doi.org/10.1080/02640414.2016.1161208>
- Ramirez-Campillo, R., Sanchez-Sanchez, J., Romero-Moraleda, B., Yanci, J., García-Hermoso, A., & Manuel Clemente, F. (2020). Effects of plyometric jump training in female soccer player's vertical jump height: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Sports Sciences* 1-13. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1745503>
- Ramírez-Campillo, R., Vergara-Pedrerros, M., Henríquez-Olguín, C., Martínez-Salazar, C., Alvarez, C., Nakamura, F. Y., De La Fuente, C. I., Caniunqueo, A., Alonso-Martinez, A. M., & Izquierdo, M. (2015). Effects

- of plyometric training on maximal-intensity exercise and endurance in male and female soccer players. *Journal of Sports Sciences* 1-7.
- Suzuki, M., Umeda, T., Nakaji, S., Shimoyama, T., Mashiko, T., & Sugawara, K. (2004). Effect of incorporating low intensity exercise into the recovery period after a rugby match. *British Journal of Sports Medicine* 38(4), 436. <https://doi.org/10.1136/bjism.2002.004309>
- Van Hooren, B., & Peake, J. M. (2018). Do We Need a Cool-Down After Exercise? A Narrative Review of the Psychophysiological Effects and the Effects on Performance, Injuries and the Long-Term Adaptive Response. *Sports medicine* 48(7), 1575-1595. <https://doi.org/10.1007/s40279-018-0916-2>

# O PAPEL DO COMPORTAMENTO DO PROFESSOR E DO CONTEXTO DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROMOÇÃO DA APTIDÃO CARDIORRESPIRATÓRIA

*Miguel Peralta<sup>1</sup>, Élvio R. Gouveia<sup>2</sup>, Hugo Sarmento<sup>3,4</sup>, João Martins<sup>1,5</sup>, Ricardo Catunda<sup>6</sup>, Adilson Marques<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>CIPER, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal*

*<sup>2</sup>Universidade da Madeira, Funchal, Portugal*

*<sup>3</sup>Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física*

*<sup>4</sup>Centro de Investigação em Desporto e Atividade Física, Universidade de Coimbra*

*<sup>5</sup>Centro de Estudos de Educação, Faculdade de Motricidade Humana e UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal*

*<sup>6</sup>Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil  
miguel.peralta14@gmail.com*

## **Introdução**

As escolas, e a Educação Física (EF) em particular, oferecem diversas oportunidades para crianças e adolescentes praticarem atividade física (AF) ao longo do dia (Bocarro et al., 2012; Kelly et al., 2019; Stratton et al., 2008), sendo consideradas um contexto importante para a promoção da AF e da aptidão física (WHO Regional Office for Europe, 2018).

A aptidão cardiorrespiratória (ACR) é a componente da aptidão física mais estudada, sendo considerada um importante indicador de saúde cardiometabólica (Raghuveer et al., 2020). Devido à sua importância, a promoção da ACR faz parte dos objetivos da EF (IOM, 2013; Sallis et al., 2012). A ACR é melhorada principalmente através da prática de AF com intensidade moderada a vigorosa (AFMV). Todavia, alcançar níveis adequados de ACRMV é influenciado por uma série de fatores ambientais (e.g., equipamentos e espaço), sociais (e.g., interações

dos alunos) e pedagógicos (e.g., dinâmica de ensino), sendo o último modificável pelos professores (Fairclough & Stratton, 2005; Mersh & Fairclough, 2010).

Portanto, além da intensidade de AF nas aulas de EF, outros aspetos, como o conteúdo ou contexto da aula e o comportamento do professor, podem ser relevantes para a promoção da ACR dos alunos.

A evidência sobre o papel do conteúdo da aula de EF e do comportamento do professor ao longo do tempo na promoção da ACR é limitada, sobretudo no contexto nacional. Assim, o objetivo deste estudo foi avaliar se a melhoria da ACR dos alunos está associada ao contexto da aula e ao comportamento do professor.

## **Metodologia**

### *Desenho de estudo e procedimentos*

Um estudo observacional de pré-teste/pós-teste foi realizado entre setembro de 2017 e julho de 2018 em duas escolas de Sintra, Portugal. Os dados individuais foram recolhidos no início do ano letivo, setembro e outubro de 2017 (pré-teste), e no final do ano letivo, junho e julho de 2018 (pós-teste). Os dados sobre as aulas de EF foram recolhidos entre janeiro e abril de 2018. Os professores de EF, alunos e respetivos encarregados de educação de cada escola foram contactados para participar no estudo.

Apenas aqueles que devolveram o consentimento informado foram elegíveis para participar do estudo.

### *Participantes*

Participaram no estudo 212 alunos, 105 rapazes e 107 raparigas, com média de idade de 12,9 anos, de 21 turmas do 7º ano e 8º ano. A amostra de professores foi composta por 11 professores de EF (6 homens, 5 mulheres).



## *Medidas*

O 20-meter Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run (PACER) foi utilizado para avaliar a ACR dos alunos. Este teste de ACR é amplamente utilizado por professores de EF em Portugal. A diferença no resultado do PACER entre pré-teste e pós-teste foi usada como variável dependente.

O conteúdo da aula de EF e o comportamento do professor foram avaliados usando o System for Observing Fitness Instruction Time (SOFIT). O SOFIT é uma ferramenta de observação direta que permite recolher dados sobre a intensidade da aula de EF, conteúdo e comportamento do professor (McKenzie et al., 1991; McKenzie & Smith, 2017). Relativamente ao conteúdo da aula, observam-se três categorias principais: conteúdo geral, conteúdo de conhecimento e conteúdo motor. Em relação ao comportamento do professor, observam-se seis categorias principais: promove aptidão física, demonstra aptidão física, instrução, gestão, observação e outras tarefas. Mais informações sobre o protocolo do SOFIT podem ser encontradas no manual de procedimentos (McKenzie, 2015). O SOFIT foi realizado em 63 aulas de EF de 21 turmas. Foram observadas três aulas por turma, uma em cada um dos três diferentes espaços de EF disponíveis nas escolas participantes.

O sexo, a idade, o índice de massa corporal (IMC), a idade do pico de velocidade de altura (PVA), os minutos diários de AF moderada e vigorosa e a participação em AF organizada, no pré-teste, foram incluídos no estudo como covariáveis. As categorias de IMC foram definidas com base na classificação da Organização Mundial da Saúde. A idade do PVA foi estimada conforme sugerido por Moore et al. (2015). A AF diária moderada e vigorosa foi avaliada usando acelerómetros (ActiGraph, modelo GT3X, Fort Walton Beach, FL).

### *Análises estatísticas*

A estatística descritiva foi calculada para toda a amostra e estratificada por sexo. O teste *t* de Student e o teste do qui-quadrado foram utilizados para avaliar as diferenças entre os sexos. Para examinar o efeito do tempo despendido em cada uma das categorias de conteúdo da aula e do comportamento do professor na diferença no resultado do PACER entre o início e o final do ano letivo, foram realizados modelos de regressão linear multivariada (B; intervalos de confiança de 95% [IC 95%]). Estes modelos foram ajustados para as covariáveis. A análise dos dados foi realizada usando o SPSS. O nível de significância foi fixado em  $p < 0,05$ .

### **Resultados**

As características dos participantes são apresentadas na Tabela 1 para toda a amostra e por sexo. A análise SOFIT (percentagem média de tempo gasto) para as dimensões de conteúdo da aula e comportamento do professor estão na Tabela 2. Em relação ao conteúdo da aula, o tempo das aulas de EF foi despendido principalmente em situações de jogo (37,8%), seguidas pelo conteúdo geral (25,2%) e habilidades (20,8%). Em relação ao comportamento do professor, constata-se que, em média, passaram a maior parte do tempo das aulas em tarefas de instrução (39,1%) e de gestão (39,7%).

**Tabela 1***Características dos participantes*

	Média (desvio padrão) ou %			p
	Total (n=212)	Rapazes (n=105)	Raparigas (n=107)	
Idade (anos)	12,9 (1,0)	13,0 (1,0)	12,8 (1,1)	0,201
Altura (m)	1,59 (0,08)	1,61 (0,10)	1,57 (0,07)	0,011
Peso (kg)	52,5 (12,8)	51,6 (12,4)	52,5 (13,2)	0,582
IMC (kg/m <sup>2</sup> )	20,4 (4,1)	19,9 (3,4)	21,0 (4,6)	0,026
IMC (categorias)				0,224
Baixo peso (%)	2,8	2,9	2,8	
Peso normal (%)	66,5	71,4	61,7	
Excesso de peso (%)	22,2	16,2	28,0	
Obesidade (%)	8,5	9,5	7,5	
Idade do PVA (anos)	12,9 (0,9)	13,6 (0,5)	12,1 (0,5)	<0,001
AF moderada diária (min)	30,0 (11,8)	34,2 (12,5)	25,9 (9,4)	<0,001
AF vigorosa diária (min)	16,2 (12,7)	22,0 (13,6)	10,5 (8,4)	<0,001
Participação em AF organizada				0,013
Não (%)	53,8	44,8	62,6	
Sim (%)	46,2	55,2	37,4	
PACER pré-teste (voltas)	39,6 (19,4)	49,1 (20,0)	30,2 (13,4)	<0,001
PACER pós-teste (voltas)	44,9 (20,7)	57,3 (20,3)	32,9 (12,3)	<0,001

Notas: IMC - índice de massa corporal; PVA - pico de velocidade em altura; AF - atividade física; PACER - *Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run*.

**Tabela 2***Percentagem média de tempo despendido nas categorias de conteúdo da aula e de comportamento do professor do SOFIT*

	Percentagem média (desvio padrão) de tempo despendido
<b>SOFIT: conteúdo da aula</b>	
Conteúdo geral	25,2 (11,21)
Conteúdo de conhecimento	4,2 (2,5)
Conteúdo motor	
Aptidão física	12,0 (4,7)
Habilidades	20,8 (7,0)
Jogo	37,8 (11,6)
<b>SOFIT: comportamento do professor</b>	
Promove aptidão física	3,8 (2,3)
Demonstra aptidão física	2,3 (2,6)
Instrução	39,1 (11,0)
Gestão	39,7 (9,3)
Observação	12,6 (4,3)
Outras tarefas	2,5 (2,9)

Nota: SOFIT - System for Observing Fitness Instruction Time

Os modelos de regressão linear para a diferença no resultado do PACER para as categorias de conteúdo da aula e de comportamento do professor do SOFIT estão apresentados na Tabela 3. O tempo despendido em conteúdo geral estava negativamente associado ao PACER em ambos os sexos, porém, a associação foi mais forte para os rapazes. Por outro lado, o tempo despendido em situações de jogo estava positivamente associado ao PACER, sendo, novamente, esta associação mais forte para os rapazes.

**Tabela 3**

*Diferença no resultado do PACER para as categorias de conteúdo da aula e de comportamento do professor do SOFIT*

SOFIT:	Diferença no resultado do PACER entre pré-teste e pós-teste			
	Rapazes		Raparigas	
Conteúdo da aula	B (IC 95%)	p	B (IC 95%)	p
Conteúdo geral	-0,24 (-0,45, -0,02)	0,034	-0,17 (-0,29, -0,04)	0,010
Conteúdo de conhecimento	-0,62 (-1,55, 0,31)	0,189	0,08 (-0,55, 0,71)	0,801
Conteúdo motor				
Aptidão física	-0,56 (-1,04, -0,07)	0,025	-0,29 (-0,60, 0,01)	0,486
Habilidades	-0,25 (-0,58, 0,07)	0,125	0,17 (-0,04, 0,37)	0,116
Jogo	0,41 (0,22, 0,59)	<0,001	0,14 (0,02, 0,26)	0,022
<b>Comportamento do professor</b>				
Promove aptidão física	0,15 (-0,93, 1,22)	0,790	1,40 (0,60, 2,20)	0,001
Demonstra aptidão física	0,23 (-0,69, 1,15)	0,619	0,35 (-0,42, 1,13)	0,364
Instrução	0,38 (0,17, 0,60)	0,001	0,33 (0,17, 0,48)	<0,001
Gestão	-0,42 (-0,70, -0,15)	0,003	-0,46 (-0,63, -0,28)	<0,001
Observação	-0,26 (-0,83, 0,32)	0,382	-0,40 (-0,82, 0,02)	0,059

Notas: SOFIT, System for Observing Fitness Instruction Time; PACER, Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run; IC, intervalo de confiança.

Por fim, apenas para os rapazes, o tempo despendido em aptidão física estava negativamente associado ao PACER. Em relação ao comportamento do professor, o tempo passado em tarefas de instrução mostrou-se positivamente associado ao PACER, enquanto o tempo passado em tarefas de gestão estava negativamente associado. Apenas

para as raparigas, o tempo despendido em promoção da aptidão física estava positivamente associado ao PACER.

## **Discussão**

Este estudo teve como objetivo explorar o papel do contexto da aula de EF e do comportamento do professor na promoção da ACR dos alunos. Os resultados mostraram que as aulas de EF e a ação do professor de EF são importantes para a promoção da ACR. A promoção da ACR nas aulas de EF é facilitada por conteúdos de aula ativos e pela redução do tempo de gestão. Estas evidências revelam a importância do papel do professor de EF como agente de promoção da saúde.

A prática de AFMV é essencial para melhorar a ACR (Lang et al., 2018). Estudos anteriores mostram que as aulas de EF baseadas em jogos de invasão são as que mais envolvem os alunos em altas intensidades de AF (Fairclough & Stratton, 2005; McKenzie et al., 2000; Molina-Garcia et al., 2016). Semelhantemente, neste estudo, observou-se que o tempo de aula despendido em jogo estava associado a melhorias na ACR. Assim, as situações jogo devem ser encorajadas nas aulas de EF como parte integrante de uma estratégia concertada para promoção da literacia física e de estilos de vida ativos (Durdan-Myers et al., 2018). Além dos jogos de invasão, os conteúdos de aptidão física nas aulas de EF são os que proporcionam aos alunos mais tempo de AFMV (Fairclough & Stratton, 2005; McKenzie et al., 2000; Molina-Garcia et al., 2016).

Controversamente, neste estudo, o tempo de aula de EF despendido em aptidão física não estava associado à ACR nas raparigas e estava negativamente associado nos rapazes. Uma possível explicação é que a codificação SOFIT para aptidão física inclui os períodos de aquecimento e retorno à calma, durante os quais os alunos pouco se envolvem em AFMV.

Contrariamente aos conteúdos motores, nos momentos de gestão e conhecimento os alunos apresentam níveis mais baixos de AFMV (McKenzie et al., 2006; McKenzie & Lounsbery, 2013; McKenzie et al., 2000; Mersh & Fairclough, 2010). Neste estudo verificaram-se resultados semelhantes para essas categorias. De facto, o planeamento intencional com vista ao aumento da prática motora e diminuição dos tempos de gestão é considerada como uma das estratégias mais eficazes para aumentar os minutos de AFMV nas aulas de EF (McKenzie & Lounsbery, 2013).

O estudo apresenta diversas limitações. A ACR foi estimada por um teste de campo. As escolas incluídas são de contextos socioeconómicos médio-a-baixo limitando a generalização dos resultados. Não houve um grupo de controlo para servir de referência à evolução da ACR. Finalmente, existem as limitações associadas ao uso do SOFIT para caracterizar algumas dimensões podem introduzir algum viés.

### **Referências Bibliográficas**

- Bocarro, J. N., Kanters, M. A., Cerin, E., Floyd, M. F., Casper, J. M., Suau, L. J., & McKenzie, T. L. (2012). School sport policy and school-based physical activity environments and their association with observed physical activity in middle school children. *Health Place* 18(1), 31-38. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2011.08.007>
- Durden-Myers, E. J., Green, N. R., & Whitehead, M. E. (2018). Implications for Promoting Physical Literacy. *Journal of Teaching in Physical Education* 37(3), 262-271. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0131>
- Fairclough, S. J., & Stratton, G. (2005). Physical activity levels in middle and high school physical education: A review. *Pediatric Exercise Science* 17(3), 217-236. <https://doi.org/10.1123/Pes.17.3.217>
- IOM. (2013). *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*. The National Academies Press.
- Kelly, C., Carpenter, D., Behrens, T. K., Field, J., Luna, C., Tucker, E., & Holvea-Eklund, W. M. (2019). Increasing Physical Activity in Schools: Strategies for School Health Practitioners. *Health Promotion Practice* 20(5), 697-702. <https://doi.org/10.1177/1524839919857983>
- Lang, J. J., Tomkinson, G. R., Janssen, I., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Leger, L., & Tremblay, M. S. (2018). Making a Case for Cardiorespiratory Fitness

- Surveillance Among Children and Youth. *Exercise and Sport Sciences Reviews* 46(2), 66-75. <https://doi.org/10.1249/JES.0000000000000138>
- McKenzie, T. L. (2015). *SOFIT Description and Procedures Manual*. San Diego State University.
- McKenzie, T. L., Catellier, D. J., Conway, T., Lytle, L. A., Grieser, M., Webber, L. A., Pratt, C. A., & Elder, J. P. (2006). Girls' activity levels and lesson contexts in middle school PE: TAAG baseline. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 38(7), 1229-1235. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000227307.34149.f3>
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. (2013). Physical education teacher effectiveness in a public health context. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 84(4), 419-430. <https://doi.org/10.1080/02701367.2013.844025>
- McKenzie, T. L., Marshall, S. J., Sallis, J. F., & Conway, T. L. (2000). Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 71(3), 249-259. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608905>
- McKenzie, T. L., Sallis, J. F., & Nader, P. R. (1991). SOFIT: System for observing fitness instruction time. *Journal of Teaching in Physical Education* 11(195-205).
- McKenzie, T. L., & Smith, N. J. (2017). Studies of Physical Education in the United States Using SOFIT: A Review. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 88(4), 492-502. <https://doi.org/10.1080/02701367.2017.1376028>
- Mersh, R., & Fairclough, S. J. (2010). Physical activity, lesson context and teacher behaviours within the revised English National Curriculum for Physical Education: A case study of one school. *European Physical Education Review* 16(1), 29-45. <https://doi.org/10.1177/1356336X10369199>
- Molina-Garcia, J., Queralt, A., Estevan, I., & Sallis, J. F. (2016). Ecological correlates of Spanish adolescents' physical activity during physical education classes. *European Physical Education Review* 22(4), 479-489. <https://doi.org/10.1177/1356336X15623494>
- Moore, S. A., McKay, H. A., Macdonald, H., Nettlefold, L., Baxter-Jones, A. D., Cameron, N., & Brasher, P. M. (2015). Enhancing a Somatic Maturity Prediction Model. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 47(8), 1755-1764. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000588>
- Raghuveer, G., Hartz, J., Lubans, D. R., Takken, T., Wiltz, J. L., Mietus-Snyder, M., Perak, A. M., Baker-Smith, C., Pietris, N., Edwards, N. M., American Heart Association Young Hearts Athero, H., Obesity in the Young Committee of the Council on Lifelong Congenital Heart, D., & Heart Health in the, Y. (2020). Cardiorespiratory Fitness in Youth: An Important Marker of Health: A Scientific Statement From the American Heart Association. *Circulation* 142, e101-e118. <https://doi.org/10.1161/CIR.0000000000000866>
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., & Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and HOPE for the future. *Research Quarterly for*

*Exercise and Sport* 83(2), 125-135. <https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842>

Stratton, G., Fairclough, S. J., & Ridgers, N. D. (2008). Physical Activity Levels during the School Day. In A. Smith & S. Biddle (Eds.), *Youth Physical Activity and Sedentary Behavior: Challenges and Solutions* (pp. 321–350). Human Kinetics.

WHO Regional Office for Europe. (2018). *Promoting physical activity in the education sector* World Health Organization.



# Articulação pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico – Uma proposta ecológica a partir da atividade física e desportiva (AEC)<sup>1</sup>

*Bruno Avelar Rosa<sup>1,2,3</sup>, Abel Figueiredo<sup>4</sup>*

*<sup>1</sup>Universitat de Girona, Espanha*

*<sup>2</sup>Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física*

*<sup>3</sup>Centro de Investigação em Desporto e Atividade Física, Universidade de Coimbra*

*<sup>4</sup>Instituto Politécnico de Viseu*

*bruno.ibe@gmail.com*

## **Introdução**

A articulação pedagógica no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular está contemplada no artigo 31º do Despacho 14460/2008, de 26 de maio, o qual salienta ser esta uma “competência dos educadores titulares de grupo e dos professores titulares de turma”. No entanto, ainda que do ponto de vista legal seja assinalada essa necessidade, não são dadas quaisquer orientações com vista ao desenvolvimento da articulação enquanto fator predominante na conceção e consecução do Projeto Educativo de Turma.

Neste seguimento, e do nosso ponto de vista, a articulação pedagógica deverá a um tempo só: (1) Garantir a coerência e ordem dos conteúdos aplicados entre as matérias curriculares e as matérias de enriquecimento curricular; (2) Potenciar blocos de abordagem comum internamente às diferentes Atividades de Enriquecimento Curricular.

Assim, centrando-nos apenas nas matérias referentes às Atividades de Enriquecimento Curricular, é nossa pretensão, por um

---

<sup>1</sup> Avelar Rosa, B., & Figueiredo, A. (2011). Articulação Pedagógica no 1º Ciclo do Ensino Básico – Uma proposta ecológica a partir da Actividade Física e Desportiva (AEC). In C. Reis & F. Neves (Coords.). *Livro de Actas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Vol. 3* (pp- 117-121). 30 junho-2 julho de 2012. Guarda: Instituto Politécnico de Guarda. ISBN: 978-972-8681-35-7.

lado, observar os blocos programáticos das diferentes Atividades de enriquecimento Curricular passíveis de articulação com a Atividade Física e Desportiva e, por outro lado, apresentar a possibilidade de realização de um projeto de articulação pedagógica que visa a construção de material desportivo através da reciclagem de diferentes matérias de desperdício.

Este projeto deverá englobar transversalmente a recentemente criada disciplina de Atividades Lúdico-Expressivas e a Atividade Física e Desportiva.

### *Articulação Pedagógica – Possibilidades Programáticas a Partir da AFD*

Ao observarmos as orientações programáticas das disciplinas que as apresentam formalmente (além da Atividade Física e Desportiva, encontramos a Educação Musical e o Inglês) podemos constatar que existem blocos de conteúdos que poderão ser alvo de uma abordagem comum entre a Atividade Física e Desportiva e outras Atividades de Enriquecimento Curricular, tal como poderemos observar seguidamente.

- Na atividade de Inglês existem dois âmbitos diferenciados de orientação programática. Um primeiro referente aos dois primeiros anos do 1º Ciclo do Ensino Básico e um segundo referente aos dois últimos anos do mesmo Ciclo. Por um lado, as orientações programáticas para o primeiro momento assumem uma organização com um carácter mais genérico as quais consideram, na abordagem de conteúdos transversais a outras áreas temáticas, o tópico “*Body*” (a desenvolver no mês de outubro) e o tópico “*Playground Activities*” (a desenvolver no mês de maio). Para a segunda metade do 1º Ciclo do Ensino Básico, as orientações programáticas para o Inglês apresentam uma organização dos conteúdos por áreas temáticas. Nestas encontramos a abordagem

de temas como “*Sports*”, “*Hobbies & Entertainment*”, “*My Body*”, “*5 Senses*” e “*Health*”.

- Agora integrada nas Atividades Lúdico-Expressivas, a atividade de Educação Musical apresenta nas suas orientações programáticas respetivas, a proposta de desenvolvimento de atividades focadas no “movimento corporal”, na “relação com outras áreas de saber” e na “criação de materiais digitais e outros”.
- Nesta nova disciplina de Atividades Lúdico-Expressivas, a qual inclui a opção da escola em eleger a Educação Musical, podemos observar, de acordo com o artigo 18º-A do Despacho 8683/2011, de 28 de Junho, que são objeto destas atividades “a expressão plástica e visual, a expressão musical, o movimento e drama/teatro, a dança, o multimédia, percursos culturais e de exploração do meio, atividades lúdicas e de animação”.
- Por seu turno, as orientações programáticas da Atividade Física e Desportiva incluem também, nos conteúdos referentes aos primeiro e segundo anos do 1º Ciclo do Ensino Básico, atividades de “Exploração da natureza” e “Atividades rítmicas e expressivas”.

Nesta análise, ainda que superficial, podemos constatar que são vários os conteúdos programáticos das diferentes Atividades de Enriquecimento Curricular que possuem potencial para a realização de diferentes projetos de articulação pedagógica onde possa intervir de forma destacada a Atividade Física e Desportiva.

É neste seguimento que apresentamos uma proposta de realização de um projeto de articulação pedagógica, o qual apresenta o carácter transversal necessário para que possa ser desenvolvido em diferentes ambientes educativos. Como já assinalado, trata-se da realização de um projeto de reciclagem de matérias de desperdício com

vista à sua posterior utilização enquanto material desportivo. É um projeto que, pela sua tipologia, deverá envolver de forma transversal a Atividade Física e Desportiva e as Atividades Lúdicas Expressivas, na sua componente de Expressão Plástica.

### *Reciclagem de Material – Um Projeto Ecológico para a Atividade Física e Desportiva*

Na realidade académica e docente portuguesa não encontramos estudos ou trabalhos que se debrucem sobre a utilização de material reciclado nas aulas de Educação Física escolar nos seus diferentes âmbitos e ciclos de intervenção. Contudo, nos países hispânicos são vários os trabalhos que têm surgido dedicados a esta temática (destaque para Blanco & Sáenz-López, 2009; De las Heras & Sáenz-López, 2011; Dols, 2005; Dominguez, 2010; Gutiérrez, 2010; Jardi & Rius, 1997; Martín, 2007; Martínez, 2009; Muñoz, 2008; Navarro & Navarro, 2009; Rivadeneyra, 2001; Rivera, 2009; Sola et al., 2009;), os quais apresentam não só propostas didáticas concretas como também justificam do ponto de vista curricular a sua utilização e interesse.

De acordo com a generalidade destes autores, é importante destacar que a realização de um projeto de construção de material reciclado deverá assumir sempre como objectivo último e prioritário a “Educação para o Consumo Responsável” e a “Educação para o Respeito pelo Meio Ambiente”.

Do nosso ponto de vista e de acordo com a nossa experiência, um projeto destas características possibilita a intervenção educativa em três dimensões:

- *Dimensão Social*: aproveitamento e reciclagem de material de desperdício.

- *Dimensão Psicológica*: criatividade e empenho na construção de novos materiais e responsabilidade na manutenção destes por parte dos alunos.
- *Dimensão Motora*: possibilidade de realização de atividades lúdico--motoras não necessariamente vinculadas às atividades desportivas convencionais facilmente identificáveis através da tipologia do material específico utilizado.

Outro dos aspetos destacáveis deste projeto é o de dar resposta às necessidades materiais que possam existir no espaço escolar. São frequentes as dificuldades de aquisição de novo material ou a inexistência de material suficiente para todos os alunos, factos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem correspondente. Em resposta, a construção de material reciclado poderá assumir-se como uma alternativa credível face a estas frequentes carências também pelo baixo custo implicado.

Nesta linha, e segundo Martín (2007), são várias as vantagens na utilização de material reciclado nas aulas de Educação Física em comparação com o material desportivo específico, tal como podemos observar no Quadro 1.

## Quadro 1

*Vantagens e Desvantagens da utilização de material reciclado na Educação Física Escolar relativamente ao material desportivo específico*

	<b>Material Reciclado</b>	<b>Material Específico</b>
<b>Vantagens</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Baixo custo;</li><li>• Enriquecimento da oferta e das experiências motrizes;</li><li>• Desenvolvimento da criatividade e implicação dos alunos;</li><li>• Fácil reparação;</li><li>• Fácil obtenção de matéria-prima;</li><li>• Possibilidade de fabricar um número adequado para cada aluno/a;</li><li>• Consciencialização ambiental e para o consumo;</li><li>• Abordagem globalizada das aprendizagens.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolvimento de habilidades próprias das disciplinas físico-desportivas concretas;</li><li>• Durabilidade do material.</li></ul>
<b>Desvantagens</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fragilidade e deterioração do material;</li><li>• Tempo de fabricação;</li><li>• Lugar amplo de armazenamento quer o material de desperdício quer para o material já transformado.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elevado custo;</li><li>• Especificidade das experiências;</li><li>• Não disponibilidade de um objecto por aluno.</li></ul>

Observando os recursos a utilizar estes deverão, segundo Blanco & Sáenz-López (2009), ser organizados de acordo com a seguinte classificação:

- Material Doméstico (procedentes de casa ou da escola): papéis, recipientes de iogurte, garrafas de plástico, embalagens de detergente, tampas, plásticos, rolos, etc.
- Material Industrial (procedentes de lojas ou grandes armazéns): caixas de cartão, pneus, sacos, tubos, etc.
- Material Comercial (são necessários para a construção e deverão ser comprados): borrachas, fita-cola, elásticos, tesouras.

Desta forma, em função do material a construir, os professores responsáveis deverão garantir junto dos alunos a existência da matéria e recursos necessários para a sua elaboração.

A título de exemplo, apresentaremos de seguida (Quadro 2.) alguns objetos com potencial desportivo possíveis de serem construídos com recurso a material de desperdício.

## Quadro 2

### Alguns exemplos de material reciclado para a prática desportiva

#### Patim/Trenó

*Material necessário:* garrafão de água de 5 litros.

*Processo:* pisar o garrafão na sua zona intermédia.



#### Bolas

*Material necessário:* papel de jornal, plástico de bolhas, fita-cola.

*Processo:* enrolar o papel de jornal em forma de bola, revesti-lo com o plástico de bolhas e logo com a fita-cola de forma a dar-lhe consistência. O tamanho das bolas dependerá da quantidade de papel colocado.



#### Discos / Freesby

*Material necessário:* pratos de plástico, papel de jornal, fita-cola.

*Processo:* colocar dois pratos em oposição, inserindo papel de jornal no seu interior. Colocar fita-cola nos pontos de junção dos dois pratos.



### **Raqueta**

*Material necessário:* caixas de cereais, elásticos.

*Processo:* colocar um elástico para cada dedo da mão de forma a esta poder ficar justaposta à embalagem quando é a mão é introduzida dentro.



### **Receptor de bolas**

*Material necessário:* embalagem de detergente.

*Processo:* cortar a embalagem na parte contrária à mão com abertura suficiente para que possa entrar uma bola tamanho ténis.



### **Raqueta**

*Material necessário:* collants de senhora, cabides de arame maleável, esponja, fita-cola.

*Processo:* moldar o cabide até ter a forma de uma raqueta, enfiar uma perna do collant (realizando nó em ambos os extremos), revestir o gancho do cabide (agora pega da raqueta) de esponja e fita-cola.



### **Volante / Peteka**

*Material necessário:* plástico de bolhas, papel de jornal, tampa de yogurt.

*Processo:* colocar uma tampa de yogurt no centro de uma folha de jornal e apertá-la em redor. Revestir com plástico de bolhas, apertando com fita-cola na parte superior da tampa. Cortar o excesso de papel e plástico





**Baliza**

*Material necessário:* tubos, fita-cola.

*Processo:* encaixar os tubos reforçando com fita-cola.



Como é possível constar, estes materiais permitem o desenvolvimento da grande maioria das atividades consideradas no planeamento curricular do docente da Atividade Física e Desportiva sem qualquer prejuízo dos conteúdos abordados, já que garantem as condições mínimas exigíveis para a realização das diferentes tarefas motoras consideradas do ponto de vista programático.

**Conclusão**

Estamos em crer que são inúmeras as vantagens educativas potenciadas por um projeto centrado nos processos de reciclagem, tal como aquele que propomos. O aproveitamento de materiais de desperdício, o ensino para um consumo sustentável, a construção de novos materiais por parte dos próprios alunos (considerando a sua responsabilização perante estes, bem como o empenho e motivação que este facto implica) e o acesso a materiais diversificados (possibilitando novas atividades despoletadas pelos novos materiais, bem como o custo reduzido do acesso a estes) são, do nosso ponto de vista, vantagens de considerável valor educativo e que merecem ser amplamente exploradas.

Outra das vantagens detetadas relaciona-se com a necessidade de, na consecução do projeto, implicar todos os agentes envolvidos no ambiente escolar (alunos, professores, família e escola) na sua

concretização (fornecimento, construção, armazenamento e manutenção do material).

É também de salientar que a carga ecológica dos jogos desportivos que derivam da utilização do material reciclado permite, tal como afirma Gutiérrez (2010), que se “abra uma fonte de possibilidades que não nos dão os materiais desportivos específicos convencionais, já que estes vêm pré-concebidos na sua forma e utilização”.

Contudo, no âmbito específico das Atividades de Enriquecimento Curricular, a qualidade da articulação entre a Atividade Física e Desportiva e as Atividades Lúdico-Expressivas, bem como entre qualquer outra atividade, depende sempre da intervenção do professor titular de turma, tal como exposto na legislação respetiva (artigo 31º do Despacho 14460/2008, de 26 de maio). Desta forma, para o sucesso de um projeto com estas características, mais do que o envolvimento dos docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular, é necessária a sua inclusão no Projeto Educativo de Turma.

### **Referências Bibliográficas**

- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas – Materiais para o Ensino e Aprendizagem*. Associação Portuguesa de Professores de Inglês. Lisboa: Ministério da Educação.
- Blanco, M. & Sáenz-López, P. (2009). Elaboración y valoración de materiales para Educación Física en Primaria. *Revista Wanceulen EF Digital* 5, 138-145.
- Despacho 14460/2008. Diário da República, 2ª série, nº 100. 26 de Maio.
- Despacho 8683/2011. Diário da República, 2ª série, nº 122. 28 de Junho.
- Dias, A. & Toste, V. (2006). *Ensino do Inglês 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas – 1º e 2º Anos*. Associação Portuguesa de Professores de Inglês. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dols, J. (2005). Reciclaje y materiales para la educación física en la escuela rural. *Revista Digital de Educación Física y Deportes* 87(10).
- Domínguez, G. (2010). El Reciclajuego: nuevas propuestas para las sesiones de Educación Física en el primer curso de la ESO. *Revista Digital de Educación Física y Deportes* 146(15).
- De Las Heras, M. & Sáenz-López, P. (2011). Una propuesta práctica para trabajar la educación del consumo a través de la Educación Física en Primaria. *Revista Digital de Educación Física y Deportes* 154(15).

- Gutiérrez, M. (2010). *Juegos Ecológicos con Material Alternativo... Recursos Domésticos y del Entorno Escolar*. Barcelona: Editorial INDE.
- Jardi, C. & Rius, J. (1997). *1000 Ejercicios y Juegos con Material Alternativo*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Maria, A. & Nunes, M. (2007). *Atividade Física e Desportiva no 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Atividades de Enriquecimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martín, F. (2007). *ReciclaJuego – Cómo dar juego al material de desecho*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Martínez, J. (2009). Unidad Didáctica: ‘Descubro y Juego con materiales alternativos’. *Revista Digital de Educación Física y Deportes* 130(13).
- Muñoz, D. (2008). Construcción de material alternativo en Educación Física. *Revista Digital de Educación Física y Deportes* 124(13).
- Navarro, A. & Navarro, J. (2009). Unidad Didáctica: ‘La utilidad del material de desecho’. *Revista Digital de Educación Física y Deportes* 129(13).
- Rivadeneira, M., (2001). Selección y optimización de recursos materiales favorecedores del desarrollo en la Educación Física. *Revista Digital de Educación Física y Deportes* 35(7).
- Rivera, R. (2009). Cómo utilizar materiales de desecho en las clases de Educación Física. *Revista Digital de Educación Física y Deportes* 133(14).
- Sola, J., Álvarez, J., Blanco, S., Pérez, D. & García, V. (2009). Material convencional frente a material autoconstruido en el área de Educación Física en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria. Un estudio piloto. *Revista Digital de Educación Física y Deportes* 135(14).
- Vasconcelos, A. (2007). *Ensino da Música 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Associação Portuguesa de Educação Musical. Lisboa: Ministério da Educação.
- V. A. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

# **INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROPOSTAS DE ORIENTAÇÕES DE CARÁTER METODOLÓGICO**

*Carla Lourenço<sup>1,3</sup>, Antonino Pereira<sup>2,3</sup>*

*<sup>1</sup>Universidade da Beira Interior*

*<sup>2</sup>Escola Superior de Educação de Viseu*

*<sup>3</sup>Centro de Estudos em Educação e Inovação (CI&DEI), IPV*

*carla.cvlourenco@gmail.com*

## **Introdução**

Passaram quase trinta anos desde a publicação da Declaração de Salamanca<sup>1</sup> e ainda hoje nos apercebemos de alguns problemas em relação à inclusão de pessoas com deficiência nas escolas. Até mesmo na disciplina de Educação Física (EF), que pode ser considerada uma das componentes curriculares que mais possibilidades apresenta para favorecer a inclusão, as lacunas continuam a surgir, salvo algumas exceções.

O processo de inclusão depende de vários intervenientes como os pais, professores, assistentes operacionais, os seus pares e outros profissionais que operam nas mais diversas funções, assim como, das mais diversas circunstâncias como adequação de equipamentos, materiais, metodologias, currículos, adequações no processo de avaliação entre outros. Assim, consideramos que o professor tem um papel central no processo de inclusão educacional, isso, sem deixar de considerar a importância dos alunos com e sem deficiência nesse mesmo processo.

A disciplina de EF desempenha um papel fundamental na vida dos alunos contribuindo para o desenvolvimento da sua competência

---

<sup>1</sup> Documento fruto da Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, promovido pela UNESCO em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. A publicação desse documento foi um marco extremamente importante para o processo de inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular.

motora e aptidão física e permitindo que os alunos entendam e optem por um estilo de vida ativo e saudável, podendo estar mais motivados para a escola e apresentarem melhores resultados escolares (Sarma, 2017).

O professor de EF e os alunos desempenham um papel importante, fazendo parte do processo de inclusão educacional (Fiorini & Manzini, 2014). Participar nas aulas de EF é um direito e um dever de todos os alunos (Pérez, 2014). No entanto, para que exista uma real inclusão do aluno com deficiência, este deve participar, em conjunto com os seus colegas e de forma ativa, na aula de EF e ter o seu próprio programa adequado às suas características e necessidades (Calle & Muñoz, 2013). É igualmente consensual que estes alunos apresentam menos experiências motoras comparativamente aos seus colegas sem deficiência, tendo-se constatado que alunos com deficiência podem, através da interação decorrente da aula de EF, obter ganhos ao nível das interações sociais (Qi & Há, 2012).

Porém, à escola inclusiva estão associados alguns problemas, nomeadamente, na dificuldade demonstrada pelos professores de EF na inclusão de crianças com deficiência na sua aula (Celestino & Pereira, 2019).

Efetivamente, muitos professores não se sentem preparados, profissionalmente e têm dificuldades em incluir crianças com deficiência nas suas aulas (Lieberman & Houston-Wilson, 2009), revelando não saber o que fazer nem como adaptar os conteúdos para a promoção de uma inclusão destes alunos (Munster, 2013).

Também a revisão sistemática realizada por Castro e Telles (2019), permitiu evidenciar que vários estudos enfatizam a falta de preparação profissional dos professores de EF para lidar com a inclusão de alunos com deficiência, alertando que tal poderá dever-se ao facto de tais conteúdos curriculares não serem abordados na sua formação inicial ou, caso o sejam, ocorrem de um modo superficial. Por outro lado, os

autores também salientam a existência de pouca formação contínua relacionada com tal temática e a baixa adesão dos professores de EF às escassas ações que vão ocorrendo.

Portanto, a inclusão dos alunos nas aulas de EF ainda enfrenta alguns problemas e muitos dos professores consideram que não se sentem preparados para a promoção do ensino inclusivo (Greguol et al., 2018).

Nesse sentido, este documento tem como objetivo apresentar algumas orientações de caráter didático/metodológico indicadas na literatura, que poderão ajudar os professores de EF, nomeadamente os que entendem que têm menos experiência ou formação, a promover a inclusão das crianças e jovens com deficiência nas suas aulas.

### **Orientações didático/metodológicas a utilizar nas aulas de Educação Física**

Depois de se conhecer o nível inicial dos alunos, o professor deve promover as estratégias de ensino-aprendizagem mais adequadas, dando mais importância às que favorecem a experiência, a expressão, a comunicação e a reflexão (Ríos, 2003).

Entre outras adaptações metodológicas de natureza geral, Ríos (2003) sugere as seguintes:

- Adaptar a linguagem ao nível de compreensão dos alunos (oral, escrita, visual, gestual), valorizando os diversos canais;
- Encontrar atividades alternativas para responder às necessidades educacionais de todos;
- Definir critérios para a escolha de estratégias de ensino de modo a fornecer uma resposta eficaz às necessidades educacionais especiais dos alunos;
- Empregar estratégias e atividades motivadoras que ampliem os interesses dos alunos;

- Usar um vasto repertório de reforços e estratégias de direcionamento da atenção (do global ao analítico, do concreto ao abstrato...);
- Promover a aprendizagem autónoma através de uma maior individualização e criatividade nas tarefas motoras;
- Promover o ensino cooperativo.

### **Orientações no âmbito da Deficiência Visual**

Relativamente às orientações de carácter metodológico mais específicas a ter em conta nas aulas de EF com alunos com deficiência visual, autores como Brasil (2001), Lourenço e Boato (2019), Rios (2003) e Rivas e Vaíllo (2012), apresentam uma grande variedade. Entre elas salientamos as seguintes:

- Descrever detalhadamente as tarefas, o material a utilizar na aula assim como a sua localização e como chegar até ele;
- Promover organização do espaço de modo a facilitar a mobilidade do aluno e evitar acidentes;
- Distribuir o material no espaço sempre de forma idêntica, quanto possível, e mantê-lo protegido;
- Dar *feedbacks* verbais e/ou quinestésicos para que o aluno consiga realizar as tarefas propostas na aula;
- Utilizar discurso claro, concreto e um tom de voz adequado;
- Evitar, sempre que possível, excesso de barulho ou sons, para não dificultar a execução da tarefa solicitada;
- Ter em consideração a iluminação, pois deve ser adequada (o excesso e falta de luminosidade pode prejudicar o aluno que a ainda tem alguma visão, impossibilitando-os de ver vultos);
- Encorajar o aluno a deslocar-se no espaço da aula, contribuindo para a sua independência, deixando-o agir sozinho, sempre que possível, no entanto, sem que corra perigos;

- Deixar o aluno tentar as tarefas propostas e evitar a superproteção;
- Dar mais tempo para a realização das tarefas propostas;
- Informar os restantes alunos sobre a deficiência visual, as dificuldades, a forma de o guiar, agir e colaborar;
- Sempre que possível e necessário, utilizar material didático e de avaliação adaptado (ampliado para os alunos de baixa visão ou em Braille com relevo para os cegos; bola com guizo, etc.).

### ***Orientações no âmbito da Perturbação do Desenvolvimento Intelectual***

No que concerne às orientações de âmbito metodológico mais específicas a ter em atenção nas aulas de EF com alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, Rios (2003), Rivas e Vaíllo (2012) e Winnick e Porretta (2017), expõem uma grande diversidade de indicações. Entre elas destacamos as seguintes:

- As tarefas devem ser simplificadas, repartindo as tarefas por fases;
- As informações (instruções/regras) devem ser transmitidas ao aluno de forma clara, organizada e simples;
- Deve manter-se um determinado modelo nas sessões;
- Atendendo a que estes alunos apresentam períodos de aprendizagem curtos e dificuldades de atenção/concentração não devem realizar atividades muito longas, mudando-as com alguma frequência;
- Podem ser usados materiais diversos (cores, sons, etc.);
- Caso exista um sistema de pontuação, este deve ser simplificado de modo que os alunos compreendam;
- Aliar à informação verbal a informação visual, através da demonstração ou imitação de modelos;
- Em caso de necessidade devem substituir alguns materiais (bolas maiores ou menores, de diferentes materiais, de esponja, ...); recorrer a materiais grandes para facilitar o manuseio; etc;



- Em situação de jogos podem reduzir-se o número de jogadores, reduzir as dimensões do campo ou até mesmo criação de zonas de segurança no campo de jogo;
- Por vezes, é aconselhável reduzir a velocidade de execução da habilidade e/ou a distância necessária para a habilidade.

### **Orientações no âmbito da Deficiência Motora**

No âmbito das orientações de carácter metodológico mais específicas a ter em atenção nas aulas de EF com alunos com deficiência motora, Rios (2003) e Rivas e Vaíllo (2012), aconselham uma grande diversidade de opções. Entre outras salientamos as seguintes:

- Sempre que possível deve incentivar-se o aluno a caminhar ou a fazer deslocamentos;
- Devem ser evitadas atividades que possam causar desequilíbrios, riscos de choques ou muita carga, em alunos com uma parte do corpo afetada;
- Atestar a estabilidade da cadeira de rodas e a segurança do aluno;
- No caso de crianças com paralisia cerebral devem evitar-se ruídos inesperados (devido aos espasmos musculares), assim como sensações repentinas ou situações que provoquem excitação ou ansiedade.
- Estar atento à fadiga do aluno e fazer intervalos, caso haja necessidade;
- É importante o reforço através de *feedback* positivo;
- Caso os membros inferiores estejam bastante afetados, deve-se potencializar a força dos membros superiores;
- No que diz respeito ao espaço, podemos delimitar o espaço de modo a compensar as dificuldades de mobilidade. O piso deve ser plano, liso e não deve se apresentar escorregadio.

## Considerações finais

Existem muitos vários fatores que podem, direta ou diretamente, influenciar o processo de inclusão nas aulas de EF, os quais podem ser agrupados em 4 grandes categorias de condicionantes (Río, 2003): infraestruturais, sociais, as relacionadas com os alunos com deficiência e as relativas à prática de ensino.

No que se refere a esta, importa aludir à formação dos professores e às suas idiossincrasias.

Relativamente à primeira, a falta de formação na área da inclusão em EF pode levar a vários receios fundamentados no desconhecimento e assim dificultar o processo de inclusão.

No que concerne à segunda, deveremos ter atenção que é muito importante atender a aspetos como as experiências anteriores dos docentes, os seus sistemas de ideias, valores e princípios, as suas atitudes perante os problemas, as suas capacidades de inovação e criatividade, entre outros, os quais podem determinar as possibilidades educacionais dos alunos.

Nesse sentido, entendemos que as instituições de formação inicial e contínua deverão desenvolver iniciativas que possam ajudar a superar tais dificuldades e constrangimentos, apostando na sensibilização e formação para a inclusão dos alunos nas aulas de EF.

## Referências Bibliográficas

- Celestino, T. & Pereira, A. (2019). A inclusão e a formação de professores de educação física: um estudo exploratório. *Desporto e Atividade Física para Todos – Revista Científica da FPDD* 5(1), 49-54.
- Fiorini, M. & Manzini, E. (2014). Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial* 20(3), 387-404. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>
- Liberman, L. & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for Inclusion – A Handbook for Physical Educators*. United States of America (2<sup>nd</sup> Ed.) Human Kinetics.

- Munster, M. (2013). Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. *Revista Brasileira de Atividade Motora Adaptada* 14(2), 27-34.
- Qi, J. & Ha, A. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education* 59(3), 257- 281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- Sarma, A. (2017). A critical review on benefits of different physical education programs in school. *International Journal of Physical Education, Sports and Health* 4(2): 86-88.
- Ríos, M. (2003). *Manual de educación Física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- Castro, M. & Telles, S. (2019). Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física em escolas públicas regulares do Brasil: uma revisão sistemática de literatura. *Motrivivência* 32(62), 01-20.

# IMPLEMENTAÇÃO DOS MODELOS DE INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Maria João Campos*

*Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física*

*Centro de Investigação em Desporto e Atividade Física, Universidade de Coimbra*

*mjcampos@fcdef.uc.pt*

A escola é um espaço privilegiado de interação e deve encetar diligências no sentido de promover a igualdade de oportunidades em termos do sucesso educativo e conseguir uma efetiva inclusão educativa e social de todos os alunos. Não obstante, tornar escolas mais aptas para responder à diversidade das necessidades dos alunos levanta questões relacionadas não apenas com a organização dos recursos, mas, principalmente com as práticas educativas e atitudes dos professores.

Nesse sentido, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (2012) publicou um relatório no âmbito da Formação de Professores para a Inclusão, acerca do Perfil dos Professores Inclusivos, no qual foram identificados quatro valores fundamentais, relacionados com o ensino e a aprendizagem, para o trabalho de todos os professores em contextos inclusivos. São eles:

1. Valorização da diversidade – a diferença é considerada um recurso e um valor para a educação;
2. Apoiar todos os alunos – os professores têm elevadas expectativas sobre os resultados a atingir por todos os alunos;
3. Trabalho com outras pessoas – colaboração e trabalho em equipa são metodologias essenciais para todos os professores;
4. Desenvolvimento profissional e pessoal – o ensino é uma atividade de aprendizagem e os professores assumem a responsabilidade pela sua aprendizagem ao longo da vida.

Em Portugal, o Decreto-Lei n. ° 54/2018, de 6 de julho estabeleceu os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

Os princípios-chave para a promoção da educação inclusiva centrada no aluno, coloca-o no centro do planeamento através da sua presença e participação em experiências de aprendizagem de qualidade. Os alunos devem ser participantes ativos e totalmente envolvidos em todas as decisões sobre o seu futuro (Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva, 2011). Assim é fundamental:

- 1) Dar voz aos alunos - a voz dos alunos e a das famílias devem ser ouvidas.
- 2) Participação ativa dos alunos - têm o direito a participar ativamente na vida da escola e da comunidade.
- 3) Atitudes positivas dos professores - em relação a todos os alunos e disponibilidade para trabalhar em colaboração com os colegas.
- 4) Competências dos professores - para responder às diversas necessidades de todos os alunos.
- 5) Visão da direção da Escola - deve valorizar a diversidade e apoiar a inovação.
- 6) Serviços interdisciplinares coerentes – com acesso ao apoio dos serviços da comunidade.

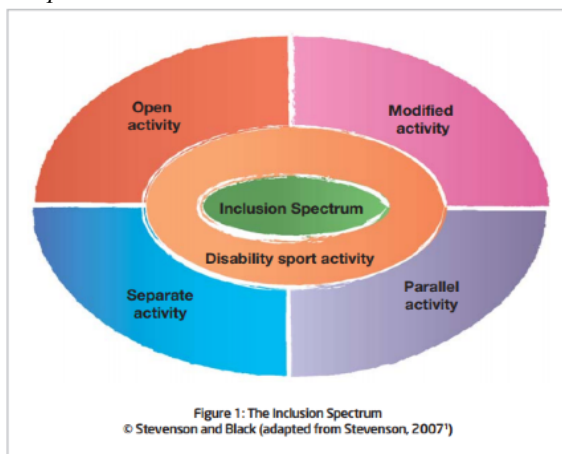
Todos estes pressupostos devem sustentar uma Escola de e para Todos. Assim, no atual contexto do modelo de Escola inclusiva pretende cumprir-se os requisitos legais nacionais e as orientações internacionais de forma a incluir todos os alunos. No entanto, os professores, deparam-

se com inúmeros desafios a nível da intervenção pedagógica nas suas aulas, que se pretendem inclusivas. No caso particular da Educação Física, a disciplina pode constituir-se como um campo privilegiado de inovação e de melhoria da qualidade pedagógica no âmbito da inclusão educativa.

Existem diversas formas de inclusão nas atividades físicas e desportivas, havendo um contínuo de possibilidades. Surge assim o espectro de inclusão, que tem como objetivo apresentar alternativas e possibilidades de incluir pessoas com diferentes habilidades e competências psicomotoras, como se pode observar na figura 1.

**Figura 1**

*The inclusion spectrum*



Este espectro é uma ferramenta flexível que engloba um contínuo de participação ativa de todos os alunos, tais como: “**atividades abertas**”, em que todos podem e conseguem participar de igual forma; “**atividades modificadas**”, as quais são necessárias algumas alterações para todos poderem participar; “**atividades paralelas**”, sendo criados grupos de nível de desempenho; “**atividades separadas**”, quando é necessário melhorar alguns skills específicos, não havendo a

possibilidade de todos conseguirem fazer a mesma atividade e “**desporto adaptado**”, através da integração reversa, onde os alunos sem deficiência praticam modalidades paralímpicas, por exemplo.

Neste sentido, foram igualmente desenvolvidos modelos práticos de inclusão, sendo instrumentos pedagógicos que pretendem melhorar a atuação dos profissionais para que todas as pessoas possam ser incluídas e participar em atividades físicas e desportivas, independentemente da idade ou do nível de competências psicomotoras. Os modelos mais populares são o “*STEP*” - acrónimo para *Space, Task, Equipment, People* e o “*TREE*” - *Teaching or Coaching Style; Rules and regulations; Environment; Equipment*. Em Portugal, surge o “**CRIE**” – **Contexto; Regras; Instrução; Equipamento** (Campos, 2019) e pretende enfatizar o papel da criatividade dos técnicos de desporto e Educação Física.

Assim, os modelos elencam um conjunto de variáveis passíveis de alterar na organização e dinamização de atividades desportivas, nomeadamente o espaço, a tarefa, o equipamento, os estilos de ensino, ou as regras.

Aquando do planeamento de uma aula de Educação Física inclusiva, devemos colocar algumas questões:

1. Qual é o objetivo da atividade?
2. A atividade é apropriada à idade/competência psicomotora?
3. A atividade é segura?
4. De que forma é que a atividade beneficia todos os alunos?
5. Estou adequadamente preparado(a) para ensinar?
6. A atividade é funcional e divertida?

As respostas a estas questões são fundamentais para averiguarmos se os exercícios planeados vão ao encontro das necessidade de todos os alunos.

Em suma, as ferramentas pedagógicas abordadas têm como objetivo permitir a adaptação necessária dos exercícios de forma a que TODOS os alunos consigam realizar a tarefa com sucesso, gerando desta forma, contextos educativos inclusivos que vão ao encontro das necessidades e potencialidades de cada um dos alunos, nas aulas de EF. Configura-se assim, a relevância da implementação dos modelos de inclusão nas aulas de Educação Física, garantindo o respeito pela diferença, fazendo cumprir o consignado na legislação sobre a educação inclusiva.

### **Referências Bibliográficas**

- Agência Europeia para as Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (2011). *Princípios-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para a prática*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. [https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice\\_keyprinciples-rec-PT.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-PT.pdf)
- Black, K. & Williamson, D. (2011) Designing inclusive physical activities and games. In A. Cereijo-Roibas, E. Stamatakis and K. Black (Eds), *Design for sport*. Farnham, UK: Gower.
- Campos, M.J. (2019). CRIE... Porque todas as crianças precisam de brincar! *Revista Científica da Federação Portuguesa de Desporto para Pessoas com Deficiência* 5(1), 22-28.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho
- Sports Coach UK (nd). *Quick Guide: Inclusive coaching*. <https://www.ukcoaching.org/sites/default/files/Quick-Guide-to-Inclusive-Coaching.pdf>



# A ATITUDE ÉTICO-PROFISSIONAL COMO DIMENSÃO DE AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*Catarina Amorim*

*Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física*

*Centro de Investigação em Desporto e Atividade Física, Universidade de Coimbra*

*camorim@uc.pt*

A ética está habitualmente relacionada com o interesse filosófico de interpretação dos princípios que norteiam a ação humana, sendo tema central de estudo de vários pensadores. Em profissões na área da medicina ou direito, a ética é regulada por um código deontológico com o objetivo de “garantir padrões de prática, proteger o público e orientar os profissionais na sua tomada de decisão” (Barrett et al., 2012, p. 891). Ainda que este não seja o caso da profissão docente, vários autores (Gluchmanová, 2015; Hendriks, 2019; Warnick & Silverman, 2011) argumentam que é imprescindível um domínio da ética no trabalho do professor em virtude dos valores a modelar aos alunos (Costa et al., 2015). Desta forma, no contexto educativo, a ausência de integridade e conduta ética é incompatível com os objetivos educacionais (Nuland & Khandelwal, 2006). Um dos principais papéis da educação envolve educar os alunos para o desenvolvimento de capacidades que os tornem autónomos, responsáveis e pensadores eticamente críticos. Isto quer dizer que os alunos deverão ser equipados para o trabalho em equipa, desenvolver a responsabilidade, a empatia, o pensamento crítico e criativo, assim como as habilidades sociais e emocionais (UNESCO, 2021). Assim, em última análise um dos papéis da educação é o de formar cidadãos para a promoção dos direitos humanos.

O aprimoramento da qualidade da educação tem em vista, comumente, produtos evidentes tais como a dimensão da turma, o tempo e materiais, as infraestruturas e instalações onde as aulas decorrem e as qualificações dos docentes (Poisson, 2009), sendo raros os produtos referentes a respostas ao nível do envolvimento dos professores, à sua capacidade de auxiliar os alunos, ao raciocínio crítico responsável e à conduta ética e profissional. Considerando que a Educação Física influencia o respeito pela prática desportiva, traduzida em valores como a justiça, coragem, honestidade, o bem individual e colectivo, leva a que os alunos, em situação de aula, estejam propensos a experimentar o discernimento moral (Hirama et al., 2012). É, então, fundamental que o docente de Educação Física possua valores éticos nitidamente definidos, para além do conhecimento profundo dos conteúdos a ensinar.

Na sequência do Processo de Bolonha, os cursos de profissionalização docente foram reestruturados em virtude do Decreto-Lei nº. 79/2014 de 14 de maio, no qual é afirmada a necessidade para a formação ética durante a formação inicial de professores, mas sem qualquer indicação da sua aplicação e avaliação — se enquanto unidade curricular autónoma ou enquanto matéria transversal a todas as unidades curriculares. É possível verificar diferentes posições na filosofia da educação sobre o ensino da ética durante a formação inicial de professores e como é que este ensino deve ser realizado (Warnick & Silverman, 2011). Para alguns investigadores (Aurin & Maurer, 1993; Boon, 2011) é fundamental ensinar ética profissional na universidade, focando as aprendizagens na aplicação de hipóteses éticas na prática docente, levando a um estudo ético transversal a todas as unidades curriculares e práticas pedagógicas. Outros autores defendem que o ensino da ética profissional como unidade curricular autónoma seria mais vantajoso para a melhoria da qualidade da formação inicial de professores (Boon, 2011; Warnick & Silverman, 2011). Na tentativa de

resolverem este dilema, Maxwell et al. (2016) estudaram o impacto da ética ensinada como uma unidade curricular autónoma ou através de um ensino transversal ao currículo de formação inicial de professores, nas aprendizagens dos estudantes. Os investigadores concluíram que as principais razões do não ensino da ética enquanto unidade curricular autónoma pela maioria das instituições de formação inicial de professores, são as limitações de tempo nos horários dos programas e a tradição de ensinar ética profissional no currículo de forma transversal. No mesmo sentido, a investigação de Walters et al. (2017) conclui que ensinar ética enquanto unidade curricular não é o caminho a seguir não só face à falta de tempo no currículo já lotado, mas também devido à resistência dos alunos e a natureza complexa da ética profissional.

A profissão docente é complexa e suscita muitas inseguranças e incertezas, o que é ainda mais evidente durante a formação inicial docente (Alves et al., 2019). A formação inicial de professores é a base para o desenvolvimento completo de profissionais. Sendo a génese de um *eu profissional* e um momento decisivo na formação docente (Boon & Maxwell, 2016; Zhao & Zhang, 2017), é indispensável a manifestação de atitudes e valores éticos perante a profissão, particularmente durante o estágio pedagógico, um período de maleabilidade. O estágio pedagógico é o primeiro contacto real com o contexto escolar enquanto docente e é, redutoramente conhecido como a instrumentalização prática do conhecimento académico. No entanto, é também um período em que os estudantes estagiários atravessam uma metamorfose de aluno para professor o que, evidentemente, se manifesta também nas suas atitudes e valores éticos pessoais e profissionais (Maxwell et al., 2016). Durante o estágio pedagógico existe uma constante alteração de papéis — o estudante estagiário é aluno perante a universidade, os orientadores da escola e da faculdade; é professor perante a sua turma; e é algo indefinido entre aluno e professor perante a escola onde estagia. Esta

mudança de posições envolve sensações incongruentes entre as idealizações pré-estabelecidas do ensino e a vivência do cotidiano (Mesquita, 2011), onde têm de enfrentar ambientes morais labirínticos em consequência da alteração constante de papéis. Em ecossistemas eticamente heterogêneos, como a escola, os estudantes estagiários podem enfrentar obstáculos associados à tomada de decisão ética e à resposta a situações e incidentes críticos.

Independentemente da abordagem que se escolha, é fundamental que as instituições de ensino superior promovam o ensino da ética e apoiem os alunos (e no caso das instituições de formação inicial docente, os futuros professores) a serem melhores cidadãos, consciencializados das suas responsabilidades cívicas. De acordo com a UNESCO (2021), deve ser essencial para as universidades, a promoção de valores como o respeito, a empatia, a igualdade, a solidariedade, a diversidade cultural, a defesa dos direitos humanos, a intolerância ao racismo, sexismos, classicismo e etnocentrismo, sendo estes os objetivos educacionais fundamentais. Um ensino superior que promova estes valores capacita os seus alunos a tornarem-se melhores versões de si mesmos, levando o ensino para lá dos limites da sala de aula e dos espaços escolares.

Antes de se ser professor, ou aluno, é-se humano. Neste sentido é, então, necessário criar uma espécie de contrato social com o intuito de fortalecer a educação enquanto empreendimento público para o bem comum, construído partir da ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade e que se baseie nos direitos humanos (tais como os princípios de não discriminação, de justiça social, respeito pela vida, dignidade humana e diversidade cultural) (UNESCO, 2021).

É incontornável que a ética profissional tem implicações na educação pela forma como contribui para o crescimento pessoal humano, que requer valores éticos bem definidos (Queirós & Silva, 2012). Nas aulas de Educação Física os alunos estão propensos a vivenciar o

discernimento moral (Hirama et al., 2012) como resultado das características únicas dessa unidade curricular. A Educação Física tem um papel fundamental na promoção e desenvolvimento de valores como a justiça, a coragem, a honestidade, voltados para o bem individual e coletivo (Costa et al., 2016). A investigação desenvolvida por Costa et al. (2016) explora a amplitude ética da Educação Física enfatizando cinco potencialidades éticas: a estrutura reguladora do desporto, os seus valores e espírito internos, as regras desportivas a cumprir, a superação e o desporto enquanto oportunidade de ir além das exigências da conduta correta.

No âmbito do estágio pedagógico a atitude ético-profissional pode verificar-se (mas não se limita) aos seguintes comportamentos dos estudantes estagiários (Ribeiro-Silva et al., 2020): compromisso com as aprendizagens dos alunos; compromisso com as próprias aprendizagens; domínio de conhecimentos gerais e específicos; a autoformação e o desenvolvimento profissional; disponibilidade para os alunos e escola; capacidade de trabalhar em equipa; capacidade de iniciativa e responsabilidade; inovação das práticas pedagógicas e documentais; capacidade de análise crítica e reflexiva; conduta pessoal adequada. Estas competências, à partida, deverão acompanhar os estudantes estagiários durante o ano de estágio pedagógico, e transferir para a vida profissional. No entanto, quando questionados acerca da forma como esta atitude foi incorporada na prática pedagógica, o que se verifica é que os estudantes se limitam apenas à enunciação dessas competências, sem real reconhecimento da profundidade da atitude ética que cada professor tem e nas implicações disto no seu ensino e para os seus alunos. Isto dá sentido à discussão entre autores sobre a complexidade de implementação de códigos de ética na profissão, perante a dificuldade de compreensão, a diversidade de interpretação e a fraca educação ética dos docentes (Poisson, 2009).

Com isto, entende-se que a Educação Física é um terreno fértil para a educação ética através do desporto, pois as atitudes éticas dos professores desta disciplina exigem um conhecimento profundo dos conteúdos inerentes a serem ensinados e como os conteúdos devem ser desenvolvidos para que professor e aluno possam, juntos, fortalecer a educação para o bem comum. Para isso, é necessário que os futuros professores sejam ensinados e incentivados para a autonomia e o pensamento crítico e criativo de modo a desenvolverem competências para formarem cidadãos defensores e promotores dos direitos humanos.

### Referências bibliográficas

- Alves, M., MacPhail, A., Queirós, P., & Batista, P. (2019). Becoming a physical education teacher during formalised school placement: A rollercoaster of emotions. *European Physical Education Review* 25(3): 893–909. <https://doi.org/10.1177/1356336X18785333>
- Aurin, K., & Maurer, M. (1993). Forms and dimensions of teachers' professional ethics — case studies in secondary schools. *Journal of Moral Education* 22(3), 277–296. <https://doi.org/10.1080/0305724930220307>
- Barrett, D., Casey, J., Visser, R., & Headley, K. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education* 28(6), 890–898. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.04.003>
- Boon, H. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education* 36(7), 104–121. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.2>
- Boon, H., & Maxwell, B. (2016). Ethics education in Australian preservice teacher programs: A hidden imperative? *Australian Journal of Teacher Education* 41(5), 1–20. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.1>
- Costa, L., McNamee, M., & Lacerda, T. (2015). Physical education as an aesthetic-ethical educational project. *European Physical Education Review* 21(2), 162–175. <https://doi.org/10.1177/1356336X14555297>
- Costa, L., McNamee, M., & Lacerda, T. (2016). Ethical potentialities on physical education as a vehicle for ethical education through sports. *Recerca, Revista de Pensament i Anàlisi*. 18: 29–48. <https://doi.org/10.6035/Recerca.2016.18.3>
- Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 - Série I de 2014-05-14, 2819-2828. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>
- Gluchmanová, M. (2015). The importance of ethics in the teaching profession. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 176, 509–513. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.504>

- Hendrikx, W. (2019). What we should do vs what we do: teachers' professional identity in a context of managerial reform. *Educational Studies*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1620694>
- Hirama, L., Montagner, P., Baía, A., & Matos, J. (2012). Educação moral e pedagogia do esporte: dimensões que coexistem? *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 12(supl), 103-106.
- Maxwell, B., Tremblay-Laprise, A., Fillion, M., Boon, H., Daly, C., van den Hoven, M., Heilbronn, R., Lenselink, M., & Walters, S. (2016). A five-country survey on ethics education in preservice teaching programs. *Journal of Teacher Education* 67(2), 135–151. <https://doi.org/10.1177/0022487115624490>
- Mesquita, E. (2011). *Competências do professor*. Edições Sílabo. Lisboa, pp. 13-15.
- Nuland, S., & Khandelwal, B.P. (2006). *Ethics in education: the role of teacher codes* (Ethics and Corruption in Education series). Paris: IIEP-UNESCO
- Poisson, M. (2009). *Guidelines for the design and effective use of teacher codes of conduct*. International Institute for Educational Planning
- Queirós, P., & Silva, P. (2012). Pensar o corpo na educação física e no desporto. Implicações éticas para os profissionais. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 12(supl): 147-150.
- Ribeiro-Silva, E., Fachada, M., & Nobre, P. (2020). *Prática Pedagógica Supervisionada em Educação Física IV - 2020/2021*. Universidade de Coimbra.
- UNESCO (2021). *Reimagining a new social: our futures contract for together education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Walters, S., Heilbronn, R., & Daly, C. (2017). Ethics education in initial teacher education: pre-service provision in England. *Professional Development in Education* 44(3), 385–396. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1318773>
- Warnick, B., & Silverman, S. (2011). A framework for professional ethics courses in teacher education. *Journal of Teacher Education* 62(3), 273–285. <https://doi.org/10.1177/0022487110398002>
- Zhao, H., & Zhang, X. (2017). The influence of field teaching practice on pre-service teachers' professional identity: A mixed methods study. *Frontiers in Physiology*, 8(1265), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01264>

# ACERCA DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM<sup>1</sup>

**Paula Batista**

*Faculdade de Desporto, Universidade do Porto*

*Centro de investigação em Educação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID2D), FADEUP*

*Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), FPCEUP*

*paulabatista@fade.up.pt*

## Introdução

Avaliar é uma componente central do desenvolvimento do currículo e um desafio permanente para os professores, servindo diferentes propósitos, designadamente o da certificação, da seleção, da prestação de contas e da aprendizagem (Broadfoot & Black, 2004; Hargreaves et al., 2002). Não obstante esta diversidade de propósitos, tradicionalmente, o resultado pretendido da avaliação é a verificação da aprendizagem do aluno com a conseqüente determinação de uma classificação. Hay et al. (2015) referem que as práticas de avaliação têm sido marcadas pelo desalinhamento entre o modo como se avalia e o modo como se processa o desenvolvimento do currículo. De facto, nas últimas décadas, a lógica avaliativa que tem prevalecido é marcada pela sequencialidade e por uma perspetiva fortemente centrada em aspeto normativos, ligados à classificação. Embora as práticas diagnósticas e formativas tenham vindo a ganhar espaço nos processos de ensino, a avaliação sumativa, na sua dimensão classificativa, continua a ser considerada a de maior relevo do processo avaliativo.

---

<sup>1</sup> Texto elaborado com base em duas publicações da autora: Batista, P. (2019). Avaliação em Educação Física: o que sabemos? Onde estamos? Para onde queremos caminhar? *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 5 (3), 36-45. <https://doi.org/10.47863/XJTT5025> E Batista, P, Moura, & A, Graça, A (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. *In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Eds.), Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99-114). Lisboa: Omniserviços.



Em contraponto a esta corrente, o entendimento de que a avaliação deve ser encarada como um elemento central à promoção da aprendizagem tem vindo a ganhar relevância nas discussões educacionais (Boud, 2007; Hargreaves et al., 2002). De facto, é possível, e necessário, encarar a avaliação para além de uma necessidade burocrática de classificar os alunos, desenhando tarefas de avaliação e programas que acrescentem valor às experiências de aprendizagem. Os alunos, se envolvidos nos processos de avaliação, podem ‘aprender’ sobre si mesmos, sobre as suas capacidades e potencialidades para o futuro (e.g. Reay & Wiliam, 1999; Redelius & Hay, 2009).

No que concerne à Educação Física, autores como Hayes et al. (2006) e Hay e Penney (2009) propõem um conjunto de condições interrelacionadas para a otimização da qualidade e dos resultados da avaliação, que se materializam em três sistemas de mensagem do sistema educativo – currículo, pedagogia e avaliação. A definição do currículo deve ocorrer numa relação dinâmica com a definição do desenho das tarefas de aprendizagem e de avaliação (MacPhail, & Macdonald, 2013), isto é, passagem de um alinhamento linear entre currículo, pedagogia e avaliação, marcado pela sequencialidade, para um alinhamento integrado em que o currículo, as tarefas e a avaliação - aula após aula -, estão em constante interação.

Este entendimento implica uma alteração das conceções e práticas de avaliação, cujo foco passa a ser a promoção de aprendizagens autênticas, adequadas ao nível em que os alunos se encontram (e.g. Leirhaug & Annerstedt, 2016; MacPhail et al., 2018). Na literatura, a designação de ‘Avaliação para a Aprendizagem’ (*Assessment for Learning*) é recorrentemente utilizada para espelhar esta perspetiva de avaliação em que a aprendizagem é o centro e o alvo. Contudo, também é usual a utilização da designação de avaliação formativa como sinónimo

ou holónimo (englobante) da avaliação para a aprendizagem (Black & Wiliam, 1998; Gardner, 2012).

## **Pontes entre a Avaliação Formativa e a Avaliação para a Aprendizagem**

Na literatura educacional, a utilização indiscriminada dos termos avaliação formativa e avaliação para a aprendizagem é uma realidade, havendo mesmo muitos autores que os utilizam como sinónimos.

Habitualmente, o termo avaliação formativa é usado para descrever a recolha de informações que permite ao professor fornecer *feedbacks* aos alunos acerca do estado da aprendizagem e o informa sobre o subsequente processo de planeamento e ação pedagógica (Black & Wiliam, 1998; Hay, 2006; Lund & Veal, 2013). Já Black e Wiliam (1998) definem avaliação formativa não apenas como uma atividade do professor sobre os alunos, mas como uma atividade que também pode ser realizada com os alunos, ou até pelos próprios alunos. Shepard et al. (2005), ao se reportarem à avaliação formativa, enfatizam que ela se realiza necessariamente durante o processo de instrução, quando ainda é possível ajustar e melhorar estratégias e investimentos nos processos de ensino e aprendizagem.

Enquanto alguns autores encaram a avaliação formativa como uma ferramenta, outros encaram-na como um processo, não obstante as dissemelhanças, a noção de que a avaliação é formativa fica bem patente quando as evidências são usadas para melhorar o ensino e atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

A avaliação formativa serve, assim, dois propósitos: (1) para os professores reverem e ajustarem o ensino e (2) para os alunos conhecerem o seu progresso (Chng & Lund, 2018). A ideia de gerar informação para dar a conhecer (aos alunos e professores) é a base da avaliação formativa.

No que concerne à avaliação para a aprendizagem, esta além de servir o desígnio de informar, preocupa-se em envolver os alunos nos processos de decisão: “The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there” (Broadfoot et al., 2002, p.2)<sup>2</sup>.

Na avaliação para a aprendizagem, sobressai a ideia de que a avaliação informa professores e alunos e serve de suporte na tomada de decisão de ambos. Neste entendimento, a avaliação para a aprendizagem é uma forma de avaliação formativa em que os alunos desempenham um papel ativo, diríamos central, na sua própria aprendizagem.

Uma avaliação para a aprendizagem bem planeada informa, de forma eficaz e significativa, as estratégias instrucionais que permitem melhorar o ensino e, conseqüentemente, a experiência de aprendizagem dos alunos (Tannehill et al., 2013). As práticas colaborativas, que priorizam a aprendizagem e dotam os professores e alunos de capacidade de produzir e administrar *feedback*, encontram na avaliação um espaço frutífero (Swaffield, 2011).

Neste quadro de discussão, MacPhail e Halbert (2010) enfatizam as diferenças entre a avaliação formativa e a avaliação para a aprendizagem:

Formative assessment is intended to enhance student learning through frequent opportunities for students to evidence their understanding, which in turn will identify ways to help individual students progress. While formative assessment tends to inform the teacher about student involvement, AfL (assessment for learning) extends to informing students about their own learning, acknowledging that they are

---

<sup>2</sup> Assessment Reform Group, 2002 - <http://www.assessment-reform-group.org.uk>

decision-makers in their own learning. (pp. 26-27).

Enquanto a avaliação formativa se estrutura em torno de objetivos comportamentais e tem como foco principal informar os professores sobre o progresso dos alunos, permitindo-lhes realizar ajustamentos na pedagogia e no currículo, a avaliação para a aprendizagem estrutura-se em torno de processos cognitivos e tem como objetivo principal fornecer *feedback* aos alunos sobre o seu progresso em direção aos objetivos de aprendizagem e permitir-lhes apropriar-se da sua própria aprendizagem, recorrendo a mecanismos distintos, designadamente a autoavaliação e a avaliação entre pares. Este processo requer que os alunos, além de acederem à informação resultante da avaliação, tenham capacidade de a interpretar.

Face ao exposto, pode considerar-se que a avaliação formativa se configura como avaliação para a aprendizagem quando os alunos estão envolvidos no processo de aprendizagem e usam as informações para tomar decisões. A avaliação para a aprendizagem pode, assim, ser considerada uma forma de avaliação formativa que tem os alunos como foco. Embora todas as avaliações para a aprendizagem sejam avaliações formativas, nem todas as avaliações formativas são avaliações para aprendizagem (Chng & Lund, 2018).

### **Requisitos e Usos da Avaliação para a Aprendizagem**

A avaliação para a aprendizagem implica usar todo o potencial que a avaliação encerra para melhorar o processo de ensino e aprendizagem pela potencialização da aprendizagem dos alunos. Neste sentido, é necessário garantir a qualidade da avaliação pela inclusão de cinco elementos centrais: (1) propósito claro (o porquê da avaliação é claro para todos os envolvidos e enquadra-se numa ideia educativa mais ampla); (2) metas claras (asseguram que os objetivos a alcançar são

transparentes e se encontram plenamente definidos); (3) desenho robusto (validade e fiabilidade dos dados recolhidos, bem como ao seu alinhamento com os objetivos de aprendizagem); (4) comunicação efetiva (planeada como parte integral da avaliação e os resultados podem ser facilmente acedidos e compreendidos pelos destinatários); e (5) envolvimento dos alunos (explicação aos alunos das metas de aprendizagem e dos procedimentos de avaliação, fornecendo *feedback* e utilizando a auto e heteroavaliação). Para além disso, é necessário haver: (1) um alinhamento entre avaliação, currículo e pedagogia, (Penney et al., 2009); (2) uma avaliação contínua orientada para o alcance das intenções de aprendizagem (MacPhail & Halbert, 2010); (3) uma recolha e o uso de evidências que permitam atender às necessidades dos alunos (Black & Wiliam, 2009); (4) uma valorização das contribuições dos alunos durante o processo de avaliação por meio da auto e heteroavaliação (Falchikov, 2007); e (5) uma definição clara e partilhada com os alunos das intenções de aprendizagem e dos critérios de avaliação (Wiliam & Thompson, 2008). Avaliação, currículo e pedagogia devem, assim, funcionar em total concordância (Hay et al., 2015; Penney et al., 2009), conforme descrito por Wiggins e McTighe (1998), através do conceito “*backward design*”, no qual sugerem ‘começar pelo fim’, definindo primeiro os objetivos, depois como avaliar a aprendizagem e, por fim, ensinar as estratégias a serem usadas.

As informações da avaliação beneficiam a instrução dos professores, enquanto uma definição clara das intenções de aprendizagem favorece a avaliação. A melhoria destas duas dimensões permite que os alunos tenham mais probabilidades de alcançarem os objetivos de aprendizagem. Por conseguinte, a avaliação deve ser realizada de forma continuada e integrada, acompanhando o processo de ensino e aprendizagem (Stiggins & Chappuis, 2011), para detetar problemas e défices na aprendizagem dos alunos (Wiliam, 2018), para

melhorar as decisões dos professores sobre os próximos passos de aprendizagem (Wiliam, 2017), para (re)direcionar a aprendizagem para a direção planeada e para ajudar os alunos a regularem o seu progresso (Sadler, 1989; Salimin et al., 2018). Esse acompanhamento mantém os alunos envolvidos e motivados no seio do processo de ensino-aprendizagem. Assim, é preciso que as experiências sejam significativas para os alunos (as que eles atribuem valor) e que apelem a competências integradas, isto é, fazer, compreendendo o que se faz numa atitude proactiva e comprometida com a aprendizagem (Batista & Queirós, 2015). O caminho para a aprendizagem precisa de ser claro para os alunos: eles precisam de conhecer o seu nível atual, os seus objetivos de aprendizagem e a melhor maneira de os alcançar (Broadfoot et al., 1999; Wiliam, 2011). Stiggins e Chappuis (2011) reforçam este entendimento, referindo que os alunos precisam de saber se estão a melhorar em direção ao seu objetivo. Deste modo, os alunos sentem-se mais confortáveis, confiantes e comprometidos com o que têm de fazer quando sabem qual é o objetivo de aprendizagem (e. g. Hattie & Timperley, 2007; Redelius et al., 2015; Wiliam, 2011). Isso significa que os critérios de avaliação e os objetivos de aprendizagem devem ser partilhados pelos professores com os seus alunos (Sadler, 1998), resultando numa maior transparência da avaliação (Andersson, 2014) e na possibilidade de os alunos avaliarem e regularem a sua própria aprendizagem e a dos seus colegas (Boud & Falchikov, 2007). Deste modo, na condução de práticas de avaliação que apoiem a aprendizagem, o professor procura responder de forma continuada a três questões-chave: (1) Para onde vai o aluno? (2) Onde está agora? e (3) Como chegar lá? (Wiliam & Thompson, 2008). Em síntese, no reconhecimento que a avaliação influencia, positiva e negativamente, a aprendizagem é preciso avançar no sentido de práticas de avaliação promotoras da aprendizagem. Broadfoot et al. (1999, p. 7) sistematiza estas práticas em sete características: (1) Ter uma visão de

ensino e aprendizagem em que cada uma das partes é essencial; (2) partilhar os objetivos de aprendizagem com os alunos; (3) ajudar os alunos a conhecer e a reconhecer os objetivos que pretendem alcançar; (4) envolver os alunos na autoavaliação (acrescentaria heteroavaliação); (5) fornecer *feedback* que permita aos alunos reconhecer os próximos passos e a saber como os realizar; (6) acreditar que todos os alunos podem melhorar; (7) envolver-se e envolver os alunos na revisão e reflexão dos dados da avaliação.

### **Considerações Finais**

A avaliação entendida como mero sistema de *accountability* técnico (prestar contas) limita, e muito, a riqueza e potencial que o currículo oferece. A avaliação pode ser, de facto, um elemento de valorização do currículo, se for encarada como uma prática pedagógica focada no processo de (re)construção do conhecimento (cognitivo e corporal).

Olhar a avaliação como prática pedagógica permite reformular as práticas de avaliação, que usualmente estão situadas num paradigma de ensino centrado no professor, para as recolocar num paradigma de ensino centrado no aluno (Batista et al., 2019).

A avaliação cujo foco é a aprendizagem assume-se como um importante mecanismo de promoção da prática pedagógica, pela capacidade que oferece de alinhamento entre intenções pedagógicas e consequências pedagógicas e os fatores que podem aportar algum desalinhamento. Neste entendimento, a avaliação passa a ser muito mais que uma ferramenta de recolha de informação. A orientação para a aprendizagem implica colocar em relevo o que é expectável que os alunos adquiram, orientando-os ao longo do processo de aprendizagem com informação específica, relevante e significativa, designadamente em Educação Física. Importa assim desconstruir crenças erróneas que

tendem a persistir em torno da avaliação como a que o propósito mais importante da avaliação é determinar uma classificação e que os professores sabem como usar a avaliação para apoiar a aprendizagem (Batista et al., 2019). Neste desígnio de transformação das práticas avaliativas - passagem de um paradigma centrado nos resultados para um centrado na aprendizagem, importa cumprir quatro princípios-chave sistematizados por Leirhaug e Annerstedt (2016): (1) partilhar as intenções de aprendizagem com os alunos; (2) partilhar os critérios de sucesso; (3) envolver os estudantes na avaliação da sua aprendizagem e dos outros e (4) fornecer *feedbacks* que permitam aos alunos avançarem/progredirem. Estes princípios, além de exigirem um alinhamento entre o ensinar, o aprender e a avaliação (e.g. Gréhaigne & Godbout, 1998; Hay & Penney, 2009), reclamam por ambientes colaborativos, de autoavaliação e de autorregulação (e.g. Broadfoot, 2017; López-Pastor et al., 2013). De facto, a efetividade da avaliação para a aprendizagem mede-se pelo seu contributo para a elevação dos índices motivacionais dos alunos, para o comprometimento e responsabilização dos alunos pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem dos colegas (Batista, 2019). Esta alteração exige uma enorme mudança de pensamento do professor, conforme atestam as palavras de Black et al. (2004, p. 19): “*what I am going to teach and what are the pupils going to do?*” para “*how am I going to teach this and what are the pupils going to learn?*”. Urge, assim, a acentuação no como ensinar e na aprendizagem (no aprender).

### **Referências Bibliográficas**

- Andersson, N. (2014). Assessing dance: A phenomenological study of formative assessment in dance education. *Nordic Journal of Art and Research* 3(1). <https://doi.org/10.7577/ijf.v3i1.936>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5(1), 7-73. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>



- Black, P., Harrison, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan* 86(1), 8-21.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1), 5– 31
- Batista, P. (2019). Avaliação em Educação Física: o que sabemos? Onde estamos? Para onde queremos caminhar? *Journal of Sport Pedagogy & Research* 5 (3), 36-45. <https://doi.org/10.47863/XJTT5025>
- Batista, P., Moura, A. & Graça, A. (2019). Avaliação como ponte entre o ensinar e o aprender: Estratégias e exemplos para uma reconfiguração da avaliação em educação física. In Sociedade Portuguesa de Educação Física (Eds.), *Avaliação em Educação Física: Perspetivas e desenvolvimento* (pp. 99-114). Lisboa: Omniserviços.
- Batista, P., & Queirós, P. (2015). (Re)colocar a aprendizagem no centro da educação física. In R. Rolim, P. Batista, & P. Queirós (Eds.), *Desafios Renovados para a aprendizagem em educação física* (pp.29-43). Porto: Editora FADEUP.
- Boud, D. (2007). Reframing Assessment as if Learning Were Important. In D. Boud & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term* (pp. 14-26). Abingdon: Routledge.
- Broadfoot, P. (2017). Time to tame the leviathan? Perspectives and possibilities for a new era in assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 24(3), 415-423. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1336428>
- Broadfoot, R., & Black, P. (2004). Redefining Assessment? The First 10 Years of Assessment in Education. *Assessment in Education* 11(1), 7-27.
- Broadfoot, S., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., & James, M. (1999). *Assessment for learning beyond the black box*. Cambridge, England: University of Cambridge School of Education.
- Chng, L., & Jacalyn Lund, J. (2018). Assessment for Learning in Physical Education: The What, Why and How. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 89 (8), 29-34, <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503119>
- Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longterm*. Abingdon: Routledge.
- Gardner, J. (2012). *Assessment and learning*. London: SAGE Publications
- Gréhaigne, J.-F., & Godbout, P. (1998). Formative Assessment in Team Sports in a Tactical Approach Context. *JOPERD* 69(1), 46-51. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605048>
- Hargreaves, A., Earl, L., & Schmidt, M. (2002). Perspectives on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal* 39(1), 69-95.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research* 77(1), 81-112.
- Hay, P. (2006). Assessment for Learning in Physical Education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 312-325). London: Sage.

- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review* 15(3), 389-405. <https://doi.org/10.1177/1356336X0936429>
- Hay, P., Tinning, R., & Engstrom, C. (2015). Assessment as pedagogy: a consideration of pedagogical work and the preparation of kinesiology professionals. *Physical Education & Sport Pedagogy* 20(1), 31-44.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P., & Lingard, B. (2006). *Teachers and Schooling Making a Difference*. Sydney: Allen & Unwin.
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy* 21(6), 616-631.
- López-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society* 18(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Lund, J., & Veal, M. (2013 ). *Assessment-driven instruction in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 17(1), 23-39.
- MacPhail, A., Halbert, J. & O'Neill, H. (2018). The development of assessment policy in Ireland: a story of junior cycle reform. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 25(3), 310-326. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441125>
- MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society* 18(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society* 14(4), 421-442.
- Reay, D., & Wiliam, D. (1999). I'll Be a Nothing': Structure, Agency and the Construction of Identity Through Assessment. *British Educational Research Journal* 25(3), 343-354.
- Redelius, K., & Hay, P. J. (2009). Defining, Acquiring and Transacting Cultural Capital Through Assessment in Physical Education. *European Physical Education Review* 15( 3), 275-294.
- Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning? *Sport, Education and Society* 20(5), 641-655. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Sadler, R. (1998). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18(2), 119-144.
- Shepard, L., Hammerness, K., Hammond, I., Rust, F., Snowden, J., & Gordon, E. (2005). Assessment. In K. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Salimin, N., Shahril, M. I., Jani, J., Rahmat, A., Elumalai, G., Saad, L., & Maliki, A. B. H. M. (2018). School based assessment module for invasion games category in physical education. *Journal of Fundamental and Applied Sciences* 10(1S), 233-248. <https://doi.org/10.4314/jfas.v10i1s.15>
- Stiggins, R. J., & Chappuis, J. (2011). *Introduction to student-involved assessment FOR learning*.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18(4), 433-449. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838>
- Tannehill, D., Van der Mars, H., & MacPhail, A. (2013). *Building effective physical education programs*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). What is backward design? In G. Wiggins & J. McTighe (Eds.), *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- William, D. (2018). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.
- William, D., & Thompson, A. (2008). Intergating assessment with instruction: What will it take to make it work?. In C. A. Dwyer (Ed.), *The futura of assessment: shapoing teaching and learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

# CLAVES PARA DISEÑAR E IMPLEMENTAR UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR<sup>1</sup>

*M<sup>a</sup> Luisa Santos Pastor<sup>1</sup>, Oscar Chiva-Bartoll<sup>2</sup>, Pedro J. Ruiz Montero<sup>3</sup>, L. Fernando Martínez Muñoz<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Universidad Autónoma de Madrid*

*<sup>2</sup>Universitat Jaume I de Castelló*

*<sup>3</sup>Universidad de Granada*

*marisa.santos@uam.es*

## Introducción

Instalados en la tercera década del siglo XXI y con las miras puestas en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, no cabe duda de que el Aprendizaje-Servicio (ApS) ha irrumpido con fuerza en los sistemas educativos europeos. Esta realidad se observa tanto en los diferentes planes de estudios e iniciativas de innovación educativa propias del ámbito de la Educación Física (EF), como en el desarrollo y consolidación de iniciativas de investigación educativa. En este sentido, parece oportuno reivindicar la sinergia entre la innovación y la investigación educativa en este ámbito de conocimiento, procurando que se retroalimenten con decisión y eficacia ([www.riadis.es](http://www.riadis.es)).

El ApS, en cualquier nivel educativo (Primaria, Secundaria, Formación Profesional o Universidad), puede considerarse un método pedagógico activo y experiencial, pero también activista y transformador (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021). El rasgo de activo lo adquiere al situar al alumnado como eje central del proceso de enseñanza-

---

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto I+D+i, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, titulado APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE. OPORTUNIDAD PARA LA INCLUSION SOCIAL, con Referencia PID2019-105916RB-I00.

aprendizaje, asumiendo tantas decisiones como sea posible a fin de generar las condiciones adecuadas para construir su propio conocimiento y ser capaz de actuar de forma autónoma. Asimismo, al afrontar situaciones reales como escenario educativo sobre el que construir el nuevo conocimiento, surge la inherente calidad experiencial del ApS (Gil-Gómez et al., 2016).

Por otra parte, como se adelantaba, otra particularidad del ApS radica en su carácter activista y transformador. A través de su aplicación se asume una posición social activista, dado que exige actuar directamente sobre necesidades reales de la comunidad, tratando de transformar la realidad social próxima al contexto de aplicación.

Dentro de este marco pedagógico no puede pasarse por alto que el ApS debe ir ligado estructuralmente al aprendizaje curricular de una materia o plan de estudios. Por ello, es esencial construir cualquier programa de ApS en base a la necesaria reciprocidad entre la transformación social y la formación del alumnado. Por su naturaleza social, el ApS aconseja el desarrollo de un marco educativo que apueste por conectar la docencia con el entorno inmediato, estableciendo en la medida de lo posible convenios de colaboración con entidades sociales del contexto próximo.

A la hora de aplicarlo, a pesar de que en los siguientes apartados del presente capítulo se presentan una serie de recomendaciones ordenadas y temporalmente secuenciadas a modo de guía, cada programa de ApS debe atender en primera instancia a las características particulares de cada contexto. Sin embargo, como elementos de referencia para alcanzar el desarrollo de buenas prácticas proponemos los siguientes principios (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2021; Celio et al., 2011; Howard, 1993):

- La calidad del aprendizaje académico del alumnado no debe verse comprometida.

- Los objetivos y resultados, tanto del aprendizaje como del servicio, deben estar bien planificados y deben ser evaluados con mecanismos contrastados.
- El alumnado debe asumir decisiones y responsabilidad tanto en la planificación como durante el programa.
- Debe maximizarse la perspectiva de la transformación y la responsabilidad social.
- Deben preverse posibles contingencias y situaciones de incertidumbre generadas durante el programa.
- Es crucial que el alumnado identifique y tome conciencia de los aprendizajes adquiridos, encontrando un vínculo claro con el currículum, el programa y/o los objetivos académicos.
- El programa de ApS debe velar por el establecimiento de alianzas comunitarias que fomenten la sostenibilidad del programa educativo a largo plazo.
- Es imprescindible contemplar procesos de reflexión sistemáticos que vinculen la acción del servicio con el aprendizaje curricular, partiendo de la experiencia del alumnado como eje.

### **Pasos para diseño e intervención de un programa de ApS**

La elaboración de un programa de ApS es un proceso sistemático que se concreta en la delimitación de unas fases, acciones específicas y procedimientos muy bien ordenados, gestionados y acordados entre los agentes o personas implicadas (alumnado-profesorado-colectivos receptores y entidades).

A continuación, pasamos a describir los pasos que hay que dar para elaborar un proyecto de ApS-EF, basándonos en la Guía Práctica para el diseño e intervención de programas de Aprendizaje Servicio en Actividad Física y Deporte (Santos-Pastor et al., 2021).

En un proyecto de ApS-EF se contemplan cuatro fases: preparación, planificación, ejecución y evaluación-reconocimiento. A su vez, en cada una de estas fases se concretan unas acciones específicas con el fin de cumplir con el propósito que tiene cada una (Figura 1).

**Figura 1**

*Fases de un proyecto de ApS-AFD. Fuente: Santos-Pastor et al. (2021)*



### *(1) Fase de preparación*

En esta fase es preciso describir exhaustivamente el contexto en el que se llevará a cabo el proyecto. Asimismo, es fundamental hacer un diagnóstico específico y preciso sobre la necesidad y/o de la injusticia social que se pretende combatir.

En este sentido, es primordial analizar las motivaciones, necesidades y posibilidades del alumnado responsable de preparar y aplicar el programa a las personas receptoras.

Se deberá responder a ¿cuáles son las características de la realidad?

Para ello, se revisarán los antecedentes del contexto (situación previa, circunstancias anteriores, programas anteriores...) para situar y comprender con mayor exactitud cómo se podrá intervenir (Figura 2).

## Figura 2

Planificación del programa de ApS-AFD. Antecedentes. Fuente: Santos-Pastor et al. (2021)



Posteriormente, se debe contextualizar el programa en relación con el lugar y el entorno donde se implementará para responder a qué características tiene el escenario general (Figura 3). Asimismo, hay que precisar la asignatura donde se llevará a cabo el proyecto (en nuestro caso la Educación Física), concretar la finalidad, el sentido y la orientación del proyecto. Igualmente, se debe analizar el contexto, la entidad y el colectivo al que irá dirigido el programa. Es importante establecer procesos compartidos y equitativos entre los agentes (alumnado-colectivo) para delimitar conjuntamente la situación de partida. Por último, se requiere definir y hacer un análisis del escenario de acción, además de delimitar los recursos disponibles y/o necesarios.



**Figura 3**

*Planificación del programa de ApS-AFD. Contextualización. Fuente: Santos-Pastor et al. (2021)*

The image shows a software interface for 'PREPARACIÓN' with a dropdown menu containing 'Contextualización', 'Diagnóstico (estudio previo)', 'Participación (planificación de la intervención)', and 'Evaluación'. Below it is a card titled 'CONTEXTUALIZACIÓN' with the question '¿Qué características tiene el escenario general?' and three numbered steps:

- 01. ASIGNATURA/ PROYECTO**
  - Nivel educativo o ciclo, módulo, titulación, materia con la que se va a llevar a cabo la intervención ApS. Explica qué finalidad, sentido u orientación dará al proyecto y explicar el porqué.
- 02. ANÁLISIS-DIAGNÓSTICO CONTEXTO**
  - Supervisión del contexto *in situ* (visitas previas).
  - Entidades socioeducativas o asociaciones mediadoras.
  - Diagnóstico compartido entre agentes implicados.
- 03. ESCENARIO ACCIÓN**
  - Conocimiento del contexto (estudio previo, accesibilidad, instalaciones deportivas cercanas...)
  - Preparación del escenario (acondicionamiento del lugar para la intervención)

A continuación, se deberá diagnosticar la realidad, respondiendo a qué sabemos del entorno del colectivo (MICRO). Para ello, habrá que precisar las características básicas y secundarias del colectivo receptor que se pueden atender y mejorar, así como sus particularidades sociodemográficas (MACRO: población de la localidad, familias, menores, centros educativos, espacios públicos, etc.).

**Figura 4**

*Planificación del programa de ApS-AFD. Diagnóstico. Fuente: Santos-Pastor et al. (2021)*

The image shows a software interface for 'DIAGNÓSTICO' with a dropdown menu containing 'Características generales del colectivo', 'Características sociodemográficas', and 'Características socioculturales'. Below it is a card titled 'DIAGNÓSTICO' with the question '¿Qué sabemos del entorno del colectivo?' and three categories:

- CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL COLECTIVO**
  - Necesidades básicas y secundarias que presenta el colectivo SUSCEPTIBLES DE MEJORA
- CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS**
  - Contexto general -MACRO- vinculado con el colectivo receptor (estadística de población de la ciudad y/o zona, de familias, menores, mayores, instalaciones públicas existentes: bibliotecas, pabellón...)
- CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES**
  - Contexto próximo -MICRO- vinculado con el colectivo receptor (perfil del barrio, la familias...)

Por último, definir quiénes son las personas implicadas en el proyecto (alumnado-profesorado-entidades y personas receptoras),

concretando sus características, experiencias previas, formación, compromisos, responsabilidades, funciones, roles, etc.

En este marco, y una vez situados estos elementos del contexto, habrá que realizar un diagnóstico para reconocer, analizar y evaluar las necesidades del colectivo o el problema detectado, así como las posibilidades, motivaciones e intereses que muestra tanto el alumnado como el colectivo receptor.

A partir del análisis de necesidades y posibilidades detectadas se podrán concretar las expectativas reconocidas que se tratarán de promover con el programa. En este sentido, se fijarán posibles oportunidades que el proyecto puede ofrecer al colectivo/problema/entorno, así como la delimitación concreta de las necesidades que van a tratarse de cubrir. Esta concreción se debe realizar de manera consensuada y dialogada entre las partes (qué necesito/tas y cómo me/te puedes/puedo ayudar).

## *(2) Fase de planificación*

Desde el marco anterior se definirán los objetivos de aprendizaje, conectándolos con el currículo formativo (competencias, objetivos, contenidos, resultados de aprendizaje) y los objetivos de servicio que se proponen cubrir con el proyecto. Posteriormente, se establecerán las propuestas de acción en consonancia con los objetivos, proyectarlas, organizarlas, gestionarlas y temporalizarlas convenientemente. Igualmente, se precisarán los procesos de reflexión (sobre qué focos de interés: relacionados con la formación académica o con el sentido solidario y de compromiso social), los momentos (diagnóstico, diseño, intervención...), las acciones (asamblea, reuniones...), las personas implicadas y los procedimientos (técnicas e instrumentos) que permitirán al alumnado cuestionarse el alcance de sus tareas para dar respuesta a las necesidades detectadas. Asimismo, se fijan los indicadores (criterios de

evaluación y estándares de aprendizaje) y los procedimientos que se van a tener en cuenta para la valoración del aprendizaje y del servicio, así como la adecuación de las acciones realizadas (v.g. rúbricas). Por último, se propondrán las acciones previstas para celebrar (v.g. un encuentro) y reconocer la participación de las personas implicadas, así como los mecanismos para la difusión y divulgación del proyecto (v.g. prensa, blog, redes sociales).

### *(3) Fase de ejecución*

En esta fase se llevarán a cabo las acciones diseñadas, aplicando las actividades programadas con los recursos previstos (temporales, espaciales, materiales, humanos), los procesos de reflexión y de evaluación diseñados. Además, se establecerán posibles ajustes de la propuesta inicial, se resolverán imprevistos y revisará la consecución de objetivos de aprendizaje y de servicio. Se concretarán las estrategias para la supervisión de las acciones realizadas por el alumnado (acompañamiento, apoyo académico, asesoramiento...).

### *(4) Fase de evaluación-reconocimiento*

Esta fase implicará recoger información en diferentes momentos (inicial, durante y final), empleando diferentes técnicas e instrumentos (observación, diarios, cuestionarios, entrevistas...) con el fin de analizar las acciones desarrolladas y sus efectos tanto en el aprendizaje como en el servicio. Asimismo, se valorará la eficacia y eficiencia de las acciones realizadas para tomar decisiones sobre los cambios necesarios que habrá que implementar en siguientes intervenciones. Para finalizar, festejar y celebrar el final de la experiencia con las personas implicadas, reconociendo los aprendizajes compartidos.

## Conclusiones

En definitiva, el desarrollo de un proyecto de ApS en EF deberá considerar unos indicadores de calidad precisos (partir de la necesidad social o problemática, determinar objetivos de aprendizaje y servicio, adecuar el programa de acción, producir procesos de reflexión, valorar los resultados, reconocer y celebrar, etc.). Además, tener en cuenta que es un proceso sistematizado, organizado y bien planificado. Igualmente, ha de integrar la evaluación del aprendizaje, del servicio y de la experiencia en el proceso, así como considerar la divulgación y difusión de los resultados.

Para finalizar, hay que insistir que los procesos metodológicos seguidos, concretados en las fases y acciones de un proyecto de ApS en EF, deberá estar al servicio de los fines. Por tanto, el valor debe situarse, además de en la adquisición de las competencias del alumnado, en las posibles transformaciones (mejoras) que puede originar en el contexto particular de acción y, por extensión, en la comunidad/sociedad.

## Referencias bibliográficas

- Celio, C., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service- Learning on Students. *Journal of Experiential Education* 2(34), 164-181.
- Chiva-Bartoll, O. & Fernández-Rio, F. J. (2021). Advocating for Service-Learning as a Pedagogical Model in Physical Education: Towards an Activist and Transformative Approach, *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O. Chiva-Bartoll, O. & García, R. (2016). A service- learning experience in future teachers: development of the social and civic competence. *Revista Complutense de Educación* 27(1), 53-73. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45071](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071)
- Howard, J. (Ed.). (1993). *Praxis I: A Faculty Casebook on Community Service Learning*. Ann Arbor, MI: University of Michigan. Office of Community Service Learning Press.
- RIADIS. <https://www.riadis.es/>
- Santos-Pastor, M.L., Ruiz-Montero, P.J., Chiva-Bartoll, O. & Martínez-Nuñoz, L.F. (2021). *Guía Práctica para el Diseño e Intervención en Programas de Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte* (España, Andalucía, Registro propiedad intelectual num. MA-00375-2021). Junta de Andalucía. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/70964>

# **APRENDIZAJE-SERVICIO DESDE UN ENFOQUE CRÍTICO FEMINISTA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO. CLAVES PARA SU APLICACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA<sup>1</sup>**

*Nuria Cuenca-Soto<sup>1</sup>, Oscar Chiva-Bartoll<sup>2</sup>, L. Fernando Martínez-Muñoz<sup>1</sup>, M<sup>a</sup> Luisa Santos-Pastor<sup>1</sup>*

*<sup>1</sup>Universidad Autónoma de Madrid.*

*<sup>2</sup>Universitat Jaume I de Castelló*

*nuria.cuenca@uam.es*

## **Introducción**

Las últimas investigaciones señalan al Aprendizaje-Servicio (ApS) como un modelo pedagógico óptimo para generar aprendizajes competenciales en el alumnado, vinculando el ámbito curricular con el compromiso social-ciudadano. Igualmente, en sintonía con lo apuntado por García-Rico et al. (2020), el ApS nos permite alinear las programaciones educativas con los desafíos mundiales a partir de los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) que propone la Agenda 2030 (UNESCO, 2015). En concreto, este trabajo fijará su mirada en las oportunidades del ApS en Educación Física (EF) para poder eliminar las disparidades de género y asegurar un acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza (ODS 4 y 5). En este sentido, una de las posibles vías para la consecución de estos objetivos, podría ser el empleo de una perspectiva feminista en los contextos investigador y educativo (Díaz-Martínez & Dema-Moreno, 2013; Serra-Payeras et al., 2018). Estos autores denotan las importantes carencias competenciales vinculadas a la perspectiva de género tanto en el marco investigador como en el

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de la Tesis Doctoral de Nuria Cuenca Soto desarrollada en la Universidad Autónoma de Madrid, el marco del contrato de Formación de Personal Universitario, otorgada por el Ministerio de Universidades, en la convocatoria 2020/21 (Resolución Orden 15 de noviembre de 2021. FPY20/00721).

educativo (Ballarín-Domingo, 2017; Martínez-Martín, 2016; Serra-Payeras et al., 2020).

En esta línea, diversa autoría (Hinojosa-Alcalde & Soler-Prat, 2021; Iverson & James, 2014) sitúa el ApS como un modelo pedagógico asociado a pedagogías feministas, orientado hacia la justicia social, comprometido con una sociedad crítica, igualitaria e inclusiva, al tiempo que muestra efectos transformadores sobre las personas y entidades que participan en estas experiencias (Chiva-Bartoll et al., 2021; García-Rico et al., 2021; Iverson & James, 2014).

### **Aproximación al enfoque de aprendizaje-servicio crítico feminista**

El ApS crítico feminista puede tener sus inicios vinculados a estudios de la mujer y estudios de género (Costa & Leong, 2013). Su uso se extiende en el contexto norte americano, donde es conocido como “*Critical Feminist Service Learning*” (Aprendizaje-Servicio crítico feminista, en su traducción) (Hauver & Iverson, 2018), pudiendo destacar referencias en el contexto español (Hinojosa-Alcalde & Soler-Prat, 2021, Vergés-Bosch et al., 2021).

El ApS crítico feminista se diferencia del enfoque crítico del ApS, aunque comparten buena parte de su fundamentación teórica y los principios básicos de la pedagogía feminista (Chiva-Bartoll et al., 2021). El enfoque “*Critical Community Service*” o “*Critical Service-Learning*” (ApS crítico, su traducción) es definido como un servicio con una orientación de justicia social (Rosenberg, 2000). Esta perspectiva va más allá de las formas tradicionales del ApS, atendiendo a los problemas que subyacen en la sociedad, en lugar de guiar sus acciones superficialmente o encaminadas hacia meras acciones caritativas. Por su parte, Iverson y James (2014) y Costa y Leong (2013) proponen combinar ambas teorías en tanto que, bajo lentes feministas, el ApS tiene un gran potencial transformador y es propulsor del activismo social. Este activismo social

feminista permite a las personas desarrollar una comprensión más profunda sobre estas cuestiones y adquiere competencias y habilidades necesarias para trabajar hacia el cambio social feminista (Naples & Bojar, 2002).

### **Implicaciones prácticas para proyectos de aprendizaje-servicio crítico feminista**

En primer lugar, es necesario resaltar que las experiencias de ApS en EF bajo esta connotación crítica feminista deben adecuarse a cada contexto y considerar los principios generales de estos proyectos (Celio et al., 2011; Chiva-Bartoll & Fernández-Rio, 2021). En esta línea, Kesler-Gilbert (2010, p.298) propone reflexionar sobre algunas cuestiones clave, entre las que destacan: (1) cómo está construido el conocimiento; (2) cuál es nuestra posición e identidad con respecto a las estructuras sociales; (3) cómo se negocian las responsabilidades y relaciones de poder dentro de estas experiencias. Hauver y Iverson (2018, p.105) añaden: (1) cómo son las relaciones de poder y discurso de las instituciones en las que este modelo tiene lugar; (2) cómo podemos introducir la sensibilización como mecanismo para elaborar nuestras acciones y estrategias; (3) cómo podemos desarrollar habilidades y activismo para avanzar hacia el cambio social feminista; y (4) cómo guiamos nuestras acciones para que éstas sean recíprocas, extendidas a lo largo del tiempo y caracterizadas por la comprensión, responsabilidad y confianza.

Wiechman-Maybach (1996, p.232) propone modificar la denominación de las personas receptoras del servicio como “*partners in service*” (asociadas, co-participantes), además de integrarse en los proyectos para generar experiencias más inclusivas. Esto permite no solo orientar los objetivos, tareas, evaluación, etc. sino integrar a todos los

agentes implicados para explorar temas de opresión, incluir otras voces, y promover el empoderamiento, con una finalidad de justicia social.

Tryon y Stoecker (2008) consideran fundamental para configurar un proyecto de ApS crítico feminista establecer contacto, comunicación y asociación con las entidades con las que se participa y no solo centrar la atención en el alumnado. Para ello, proponen tener en cuenta tres aspectos básicos: (i) la comunicación y las relaciones que se establecen (comunidad-universidad); (ii) las competencias culturales, gestión y evaluación del alumnado; (iii) configurar proyectos a largo plazo.

Webb et al. (2007) señalan que el profesorado juega un papel relevante como guía en este proceso. De hecho, es de suma importancia que reflexione sobre las relaciones (de poder, democráticas, etc.) que quiere mantener con el alumnado. Incluso valorar la conveniencia de propiciar un entorno activista sin imponer ideologías e incentivar a que estas experiencias les sirvan para construir sus identidades, provocarles para que empleen sus propias historias de vida para afrontar determinadas situaciones, que se cuestionen su rol como estudiantes o como agentes sociales tanto dentro como fuera del contexto escolar.

Eretzian-Smirles (2011), Hinojosa-Alcalde y Soler-Prat (2021) y Vergés-Bosch et al. (2021) reclaman que los proyectos de ApS trasciendan las paredes de los estudios de género o estudios de la mujer e incluir la perspectiva de género en todos los elementos que conforman la práctica docente. En este sentido, destaca la importancia de hacer reflexionar al alumnado sobre los roles de género, la imagen corporal, violencia contra la mujer, identidades de género, escucha activa de personas infrarrepresentadas en la sociedad, etc.



## **Claves para la práctica del Aprendizaje-Servicio crítico feminista con perspectiva de género en Educación Física**

Con la finalidad de acercarnos a una realidad práctica sobre el empleo de la perspectiva de género a partir de estos estudios, se diseñan y presentan una serie de medidas o claves que pueden ser empleadas en los proyectos o experiencias desde un modelo de ApS crítico feminista. Por tanto, se persigue analizar, bajo una lente menos conservadora y amplia, las relaciones entre personas y los posibles sesgos sexistas que acontezcan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, los proyectos toman como referencia los principios de la pedagogía feminista (Webb et al., 2002, pp. 68-71) como son: a) Atención a la diversidad; b) Transformación de las relaciones, c) Empoderamiento; d) Crear comunidad; e) Cuestionamiento de las pedagogías tradicionales; f) Defensa de la justicia social. Al tiempo que se emprenden acciones bajo la misma sobre determinados aspectos como son:

- **Participar activamente**: con la finalidad de que puedan disfrutar de espacios de respeto, tolerancia, igualdad, puedan empoderarse y liderar acciones como agentes de cambio social, en los proyectos participan de manera activa todas las personas independientemente de la institución que provenga (centro educativo, universidad, entidad, etc.);
- **Alumnado**: participa en todas las fases y acciones del proyecto. Además, ha de reflexionar sobre su rol tanto dentro como fuera del contexto escolar y sobre cómo su identidad, experiencias y habilidades previas le sirven para relacionarse como persona asociada al proyecto, valorando cómo emplear esta perspectiva en su contexto;
- **Profesorado**: propicia un aprendizaje significativo, fomenta experiencias reales y favorece la relación entre instituciones.

Reflexiona sobre la autoridad que le ha sido concedida, sobre la necesidad de mantener relaciones horizontales, incrementa su conocimiento en perspectiva de género y colabora sin imponer ideologías;

- **Asociaciones y co-participantes**: su denominación no es “personas necesitadas” o “las receptoras del servicio” su denominación es co-participes o personas asociadas. El foco de las acciones durante la situación de servicio se centra en abordar los síntomas de su(s) necesidad(es), la(s) causa(s) de la misma y las acciones que las podrían enmendar;
- **Elementos** del proceso de enseñanza-aprendizaje: todos ellos son susceptibles de ser analizados bajo esta perspectiva. Así, por ejemplo:
  - El uso de un lenguaje inclusivo y no sexista y la reflexión centrada en determinados aspectos, acompañan al proyecto de manera transversal. Esta reflexión ha de ser realizada por todas las personas y se valora el origen, causas que generan una necesidad, así como sobre acciones a emprender para enmendar estas situaciones de desventaja. Algunas de ellas pueden ir orientadas hacia: (1) las relaciones jerárquicas que se puedan producir en el proyecto, (2) empleo de alternativas metodológicas, (3) transformación personal y colectiva (sensibilización, concienciación, militancia, etc.);
  - Los roles y relaciones en el proyecto son analizados bajo esta perspectiva y se proponen estrategias para conducirlos. Nos preguntamos, por ejemplo, sobre las relaciones que se establecen (entre discentes, docente/discente, discentes/co-participes, etc.); sobre las actitudes que se adoptan; y/o sobre quién representa determinados roles (liderazgo, creación de contenidos, comunicación etc.);

- La evaluación es formativa y participativa, se orienta hacia la participación y no el rendimiento, se adaptan y elaboran criterios afines a todas las personas, se propone una evaluación sobre todas las personas y agentes, sin ánimo de comparar;
- Los contenidos permiten incrementar conocimientos competenciales, son apropiados para el grupo, se enseñan alejados de sesgos de género y permiten incrementar y asociar el currículum con conocimientos acerca de injusticias producidas a consecuencia de género, raza, etnia, clase, estatus, etc;
- Los objetivos se dirigen hacia el alumnado y co-participantes, son realistas y alcanzables;
- Logros y reconocimiento: los logros son obtenidos por ambas partes y el reconocimiento se realiza hacia alumnado y personas partícipes;
- El seguimiento del programa se centra en el crecimiento y empoderamiento de todas las partes. Además, se valora su continuidad en el tiempo, pudiendo reanudarlo en otros momentos o contextos.

Además de guiar esta perspectiva durante el proceso, para configurar y planificar las intervenciones en programas de ApS en EF, se tienen en cuenta las fases y acciones que referencian Santos-Pastor et al. (2021). En cada una de ellas, se pueden implementar distintas acciones vinculadas a esta perspectiva entre las que se destacan:

Fase de Preparación: En ella, se puede comenzar a implementar acciones relativas al uso de un lenguaje inclusivo y no sexista, entablar relaciones horizontales, reparto de roles (acciones transversales a todas las fases), estrategias de inclusión y preguntas como: ¿En qué contexto

me desenvuelvo? ¿Qué es y qué necesito saber sobre estas personas co-participes? ¿Existen diferencias por cuestiones de género, estatus económico, grupo etario, etc.? ¿La situación en desventaja (necesidad/injusticia social) permite un análisis de género?

Fase de Planificación: En este momento, todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje son configurados y analizados bajo esta perspectiva (mencionado previamente). Se escogen contenidos sin sesgos sexistas y/o éstos permiten incrementar los conocimientos en materia de género. Las condiciones del servicio son diseñadas y consensuadas por las partes. No se impone, se propone. Se incluyen en el proceso reflexivo aspectos como: ¿Cómo son las relaciones en el proyecto? Además, se formulan preguntas del estilo: ¿Cómo nos unen nuestras diferencias? ¿Pueden nuestras historias de vida hacer que nos identifiquemos con algunos aspectos de las vidas de las personas con las que nos relacionamos? ¿Cuáles son los antecedentes de la práctica de AFD o en el marco de la EF en este contexto con respecto a las mujeres?

Fase de Ejecución: las medidas, tareas y actividades planificadas cobran ahora vida interviniendo junto con el colectivo asociado (modalidad de servicio directo). Las tareas/actividades sirven también para empoderar o dar voz a aquellas personas infrarrepresentadas. Se atiende a sus características y se proponen medidas con respecto a los espacios en los que la práctica tiene lugar o los materiales que se utilizan. La relación con las personas asociadas al proyecto es en igualdad de condiciones, el alumnado no ha de representar una figura paternalista ni de superioridad. No se trata de un proyecto caritativo ni asistencial, se trata de colaborar para aprender y transformar de manera conjunta.

Fase de Evaluación y Reconocimiento: Dando por finalizado el proyecto, se evalúan las acciones emprendidas, resultados y posibles mejoras.

También, se celebran y festejan los resultados obtenidos. Las preguntas, acciones y reflexiones correspondientes a esta fase, pueden ir dirigidas a: ¿Quién adquiere o ha adquirido protagonismo durante el proyecto? ¿Cómo mi paso por el proyecto ha repercutido en mi manera de ver al colectivo con el que me he relacionado? ¿Sirve nuestro proyecto para dar voz a las personas asociadas? ¿Quiénes son las personas protagonistas en esta fase? ¿Ha servido el proyecto como base para actuar frente a la injusticia/necesidad/situación de desventaja detectada? ¿Ha servido el proyecto de ApS con enfoque crítico feminista para modificar la visión de la práctica de AFD o de las clases de EF?

### **Referencias Bibliográficas**

- Celio, C., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service- Learning on Students. *Journal of Experiential Education* 2(34), 164-181.
- Chiva-Bartoll, O. & Fernández-Rio, F. J. (2021). Advocating for Service-Learning as a Pedagogical Model in Physical Education: Towards an Activist and Transformative Approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Ballarín-Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la universidad?. *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas* 2(1), 7-31.
- Chiva-Bartoll, O, Santos-Pastor, M.L., Martínez-Muñoz, L.F., & Ruiz-Montero, P.J. (2021). Contributions of Service-Learning to more inclusive and less gender-biased Physical Education: the views of Spanish PETE students. *Journal of Gender Studies*.
- Costa, L.M., & Leong, K.J. (2013). Introduction critical community engagement: Feminist pedagogy meets civic engagement. *Feminist Teacher* 22(3), 171-180.
- Díaz-Martínez, C. & Dema-Moreno, S. (2013). *Sociología y género*. Madrid: Tecnos.
- Eretzian-Smirles, K. (2011). Service learning in a psychology of women course: transforming students and the community. *Psychology of Women Quarterly* 35(2), 331-334.
- García-Rico, L., Martínez-Muñoz, L.F., Santos-Pastor, M.L., & Chiva-Bartoll, O. (2021). Service-learning in physical education teacher education: a pedagogical model towards sustainable development goals. *International*

- Journal of Sustainability in Higher Education* 22(4), 747-765 <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2020-0325>
- García-Rico, L., Carter-Thuillier, B., Santos-Pastor, M. L., & Martínez-Muñoz, L. F. (2020). Formar Profesores de Educación Física para la Justicia Social: Efectos del Aprendizaje-Servicio en Estudiantes Chilenos y Españoles. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(2), 29-47.
- Hauver, J., & Iverson, S.V. (2018). Critical Feminist Service-Learning: Developing Critical Consciousness. En Lund, D. E. (Ed.) *The Wiley International Handbook of Service-Learning for Social Justice* (pp. 97–121), John Wiley & Sons: Hoboken, NJ, USA.
- Hinojosa-Alcalde, I. & Soler-Prat, S. (2021). Critical Feminist Service-Learning: A Physical Activity Program in a Woman's Prison. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18, 7501. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147501>
- Iverson, S.V., & James, J.H. (Eds.). (2014). *Feminist community engagement: Achieving praxis*. New York, NY: Palgrave. <https://stanford.io/3pafK6J> [consulta: 20/03/2022].
- Kesler-Gilbert, M. (2010). *Educated in agency: A feminist service-learning pedagogy for community border crossings* (Doctoral dissertation, Boston College).
- Martínez-Martín, I. (2016). Construcción de una pedagogía feminista para una ciudadanía transformadora y contra-hegemónica. *Foro de educación* 14(20), 129-151.
- Naples, N.A., y Bojar, K. (Eds.). (2002). *Teaching feminist activism: Strategies from the field*. New York, NY: Routledge.
- Rosenberger, C. (2000). Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning. En C. R. O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (pp. 23–43). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Montero, P. J., Chiva-Bartoll, O., & Martínez-Muñoz, L. F. (2021). *Guía práctica para el diseño e intervención de programas de aprendizaje-servicio en actividad física y deporte*. (España, Andalucía, Registro propiedad intelectual núm. MA-00357-2021). J. de Andalucía.
- Serra-Payeras, P., Soler-Prat, S., Prat-Grau, M., Vizcarra, M.T., Garay, B., & Flintoff, A. (2018). The (in)visibility of gender knowledge in the Physical Activity and Sport Science degree in Spain. *Sport, Education & Society* 23(4), 324-338.
- Serra-Payeras, P., Prat-Grau, M., da-Silva-Nicolino, A., Soler-Prat, S., & Márcia-Silva, A.M. (2020). Género y currículum de formación del profesorado en Educación Física: un diálogo entre Brasil y España. *Revista Iberoamericana de Educación* 82(2), 191-210.
- Tryon, E., & Stoecker, R. (2008). The unheard voices: Community organizations and service-learning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement* 12(3), 47-60.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4:*

*Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.* <https://bit.ly/3AnkUyO>

- Vergés-Bosch, N., Freude, L., & Camps-Calvet, C. (2021). Service Learning with a Gender Perspective: Reconnecting Service Learning with Feminist Research and Pedagogy. *Sociology, Teaching Sociology* 49(2), 136-149.
- Webb, L.M., Allen, Myria W., & Walker, K.L. (2002). Feminist Pedagogy: Identifying Basic Principles. *Academic Exchange Quarterly* 6(1), 67-72. <https://bit.ly/3vlZyQM>
- Webb, P., Cole, K., & Skeen, T. (2007). Feminist social projects: Building bridges between communities and universities. *College English* 69(3), 238-259.
- Wiechman-Maybach, C. (1996). Investigating urban community needs: Service learning from a social justice perspective. *Education and Urban Society* 28(2), 224-236.

# **EL PROGRAMA DE APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO DEL GRUPO ENDAVANT (UNIVERSITAT JAUME I, CASTELLÓN): UNA APLICACIÓN DESDE EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA<sup>1</sup>**

*Celina Salvador-García<sup>1</sup>, María Maravé-Vivas<sup>1</sup>, Xavier Francisco-Garcés<sup>2</sup>, Nuria Cuenca-Soto<sup>3</sup>, Teresa Valverde Esteve<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Universitat Jaume I de Castelló*

*<sup>2</sup>Universidad de València*

*<sup>3</sup>Universidad Autónoma de Madrid*

*salvadoc@uji.es*

## **Introducción**

El grupo de investigación Endavant, de la Universitat Jaume I, atesora más de una década de experiencia en la aplicación del Aprendizaje-Servicio (ApS) en la formación inicial docente. Este capítulo comparte las características básicas de su programa, que se ha ido moldeando y mejorando con el tiempo a través de procesos de investigación y reflexión constantes. Huyendo de recetas rígidas, el ejemplo descrito aspira a ayudar a comprender, de forma práctica, las etapas que desarrollar un programa de ApS entraña. En concreto, se siguen las fases propuestas por Santos-Pastor et al. (2020) para presentar un ejemplo aplicado en una asignatura del ámbito de la didáctica de la Educación Física.

---

<sup>1</sup> Este estudio se realiza con fondos de varios proyectos en los que participan las autoras: POSDOC/2021/27 disfrutada por Celina Salvador García, Universitat Jaume I. BECA PREDCTORAL - FPI PREDOC/2016/53 disfrutada por María Maravé Vivas, Universitat Jaume I. Contrato FPU- Ministerio de Universidades-UAM de Nuria Cuenca-Soto (Resolución Orden 15 de noviembre de 2021. FPY20/00721). Además, se enmarca en la Red de Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte para la inclusión social-RIADIS (Consejo Superior de Deportes, 2019, 2020).



## **1. Fase de preparación**

La primera fase a abordar para llevar a cabo un programa de ApS es la de preparación. Esta analiza el contexto del proyecto y aborda el diagnóstico de la necesidad o injusticia social sobre la que se va a actuar. Para ello, es necesario incidir en las siguientes cuestiones: antecedentes, contextualización, diagnóstico, participantes y expectativas.

### *1.1. Antecedentes: ¿cuál es el punto de partida?*

Hasta la fecha los programas de ApS desarrollados por el grupo de investigación Endavant, de la Universitat Jaume I se han aplicado a través de asignaturas de los Grados de Maestro/a de Infantil y/o Primaria. El contexto de aplicación, pues, es la ciudad de Castellón de la Plana (España) y el servicio a prestar se dirige a niños y niñas de colectivos vulnerados pertenecientes a diversas entidades del entramado social-educativo de la ciudad. No obstante, en esta ejemplificación, por cuestiones de espacio, nos centraremos en una única entidad y asignatura.

### *1.2. Contextualización: ¿cuál es el contexto general?*

La asignatura de referencia a través de la que se articula el programa en este ejemplo es “Fundamentos de la Expresión Corporal; Juegos Motrices en Educación Infantil”, del segundo curso del Grado en Maestro/a de Educación Infantil. Esta asignatura tiene como objetivo desarrollar la capacidad del alumnado de trabajar la motricidad y la expresión corporal de niños y niñas a través del juego.

Por otro lado, una de las entidades con la que se colabora es la Asociación de Padres de Niños Autistas de Castellón (APNAC), que atiende a niños y niñas diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA).

### *1.3. Diagnóstico: ¿qué se sabe del colectivo con el que se trabaja?*

Desde la perspectiva de la motricidad, el desarrollo de los niños y niñas con TEA suele ir por detrás del habitual para su edad, además de tener afectadas las áreas comunicativa y de socialización (Liu & Breslin, 2013). El TEA afecta a más del 1% de la población (Anagnostou et al., 2014) y su incidencia se ha incrementado en los últimos años (Hamm & Yun, 2019). Esto significa que, el hoy en día profesorado en formación, encontrará niños y niñas diagnosticadas con este trastorno en sus futuras aulas. Por ello, parece necesario que la formación inicial posibilite establecer contacto directo con este colectivo, permitiendo mejorar la competencia docente para dar respuestas educativas adecuadas a las características del alumnado con TEA.

### *1.4. Participantes: ¿quiénes se implican en el programa?*

En la implementación de un proyecto de ApS intervienen diferentes agentes. Desde la universidad encontramos a las personas que proveen el servicio, es decir, el alumnado de la asignatura mencionada. Este colectivo trabaja en grupos de cuatro o cinco integrantes, de forma que, conjuntamente, diseñan y aplican sesiones prácticas de juegos y expresión corporal. Así como, al profesorado universitario que diseña, incentiva y gestiona el desarrollo del programa. Por otro lado, desde la entidad encontramos al personal responsable, a las familias y a los niños y niñas con TEA. Todas las personas implicadas se reunían los lunes y miércoles por la tarde a las instalaciones deportivas de la Universitat Jaume I, lugar donde se llevaban a cabo sesiones de juegos motrices y expresión corporal.

### *1.5. Expectativas: ¿cuáles son las aspiraciones del programa?*

Es importante concretar las expectativas que se generan a través del programa de ApS. En el ejemplo presentado se aspira a ofrecer un

servicio a los niños y niñas con TEA que les ayude a mejorar diferentes áreas que tienen afectadas. Simultáneamente, se espera que el alumnado universitario pueda, gracias a su participación en el programa, desarrollar su competencia docente y ganar una mayor sensibilidad hacia la inclusión educativa.

## 2. Fase de planificación

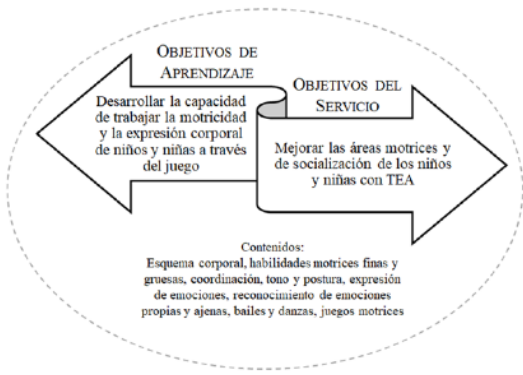
La presente sección se centra en la fase de planificación del programa, que incluye su diseño, identificando los objetivos de aprendizaje y servicio; su organización temporal y la concreción de qué implica la reflexión en el programa.

### 2.1. Diseño: ¿cómo se conectan el aprendizaje y el servicio?

El diseño del programa de ApS comienza a partir de una estrecha vinculación entre los objetivos de aprendizaje que el alumnado universitario debería alcanzar y los objetivos del servicio a prestar. Estos dos grandes pilares sobre los que se cimienta el programa de ApS que aquí describimos se muestran en la Figura 1, en la que, además, incluimos el nexo de unión entre unos objetivos y otros. Dicho nexo son los contenidos a desarrollar en las sesiones de juegos y se corresponden con los trabajados en la asignatura de referencia.

**Figura 1**

*Diseño del programa de ApS. Elaboración propia*



## *2.2. Organización/temporalización: ¿cuál es la distribución temporal del programa?*

La organización temporal del programa debe ser concretada desde su comienzo, de forma que todos los agentes implicados sean conocedores del tiempo e implicación que supone. Por ello, las cuatro fases en que se distribuye el programa (Santos-Pastor et al., 2020) y en las que se cimienta el presente capítulo (preparación, planificación, ejecución y evaluación), deben quedar bien definidas desde el comienzo.

Además, para optimizar la eficacia y significatividad del aprendizaje, la intervención se guía por las fases de aprendizaje de Kolb (1984): (1) Experiencia concreta. Establecimiento del primer contacto entre el alumnado universitario y la realidad diversa con la cual trabajan. (2) Reflexión y crítica. Reflexión del alumnado para poder proponer un plan de acción. (3) Conceptualización abstracta. Diseño de un proyecto de intervención concreto, basado en sesiones de juegos motrices. (4) Experimentación activa. Aplicación del proyecto.

## *2.3. Reflexión: ¿qué implica la reflexión durante el programa?*

Dada la relevancia que ostenta la reflexión en el ApS (Chiva-Bartoll et al., 2020), se establecen dos grandes sistemas que la favorecen y que se extienden a lo largo de todo el programa. Por un lado, el profesorado universitario se encarga de guiar una reflexión grupal previa y posterior a las sesiones de juegos. Por otro lado, el alumnado universitario redacta un cuaderno de seguimiento individual, en el cual hay un apartado de diario reflexivo, con anotaciones tras cada sesión y al final del programa. Este diario se organiza de acuerdo con el modelo conceptual de Butin (2003), de forma que el estudiantado refleja sus aprendizajes de acuerdo con cuatro perspectivas: técnica, cultural, política y postestructural. Estos procesos de reflexión favorecen que el

alumnado tome conciencia de la globalidad de aprendizajes que se generan gracias a su participación en el programa de ApS.

### **3. Fase de ejecución**

Pasando ahora a la fase de ejecución, este apartado incluye las acciones de seguimiento y reflexión, por un lado, y difusión y gestión, por otro.

#### *3.1. Seguimiento y reflexión: ¿cuáles son las estrategias de seguimiento y reflexión?*

Para realizar el seguimiento de los proyectos de ApS, el profesorado lleva a cabo tutorizaciones con los grupos de estudiantes durante todo el proceso, en las que se revisa el avance en el desarrollo de sus propuestas y se da retroalimentación. Además, tras la observación de las sesiones de juegos lleva a cabo una reflexión guiada con el fin de incidir sobre los aspectos positivos y cuestiones susceptibles de mejora. Así, el alumnado puede reflejar estas reflexiones y otras derivadas en el cuaderno de seguimiento anteriormente mencionado. Esta herramienta, pues, ayuda al alumnado en el seguimiento, reflexión y organización en cada una de las fases de sus proyectos.

#### *3.2. Gestión y difusión: ¿cuáles son las estrategias de gestión y difusión?*

La gestión de un proyecto de ApS implica diferentes acciones. Se llevan a cabo, por un lado, acciones externas como la formalización de convenios de colaboración con las entidades, reservas de espacios en las instalaciones donde se desarrollan las sesiones, coordinación y colaboración del profesorado universitario con los responsables de las entidades y familias, etc. Por otro lado, de modo interno, se analiza y se trata de mejorar el programa a través de la observación sistemática y procesos de investigación-acción centrados tanto sobre acciones específicas como sobre el programa global.

Por último, también es importante la difusión del programa y sus resultados a fin de seguir avanzando en el conocimiento sobre la aplicación y el estudio del ApS. Es interesante hacerlo a través de diferentes foros y formatos como por ejemplo a través de congresos y/o jornadas, publicación de artículos y/o capítulos de libros, etc. Los siguientes artículos son un ejemplo reciente de difusión del programa descrito:

- Chiva-Bartoll, O., Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., & Valverde-Esteve, T. (2021). Impact of a physical education service-learning programme on ASD children: A mixed-methods approach. *Children and Youth Services Review* 126, 106008. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106008>
- Valverde-Esteve, T., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J., & Maravé-Vivas, M. (2021). Sustainable Service-Learning in Physical Education Teacher Education: Examining Postural Control to Promote ASD Children's Well-Being. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18(10), 5216. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105216>

#### **4. Fase de evaluación y reconocimiento**

La última fase del programa de ApS aborda su análisis, incluyendo la valoración global y las conclusiones generales que pueden extraerse tras su desarrollo.

##### *4.1. Valoración del programa: ¿qué criterios de eficacia y eficiencia rigen el programa?*

La valoración del programa se sustenta en una serie de criterios de eficacia y eficiencia. Por lo que respecta a la eficacia, la consecución (o no) de los objetivos de aprendizaje y servicio planteados inicialmente se erige en el indicador más claro para su evaluación. Para llevar a cabo

este proceso de evaluación y valorar la eficiencia del programa, se desarrolla un proceso de investigación-acción colaborativo y continuo que permite ir realizando ajustes y mejoras de principio a fin del mismo. Para ello, se utilizan múltiples técnicas e instrumentos que inmiscuyen a todos los agentes participantes, de forma que, entre otras cuestiones, se puede llevar a cabo un control sobre su impacto. Por ejemplo, cuantitativamente se usan cuestionarios que completa el alumnado universitario o tests motrices a los niños y niñas con TEA; mientras que cualitativamente se analizan los cuadernos de seguimiento del estudiantado o se llevan a cabo grupos de discusión con los agentes implicados a fin de que todas las personas puedan aportar su visión del programa.

## **Conclusiones**

Desarrollar programas de ApS universitario debe, inexorablemente, adaptarse a la casuística y necesidades propias del contexto en el que se lleva a cabo. En cualquier caso, comprender qué implica cada una de las fases que permiten la aplicación del programa puede aclarar conceptos y generar ideas. Esperamos que el programa aquí descrito ayude a comprender mejor cómo aplicar un programa de ApS y sirva de aliciente para que más docentes se animen a preparar, planificar, ejecutar y evaluar sus propias propuestas.

## **Referencias bibliográficas**

- Anagnostou, E., Zwaigenbaum, L., Szatmari, P., Fombonne, E., Fernandez, B. A., Woodbury-Smith, M., ... & Scherer, S. W. (2014). Autism spectrum disorder: advances in evidence-based practice. *Canadian Medical Association Journal* 186(7), 509-519.
- Butin, D. (2005). *Service-learning in higher education: Critical issues and directions*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Chiva-Bartoll, O., Capella-Peris, C., & Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: Towards a critical and inclusive perspective. *Journal of Education for Teaching* 46(3), 395-407.

- Hamm, J., & Yun, J. (2019). Influence of physical activity on the health-related quality of life of young adults with and without autism spectrum disorder. *Disability and Rehabilitation* 41(7), 763-769.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Liu, T., & Breslin, C. M. (2013). Fine and gross motor performance of the MABC-2 by children with autism spectrum disorder and typically developing children. *Research in Autism Spectrum Disorders* 7(10), 1244-1249.
- Santos-Pastor, M.L., Ruiz-Montero, P.J., Chiva-Bartoll, O. & Martínez-Muñoz, L.F. (2021). *Guía práctica para el Diseño e Intervención en Programas de Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte* (España, Andalucía, Registro propiedad intelectual num. MA-00375-2021). Junta de Andalucía.



# **Nuevas alternativas académicas en materia de protección del menor frente a la violencia en los entornos deportivos**

*Iñaki Alonso<sup>1</sup>, Asier Romero<sup>2</sup>, Mari Mar Boillos<sup>2</sup>*

*<sup>1</sup>Fundación Athletic*

*<sup>2</sup>Facultad de Educación de Bilbao*

*ji.alonso@athletic-club.eus*

Todos los niños y las niñas tienen derecho a la práctica deportiva y el disfrute de un ocio saludable. Se trata de un derecho recogido en multitud de tratados internacionales, incluida la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN) en su artículo 31. Además, el deporte es un elemento esencial para el desarrollo integral de la infancia. Este es uno de los ámbitos, junto con la familia y la escuela donde la infancia invierte más tiempo. Por lo tanto, el espacio deportivo debe entenderse como un espacio vital para el desarrollo integral de los niños y de las niñas.

Practicar deporte supone para un acto de alegría, felicidad y libertad para cualquier niño o niña. Lógicamente, cuando se enrolan en la práctica de un deporte, uno de sus objetivos fundamentales es mejorar sus habilidades deportivas. Sin embargo, la exigencia y su mejora deportiva son compatibles con un trato adecuado. Cuando entrenan, tienen derechos que debemos conocer y respetar y la comunicación con ellos/as es fundamental dentro de ese contexto: disponer de espacios para escucharlos y facilitar también su participación.

A la infancia que entrena no la podemos considerar exclusivamente como deportistas: son niños/as que practican deporte. Esto es fundamental ya que, si solamente los consideramos deportistas, nos fijaremos única y exclusivamente en su rendimiento deportivo. En

cambio, todos los niños/as que practican deporte tienen otros ámbitos de desarrollo en su vida que son relevantes y que les convierten en personas integrales: educación, familia, amigos/as, parejas, problemas, sueños e ilusiones, entre otros.

Pero en ese contexto, que debería entenderse como un espacio seguro, siguen existiendo conductas que generan violencia contra la infancia en el deporte. Existen niños y niñas a quienes se está entrenando que sufren conductas violentas en otros ámbitos de su vida y pueden verbalizarlas mientras entrenan. En ese sentido, la labor de las personas adultas que acompañan a los y las menores es no tolerar ninguna conducta violenta y prevenir, detectar y comunicar cualquier duda o sospecha que exista.

La violencia sobre personas menores de edad es una realidad en nuestra sociedad. Gran parte de las actuaciones violentas contra la infancia se dan en la invisibilidad, permanecen ocultas y generan un impacto negativo para los niños y las niñas que la sufren. Muchas veces, pueden pasar desapercibidos por la manera en la que suceden o por la intimidad de los ámbitos en los que tienen lugar. Fundamentalmente, ocurren en el ámbito familiar, escolar y deportivo, a pesar de que debieran ser marcos de seguridad y desarrollo personal para niños, niñas y adolescentes. Al darse en espacios ocultos, el/la perpetrador/a suele intentar ocultar los hechos y hay un desbalance de poder entre quien perpetra y quien recibe la conducta. Asimismo, ocurren situaciones de chantaje, amenazas y miedo entre quien perpetra la conducta y quien la recibe.

Toda esta violencia contra la infancia supone un impacto en el niño y la niña que lo sufre. Las consecuencias de la violencia contra la infancia son muy relevantes: tiene un impacto actual, tiene un impacto futuro y supone una vulneración grave de sus derechos fundamentales. La violencia contra la infancia no puede seguir siendo normalizada y

tolerada y es necesario ser conscientes de que se encuentra extendida en muchos ámbitos de la sociedad. Por supuesto, el mundo del deporte no es ajeno a ello.

El deporte, el ocio y el tiempo libre son espacios donde los niños, niñas y adolescentes emplean una parte muy importante de su tiempo. Por ello, es prioritario asumir que la práctica deportiva de los niños, las niñas y los adolescentes debe ser segura y un entorno que favorezca el desarrollo integral de la infancia. Por lo tanto, es una obligación que el mundo del deporte afronte de manera inmediata algunos retos que siguen pendientes, entre ellos, especialmente, la protección y la prevención de violencia contra la infancia.

En este sentido, la aprobación de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio de Protección Integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI), ha supuesto un antes y un después en la protección a la infancia. Dicha Ley es el fruto final del trabajo de reivindicación de muchas entidades sociales que trabajan por los derechos de infancia. Fundamentalmente, esta Ley se convierte en la primera que trata integralmente los derechos de infancia con una perspectiva de los niños como sujetos de derecho.

Disponer de una Ley que facilita poner la legislación española a la vanguardia de los derechos de infancia desde un punto de vista legislativo implica, al mismo tiempo, un cambio de perspectiva que debe posicionar los derechos de infancia en el centro de las políticas públicas.

Otro de los puntos importantes es que la Ley contempla una definición clara de lo que es violencia contra la infancia, así como un posicionamiento claro que apunta a que ni institucional, ni socialmente debe tolerarse ninguna actuación violenta contra la infancia. Las dos perspectivas transversales que atraviesan la Ley refuerzan la idea de la necesidad de actuar integralmente contra la violencia que afecta a la infancia: perspectiva de prevención y perspectiva de protección.

Finalmente, la Ley establece obligaciones de formación para los profesionales que rodean la práctica deportiva de los niños y de las niñas, además de definir las responsabilidades de las diferentes instituciones y personas que trabajan con niños y con niñas.

En definitiva, la protección a la infancia en el deporte y la prevención de la violencia contra la infancia en el deporte supone un compromiso personal de las personas que rodean la práctica deportiva y, al mismo tiempo, un compromiso institucional. Todas las personas que rodean la práctica deportiva de niños y niñas, por lo tanto, están obligadas por una normativa legal, pero al mismo tiempo por una obligación ética de protección y cuidado.

### **Una respuesta académica desde el ámbito universitario**

La nueva Ley Orgánica de Protección a la Infancia y a la Adolescencia frente a la violencia anteriormente mencionada ha supuesto un hito fundamental en materia de derechos de infancia también en el ámbito del deporte. En el articulado de la Ley, concretamente en el capítulo 9, se describe la necesidad de que los clubes tengan un delegado/a de protección a la infancia y lleven a cabo una política de protección a la infancia desarrollada mediante un protocolo de actuación para diferentes tipologías de violencia. Lógicamente, esta nueva figura se va a convertir en el referente al que los niños y niñas podrán acudir para expresar sus inquietudes y quien gestionará con rigor el cumplimiento de los protocolos establecidos por las entidades.

La necesidad de formación de personas que tengan este perfil llevó a la Facultad de Educación de Bilbao de la UPV/EHU y la Fundación Athletic Club a diseñar el postgrado “Deporte, Educación y Convivencia: protección de la infancia y de la adolescencia” en el curso 2020/21 en su primera edición. Este postgrado busca formar a profesionales del deporte desde las premisas de la inclusión, la

innovación y la educación, acorde a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Asimismo, esta titulación tiene entre sus competencias la de conocer el marco legislativo sobre la protección del menor e identificar intervenciones de carácter preventivo; ser capaz de diseñar, desarrollar y evaluar procesos formativos que tienen lugar en los entrenamientos y disponer de las herramientas para la resolución de conflictos; desarrollar espacios de aprendizaje que garanticen la igualdad de derechos y oportunidades desde una especial atención a la educación en valores, la equidad y el nivel emocional e identificar el deporte escolar y federado como una herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y críticas, y el servicio a la ciudadanía.

Por tanto, este postgrado plantea unos objetivos concretos y que se materializan posteriormente en su estructura académica: 1) conocer el marco legislativo vigente en materia de protección de la infancia y la adolescencia, 2) reconocer las buenas prácticas en este ámbito e identificar el deporte escolar y federado como una herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales y críticas, y el servicio a la ciudadanía; y 3) ser capaz de diseñar, desarrollar y evaluar procesos formativos y espacios de aprendizaje en los que se garantice la seguridad, la educación en valores, la equidad y el nivel emocional.

El título académico cuenta con varios módulos teórico-prácticos en el primer semestre centrados en “Deporte y protección de la Infancia y la Adolescencia” (3ECTS), “El entrenador/a como educador” (7ECTS) y “Dimensión social y comunitaria del deporte” (3ECTS). Además, con el fin de alcanzar los objetivos que se plantean en el postgrado, los estudiantes deben realizar, en el segundo semestre, un período de prácticas en proyectos de la Fundación Athletic Club o en los que colabora y en los que, además de trabajar con menores, se busca aplicar lo aprendido con grupos en riesgo de exclusión o con necesidades especiales. De manera paralela, realizarán un Trabajo Final Tutelado (en

adelante, TFT) en el que diseñarán buenas prácticas que permitan aplicar pautas de prevención y actuación frente a la violencia, entendida esta como una problemática multidimensional. Se abordan así temas que afectan a la comunicación, a las familias, la coeducación o las necesidades especiales.

Así, durante las prácticas, los estudiantes tendrán realizar un análisis pormenorizado de una situación o varias situaciones que tengan lugar en el contexto de prácticas o en un contexto vinculado al deporte y menores al que se tenga acceso y que sean susceptibles de ser mejoradas. Posteriormente, los estudiantes realizarán un análisis de necesidades y diseñarán una propuesta de mejora para el centro/proyecto/etc. que tenga consecuencias positivas en un área en el que se trabaje con menores. Esa propuesta se llevará a cabo de manera piloto durante el período de prácticas y se presentarán los primeros resultados en una exposición pública al finalizar el curso como parte de su evaluación.

Esta primera edición ha evidenciado el éxito de la propuesta académica concretada a través de diferentes evidencias: la satisfactoria valoración académica del alumnado; la realización de diferentes webinars, jornadas o exposiciones de TFT; la entrada como colaboradores del postgrado de nuevas instituciones como el Ayuntamiento de Bilbao (a través de Bilbao Kirolak) o el Departamento de Igualdad, Justicia y Políticas Sociales del Gobierno Vasco; o la transformación futura de esta titulación en postgrado interuniversitario.

### **Referencias bibliográficas**

- EDUCO (2018). Los costes de la violencia contra la infancia. Universidad Pontificia Comillas, Cátedra Santander de Derecho y Menores, Facultad de Derecho
- Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia en frente a la violencia. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2021/BOE-A-2021-9347-consolidado.pdf>
- Romero, A. & Boillos, M. M. (2021). Los menores están protegidos frente a la violencia en entornos deportivos. *The Conversation*. <https://>

theconversation.com/los-menores-estaran-protegidos-frente-a-la-violencia-en-entornos-deportivos-162397

UNICEF (2010). Protecting Children from Violence in Sport: A Review with Focus on Industrialized Countries. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/violence\\_in\\_sport.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/violence_in_sport.pdf)

UNICEF (2011). Derechos de la infancia en el deporte: orientaciones para la formación y entrenamiento de jóvenes deportistas.

UNICEF (2017). Una situación habitual: la violencia en la vida diaria de niños, niñas y adolescentes. [https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/1636/fi\\_le/Publicaci%C3%B3n%20%7C%20Una%20Situaci%C3%B3n%20Habitual.pdf](https://www.unicef.org/dominicanrepublic/media/1636/fi_le/Publicaci%C3%B3n%20%7C%20Una%20Situaci%C3%B3n%20Habitual.pdf)

World Health Organization (2018). INSPIRE Handbook: action for implementing the seven strategies for ending violence against children. <https://www.who.int/publications/i/item/inspire-handbook-action-for-implementing-the-seven-strategies-for-ending-violence-against-children>



FACULDADE DE  
CIÊNCIAS DO DESPORTO  
E EDUCAÇÃO FÍSICA  
UNIVERSIDADE DE  
COIMBRA

**MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**