



A escola, a família e os contextos na formação para o lazer

Orientador: Professor Doutor Rui Proença Garcia

Coorientador: Professor Doutor Antonino de Almeida Pereira

Paulo Alexandre Mendes Ribeiro Eira

2013

Eira, P. (2014). *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer*.
Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à
Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-chave: TEMPO-LIVRE, LAZER, REPRESENTAÇÕES, JOVENS,
FAMÍLIA, ESCOLA, DESPORTO.

À minha família
Às minhas escolas
Aos meus contextos

Agradecimentos

Apesar do carácter individual deste trabalho, a sua elaboração não seria possível sem a colaboração e o empenho de várias pessoas, enriquecendo com a partilha das suas vivências e ideias que contribuíram para a concretização deste estudo.

Neste sentido, gostaria de expressar o meu agradecimento, a maior gratidão e reconhecimento:

À Faculdade de Desporto de Universidade do Porto e em particular aos professores que comigo fizeram este caminho;

Ao Instituto Politécnico de Viseu e à Escola Superior de Educação que permitiram a concretização deste trabalho na atribuição de bolsa PROFAD;

Ao Professor Doutor Rui Garcia, pela forma empenhada e competente com que orientou esta dissertação. Sem o seu rigor e incansável disponibilidade, não seria possível a realização deste estudo;

Ao Professor Doutor Antonino Pereira pelos seus conselhos, disponibilidade e rigor sempre manifestados;

A todos os participantes: Escola Secundária Alves Martins de Viseu e Escola Secundária Latino Coelho, aos professores Adelino Pinto e José Martins, diretores das referidas escolas, aos pais e alunos que aceitaram generosamente participar nesta investigação;

Aos meus colegas da Escola Superior de Educação de Viseu pelos momentos de partilha de conhecimentos e disponibilidade manifestados;

Aos meus irmãos José João e Pedro pela grande amizade e apoio fundamental, especialmente ao Avelino, pela troca de experiências e de conhecimentos, pelo apoio incansável e disponibilidade sempre manifestada, ajudando-me muito nesta caminhada;

Um agradecimento muito especial à Ana Isabel, pelo apoio incondicional e principalmente pelo seu amor constante. A nossa frutuosa relação cresceu a par deste trabalho, pela inspiração nos momentos de maior desafio. Também agradeço a sua preciosa ajuda na revisão ortográfica;

Aos meus pais, por tudo o que me têm dado na vida, pela educação na responsabilidade e pelo apoio e carinho manifestados, eles estão indubitavelmente na génese deste trabalho;

Ao meu tio Padre João Mendes, pelo exemplo que ao longo da sua vida foi para mim e pelo carinho que me dedicava – Muito obrigado.

Resumo

A escola, a família e os contextos na formação para o lazer incorpora e reinterpreta o significado do tempo livre na aceção de tempo liberto. Nesta investigação, procura-se definir a utilização subjetiva deste tempo. Identificamos, nesta prática, alguns fatores associados ao fenómeno das atividades desportivas, culturais e recreativas da população jovem, bem como o modo como é experienciado na contemporaneidade.

Caracterizamos o processo de personalização do tempo livre fixado na visão tripartida: práticas, aspirações/interesses e representações. Para tal, constituímos seis pontos na revisão da literatura, ao longo dos quais fomos descrevendo pressupostos teóricos e concepções dos contextos implicados na formação para o lazer da população jovem. Considerámos, como vetores determinantes, neste percurso, os pais, jovens a frequentar o 12.º ano de escolaridade e os diretores de duas escolas do ensino secundário do distrito de Viseu: Escola Secundário Alves Martins (Viseu) e a Escola Secundária de Latino Coelho (Lamego). Concebemos três guiões de entrevistas semiestruturadas que aplicámos a estes três grupos: individuais (jovens e diretores das escolas) e grupal (aos pais) organizada em função das mesmas categorias, definidas *a priori*. A partir deste triângulo, construímos o *corpus* deste estudo, cujas entrevistas, depois de transcritas, foram analisadas com o objetivo de estudar as atividades preferenciais dos jovens nos tempos de lazer, dentro e fora da escola, assim como os fatores que influenciam a consecução dessas mesmas atividades.

Os resultados encontrados apontam para o seguinte conjunto de principais conclusões: 1. O tempo livre representa para o grupo de jovens estudado um espaço de livre arbítrio para se fazer o que mais se gosta e representa o tempo passado fora da escola. O grupo de Viseu menciona mais o primeiro item enquanto que o grupo de Lamego menciona mais o segundo item; 2. Ao nível das práticas de lazer, o futebol marca diferença entre os indivíduos do sexo masculino e feminino, assim como o ir às compras e fazer caminhadas é uma atividade marcadamente feminina; 3. A televisão e os computadores continuam a ocupar uma parte significativa dos tempos livres dos jovens de ambos os sexos, não havendo diferenciação; 4. Os clubes na escola assumem um papel fundamental na formação integral dos jovens; 5. O desporto é considerado, por todo o universo do grupo estudado, uma mais-valia, pelos valores que a si vincula, na formação da personalidade dos jovens; 6. A influência parental, ao nível das práticas de lazer, é muito importante para os jovens numa fase inicial, passando depois a ser o grupo de amigos o foco de maior interesse e influência; 7. Os pais e diretores das escolas defendem, como primordial, uma conjugação de esforços entre família e escola na educação para as atividades de tempo livre, como forma positiva de formar os jovens integralmente.

Abstract

School, family and its contexts in what concerns to the training for leisure incorporates and reinterprets the meaning of free time in the meaning of the free term. In this investigation we aim to define the subjective use of this time. We identify, in this practice, some of the factors that are associated to the phenomenal of sports, cultural and recreational activities of the younger people, as well as the way it is experienced nowadays.

We characterize the process of personalization of free time fixed in the tripartite view: practices, aspirations/interests and representations. Thus we made six points in the literature's revision, along which we have been describing the theoretical assumptions and conceptions of the implicated contexts in the training for leisure of the young population.

We considered as determinant vectors in this route the parents, the young people that are attending the 12th year and the headmasters of two secondary schools in the district of Viseu: Alves Martins High School (Viseu) and Latino Coelho High School (Lamego).

We conceived three semi structured interview guides that were applied to these three different groups: individual (young people and school's headmasters) and in group (to parents) organized aiming the categories previously defined.

From this triangle we developed the *corpus* of this study which interviews, after its transcription, were analyzed aiming the study of young people favourite activities in their leisure time, inside and outside the school, as the factors that influenced the consecution of the activities.

The results point to the following set of key findings: 1. Free time represents for the studied group of young people a space of free choice to do what they like the most and represents the time out of school. Viseu's group mentions more the first item while Lamego's one mentions more the second one; 2. On the level of the leisure practices, the football marks the difference between male and female individuals, as well as shopping and walking are markedly female activities; 3. The television and computers still occupy a significant part of the youth's free time of both sexes, with no difference between them; 4. Clubs at school have a fundamental role in the education of young people; 5. Sports are considered in the whole universe of the studied group as an asset because of its connected values in the development of youth's personality; 6. Parents' influence in what concerns to the leisure activities is very important for young people during the first stage. In a second stage, the group of friends turns into the focus of most interest and influence; 7. Parents and school's headmasters defend as primordial a conjugation of efforts between family and school in the education for the free time's activities, as a positive form of fully young people training.

Résumé

L'école, la famille et les contextes dans la formation pour les loisirs reinterprete le signficat du temps libre, em disant temps de liberté. Dans cette investigation nous recherchons definir l'utilisation subjective de ce temps. Nous identifions, dans cette pratique, quelques facteurs liés aux activités sportifs, culturelles e de recreation de la population de jeunes gens, aussi comme la manière sur laquelle le temps est vécu dans l'actualité.

Nous caractérisons le processus de personnalisation du temps libre fixé dans la vision tripartite: pratiques, des aspirations / intérêts et de représentations. À cette fin, nous avons créé six points dans la revue de la littérature, le long de laquelle nous décrivions conceptions théoriques et des contextes impliqués dans la formation pour le loisirs de la population jeune. Nous avons considéré comme vecteurs déterminants: les parents, les jeunes qui fréquentent l'école secondaire et les directeurs de deux écoles secondaires de la region de Viseu: Alves Martins Collège (Viseu) et Latino Coelho Collège (Lamego).

Nous concevons trois scrips d'interviews semi-structurés appliquées à ces trois groupes: individuels (jeunes et les directeurs d'école) et de groupe (pour les parents) organisés selon les mêmes catégories définies *a priori*. A partir de ce triangle, nous construisons le *corpus* de cette étude, dont les interviews après transcrites, ont été analysés afin d'étudier les activités préférées des jeunes en temps de loisirs, à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, ainsi que les facteurs qui influent sur la réalisation de ces mêmes activités.

Les résultats indiquent les suivants constatations: 1. Le temps libre est, pour le groupe de jeunes étudié, un espace de libre volonté de faire tout ce qu'ils aiment et représente le temps passé hors de l'école. Le groupe de Viseu mentionne sur le premier point alors que le groupe de Lamego mentionne sur le second point; 2. En termes de pratiques de loisirs, la différence reste sur de football entre les jeunes filles et les garçons, ainsi que aller au shopping et faire des achats est une activité nettement femelle; 3. La télévision et les ordinateurs occupent une importante part du temps de loisir des jeunes des deux sexes, sans aucune distinction; 4. Les clubs de l'école jouent un rôle clé dans l'éducation des jeunes; 5. Le sport est considéré par tout l'univers du groupe d'étude, un atout, a cause des valeurs qui se lie dans la formation du caractère du jeune; 6. L'influence des parents, le niveau des pratiques de loisirs, est très importante pour les jeunes à un stade précoce, puis c'est au groupe d'amis que les jeunes donnent plus d'importance et dédiquent temps et intérêt. Les amis ont beaucoup d'influence sur chaque jeune gens; 7. Les parents et les directeurs d'école préconisent, comme primordiaux, les efforts unifiés entre la famille et l'éducation scolaire pour les activités de loisirs, telles que la formation des jeunes positifs dans leur intégralité.

Índice geral

I. Introdução.....	1
1. Preâmbulo.....	3
2. Os objetivos do estudo e as questões de partida.....	13
3. Estrutura do trabalho.....	15
 II. Revisão da literatura.....	 21
1. Do Tempo	23
1.1. Do ser livre – liberdade para ser.....	32
1.2. Do tempo livre, o ser tempo.....	40
1.3. Do tempo livre ao lazer.....	44
2. Do espaço.....	50
2.1. Do espaço ao lugar.....	54
2.2. A cidade como espaço de humanização.....	58
2.3. Os espaços de recreio escolar.....	62
2.4. O espaço desportivo.....	67
3. Da família.....	72
3.1. O ambiente familiar no sucesso da educação dos filhos.....	75
3.2. A família - um novo paradigma.....	78
3.2.1. A família substituída por outras instituições.....	81
3.2.2. Família e a escola (transformações demográficas e sociais)	85
3.3. A influência dos pais nas práticas de lazer dos filhos.....	87
4. Da Escola - educação em sentido amplo.....	95
4.1. Escola na formação para o lazer.....	101
4.2. O lazer na escola.....	105
4.3. Clubes na escola.....	108
4.3.1. Clubes de Desporto Escolar.....	110
4.4. Projeto Educativo de Escola (PEE).....	115
4.5. O papel da liderança na organização escolar.....	119

5. A criança e o jovem e as práticas de lazer.....	124
5.1. Os meios de comunicação nos tempos de lazer.....	131
5.2. O jogo como prática de lazer.....	139
5.3. A relação de amizade e grupos de pares nas práticas de lazer.....	142
6. O desporto como prática de lazer.....	148
6.1. Estudos sobre modalidades desportivas mais praticadas no tempo livre das crianças e jovens.....	156
6.2. Atividade desportiva – Lazer na formação para a saúde.....	160
 III. Metodologia.....	 169
1. Campo de estudo.....	171
2. As entrevistas.....	173
2.1. Validação e estruturação das entrevistas.....	176
2.2. Entrevistas individuais.....	177
2.3. As entrevistas de grupo.....	179
3. Critérios na definição do grupo estudado.....	183
3.1. Projetos Educativos das escolas do nosso estudo.....	186
3.1.1. Projeto Educativo da Escola Alves Martins – Viseu.....	188
3.1.2. Projeto Educativo da Escola Latino Coelho – Lamego.....	191
4. Tratamento dos dados.....	194
4.1. Codificação e categorização.....	196
4.2. Justificação do sistema categorial.....	202
 IV. Tarefa interpretativa.....	 205
1. Introdução.....	207
2. Entrevista aos jovens estudados.....	208
2.1. Práticas.....	208
2.2. Aspirações e interesses.....	215
2.3. Representações.....	219
3. Entrevista aos diretores das escolas do nosso estudo.....	226
3.1. Práticas.....	227

3.1.1. Parceiros/instituições (públicas e privadas) envolvidas em cada projeto das escolas.....	231
3.2. Aspirações e interesses.....	233
3.3. Representações.....	237
4. Entrevista aos pais.....	240
4.1. Práticas.....	241
4.1.1. Atividades praticadas com os filhos.....	243
4.2. Aspirações e interesses.....	246
4.2.1. Relação entre pais e comunidade escolar.....	246
4.2.2. Atividades que os pais gostariam que os filhos praticassem nos tempos de lazer.....	247
4.2.3. Pais e filhos: implicações nas relações e práticas de lazer - a importância dessas atividades para o futuro do jovem.....	251
4.3. Representações.....	253
4.3.1. Importância e significado que a família atribui ao lazer dos filhos, o que pensam do valor formativo das práticas de lazer dos filhos.....	253
4.3.2. Que tipos de práticas de lazer os pais, consideram ser as mais importantes para os jovens.....	254
Conclusões.....	257
1. Conclusões.....	259
1.1. Considerações finais.....	259
1.2. Sugestões de investigação.....	270
Bibliografia.....	271

Índice de quadros

Quadro 1.	Categorias, subcategorias e unidades de registo relativas ao jovem.....	198
Quadro 2.	Categorias, subcategorias e unidades de registo relacionados com a escola.....	200
Quadro 3.	Categorias, subcategorias e unidades de registo relativas à família.....	201

Índice de anexos

Anexo 1.- Guião das entrevistas aos jovens do nosso estudo.

Anexo 2 - Guião das entrevistas aos pais do nosso estudo.

Anexo 3 - Guião das entrevistas aos diretores das escolas do nosso estudo.

Anexo 4.- Transcrição das entrevistas do grupo estudado.

Nota: Os documentos constituintes dos anexos, encontram-se sob formato digital, num CDROM na capa deste trabalho.

I. INTRODUÇÃO

1. Preâmbulo

Na sociedade contemporânea, no plano dos princípios de organização social e nos valores que a sustentam, com o aparecimento de um direito natural que é também associado ao indivíduo na sua qualidade única de ser humano, um sujeito senhor de si mesmo e autónomo na sua vontade ou no plano dos costumes; com o aparecimento de um espaço de intimidade que se distingue nas formas de habitar, nas escolhas de vida, nas atitudes e com o aparecimento de atividades de livre escolha, emerge uma nova figura do Homem, desligado das amarras que o prendiam na sociedade tradicional. (Morin *et al.*, 1996).

Este processo de personalização fixada nas motivações e desejos, incitam à participação, organização dos tempos de lazer, às distrações e à formação global, valores hedonistas, libertação pessoal, da descontração, da expressão livre e da autonomia, manifestam uma mesma tendência no sentido da humanização, da diversificação da formação do homem (Lipovetsky, 2007).

Assim, a ideia de tempo livre está, naturalmente, associada ao conceito lazer, sendo este último mais recente, muito embora estes dois conceitos possam assumir valores diferentes conforme os países e as culturas e a ligação que se estabelece entre ambos. Todo o ser humano tem o desejo de utilizar o seu tempo livre de forma a divergir do seu trabalho de rotina. Para muitas pessoas, o tempo livre torna-se o interesse central das suas vidas (Homem, 2006).

A importância do lazer tem sido realçada pelo que representa na vida das crianças e jovens. Devido ao carácter potencialmente mais voluntário e autónomo das atividades de lazer, considera-se que se constitui como fator fundamental para a qualidade e estilo de vida dos jovens. O lazer está, assim, ligado às atividades dos indivíduos servindo de complemento para a sua realização pessoal.

Neste sentido, o direito ao prazer e à livre satisfação são cada vez mais importantes, criando-se novos imperativos que envolvem entre outros a cultura do lazer para o bem-estar pessoal e social (Garcia, 1999; Pereira, 2002).

Nesta perspetiva, Gómez (1998) refere que só poderemos compreender os conceitos de tempo livre e lazer, como uma dimensão básica da vida

quotidiana das pessoas, tendo em consideração os hábitos e os comportamentos socioculturais de uma comunidade; também considera o lazer como um fator de desenvolvimento integral do ser humano, promovendo experiências com finalidades formativas e também terapêuticas; e finalmente situa esta análise, no campo dos problemas sociais, como algo que deve ser garantido, pelas políticas educativas, com o fim de evitar a passividade e a alienação das pessoas, e por vezes evitar condutas antissociais.

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

Por isso, Rui Garcia (2000) quando refere que o tempo livre é um valor do nosso tempo, diz também claramente, que é um direito de todos podermos desfrutá-lo da melhor forma possível numa rutina com aquilo que se passava há algumas décadas. Então, apenas uma pequena franja social, a elite económica, tinha a real possibilidade de o viver com dignidade e qualidade. Com a liberdade para se ser pessoa, condição do ser que pode agir livremente, segundo as leis da sua natureza, fantasia ou vontade, definimo-nos libertos, espontâneos e voluntários.

Pelo seu carácter libertativo, o lazer é o resultado de uma livre escolha e da libertação de um género de obrigações institucionais e das obrigações fundamentais primárias impostas pelos organismos de base da sociedade. Esta atividade libertatória não é vivida como um sonho alheio à vida quotidiana, mas pelo contrário, entra em permanente competição com as nossas obrigações; pelo seu carácter desinteressado, o lazer não está fundamentalmente sujeito a qualquer fim lucrativo, não está sujeito a nenhuma finalidade utilitária e a nenhum fim ideológico ou de proselitismo, como o estão os deveres políticos ou espirituais. No lazer, o jogo, a atividade desportiva, artística, intelectual ou social não estão ao serviço de nenhum fim, quer material, social, ou cultural. Devido ao carácter potencialmente mais voluntário e autónomo das atividades de lazer,

considera-se que se constitui como fator fundamental para a qualidades e estilo de vida dos jovens; pelo seu carácter hedonista – o lazer define-se positivamente em relação às necessidades da pessoa, pela procura de um estado de satisfação, que é a condição principal do lazer. É por isso, como afirma Fernando Savater (2000), o mandamento do lazer, da diversão, da prática desportiva e de tudo quanto se liga à fruição dos domínios culturais contribuintes para a concretização e exaltação do sentido da vida. O indivíduo, enquanto ser lúdico, necessita de descanso e recreação, para ser mais humano e para aproveitar as aptidões de fruição de que é dotado. Finalmente pelo ser carácter pessoal, todas as funções manifestas do lazer expressas pelos próprios interessados respondem às necessidades individuais ou coletivas da pessoa, face às obrigações primárias impostas pela sociedade.

As práticas de lazer oferecem ao indivíduo a possibilidade de se libertar do aborrecimento do quotidiano; permitem sair das rotinas e dos estereótipos impostos pelo funcionamento dos organismos de base e abre caminho à superação livre de si mesmo e à libertação para a nossa capacidade criativa, desenvolvimento da personalidade; permitem uma participação social maior e mais livre, a prática de uma cultura desinteressada do corpo, da sensibilidade e da razão e oferece, também, novas possibilidades de interação voluntária em agrupamentos recreativos, sociais e culturais (Dumazedier, 2002; 2000).

O lazer é, assim, o exercício da liberdade para se fazer o que se quer fazer efetivamente. Witt & Ellis (2002) atribuem ao lazer a função de satisfazer as necessidades de catarse, expressão criativa e ação de agir e pensar livremente, fatores fundamentais para se ser livre. Capazes de vontade e liberdade, capazes de fazer ser, e não apenas passar pelas coisas, tornando-se uma entidade responsável pelas ações próprias (Cadilha & Miguens, 2012).

Assim, o que nos define como humanos é a nossa capacidade de decidir e inventar ações que transformem a realidade e a nós mesmos, para atingir o objetivo superior da autonomia, da emancipação e da felicidade (Bento, 2012a). O tempo de lazer parece ser, assim, um bom ponto de partida, como a procura de prazer e de bem-estar, bem como a promoção de competências pessoais, sociais e culturais (Matos & Sampaio, 2009).

Desta forma, o lazer, qualquer que seja a sua função, é, fundamentalmente, libertação e prazer. Segundo Dumazedier (2000) diferenciam-se em três categorias que correspondem às três funções mais importantes do lazer: (i) função de descanso e descontração – como recuperador das tensões resultantes das obrigações quotidianas; (ii) divertimento, recreação e entretenimento – busca de um espaço de complementaridade, de compensação e de fuga por meio de divertimento e evasão para um mundo diferente; (iii) função de desenvolvimento – das capacidades sociais, culturais e recreativas, dar importância à diversidade do saber. Nos jovens, possibilita o desenvolvimento livre de atitudes e comportamentos adquiridos nos tempos organizados da escola, criando, aqui, novas formas de aprendizagem (*learning*) voluntária e contribuir para o surgimento de condutas inovadoras e criadoras, comportamentos livremente escolhidos e que determinem um completo desenvolvimento da personalidade, dentro de um estilo de vida pessoal, social e cultural.

Encontramos, assim, oportunidades para a reflexão feita de forma espontânea e também para a relação interpessoal. Desta forma, poderemos considerar que o conteúdo das atividades de lazer podem ser altamente formadoras, como estratégias para uma educação mais eficaz, uma vez que o conteúdo lúdico destas atividades poderá proporcionar vivências extremamente enriquecedoras (Marcellino, 2006).

Esta cultura do lazer começa por ser educada dentro da família e deve-se estender às outras estruturas sociais, entre as quais a escola se assume com uma relevância especial, onde crianças e jovens desenvolvem as suas capacidades cognitivas, sem deixar de aprofundar aspetos fundamentais como os da socialização, criatividade e autonomia. Desta forma, será benéfico criar na escola espaços abertos que perspetivem o futuro e fomentem vivências enriquecedoras para os jovens (Azevedo, 2000).

Ao apresentarmos o desenvolvimento integral da personalidade dos indivíduos, o desenvolvimento harmónico da identidade pessoal e individual de todas as crianças e jovens, sem qualquer tipo de desigualdade ou exclusão, como finalidade mais importante da educação, deparamo-nos, irremediavelmente, com a necessidade de aplicar à execução dos sistemas educativos todo um processo de descentralização e de flexibilização que permita

conferir às escolas e à comunidade educativa a suficiente autonomia, recheada de novos desafios para poderem adaptar as finalidades educativas e os processos de ensino e aprendizagem às características concretas dos seus alunos, tanto no plano mais íntimo e pessoal, como no que respeita à realidade social em que se insere (Fernandes & Mignot, 2008; Guerra, 2005).

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

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

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

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

Nesta perspetiva o Relatório para a UNESCO sobre educação para o século XXI (Delors, 1996) propõe que a escola deve estruturar-se a partir de quatro pilares fundamentais: (i) aprender a conhecer: abrange os processos cognitivos por excelência (atenção, memória, raciocínio lógico, intuição, compreensão), básicos à formação de um conhecimento crítico; (ii) aprender a fazer: compreende a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos; (iii) aprender a conviver: constitui a esfera de atitudes e valores, no sentido de construção de uma convivência nas diferenças; (iv) aprender a ser: considerado a síntese dos outros três, no sentido de reunir no indivíduo todas as capacidades de que, potencialmente, o ser humano dispõe: autonomia, ação, comunicação, interação, cooperação.

A escola deve ser um lugar de recreação, um lugar que inventa o homem, dando-lhe formas de luminosidade e humanidade num projeto infinito, aberto ao mundo (Garcia, Marinho & Sousa, 2012).

Desta forma, será benéfico criar na escola espaços abertos que perspetivem o futuro e fomentem vivências enriquecedoras em crianças e jovens. A escola, apesar de todos os conteúdos que pretende transmitir, deve também ser um veículo propulsor de bem-estar, possibilitando o acesso à educação em valores. Dentro desta perspetiva, a escola pode encontrar, no desenvolvimento desportivo, uma boa forma de acolher as crianças e os jovens, dando-lhes oportunidades de prática, promovendo a manutenção da condição física e do convívio saudável (Sardinha, 2003).

A ação da escola e a sua dinâmica de transformação orientam-se no sentido de contribuir para a globalização da ação educativa, estabelecendo sinergias entre educação formal e não formal, articulando educação escolar e extraescolar, educação de adultos, crianças e de jovens (Gómez *et al.*, 2007). Assim, as escolas devem reconhecer a sua pluralidade e devem reconhecer o potencial criativo para promover e induzir dinâmicas internas e externas, para um efetivo confronto de culturas. A escola pode e deve reconhecer a cultura comunitária na construção de novos significados, sentimentos e condutas na comunidade educativa, segundo os valores que lhes são próximos (local) e mais distantes (global). Desta forma, no processo de realização cultural podem ser estruturados comportamentos e atitudes para uma participação ativa e

colaborativa no reconhecimento de que a comunidade exterior existe e que a escola é uma das suas partes mais importantes (Gómez *et al.*, 2007).

Assim, a escola recebe influências de toda a comunidade escolar (alunos, corpo docente, pais, funcionários não docentes e restantes membros da escola e da comunidade). Reconhece, implicitamente, que a aprendizagem ocorre não só do currículo formal, mas também através da experiência diária dos alunos na escola e para além dela. As verdadeiras aprendizagens têm, assim, mais probabilidades de ocorrer quando toda a comunidade escolar partilha amplamente uma visão comum e quando todos os seus membros são apoiados para agir de maneira coerente com ela.

Por isso a escola deve promover uma educação que o seja de cada pessoa, no respeito pelas suas liberdades intrínsecas, fortalecendo a igualdade formal com uma desigualdade fluída, deve ser atomizada e com uma cultura partilhada, concebendo a nossa identidade e as nossas diferenças em relação aos outros (Hessel & Morin, 2012; Rocha, 2000).

A escola é uma instituição que tem como funções mais relevantes a disseminação do património cultural da humanidade. Neste sentido, a escola tem como responsabilidade de integrar o desporto como parte constituinte desse património e transmiti-lo às gerações futuras de forma abrangente e apropriada (Tani *et al.*, 2012).

O desporto na escola é fundamental para a educação no sentido lato, que, para além da educação física, permite que seja desenvolvida uma prática extraletiva com o objetivo de aplicação dos conhecimentos adquiridos, além disso o desporto na escola poderá constituir-se como um instrumento para estreitar as relações entre a escola, a família e a comunidade, ou seja, elemento fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas abrangentes. Em suma, o desporto da escola e o desporto na escola teriam amplas possibilidades de se complementarem e todos seriam beneficiados com isso. É, assim, um fenómeno social total, intervindo não apenas ao nível pessoal mas também das instituições responsáveis pela formação humana (Monteiro & Garcia, 2012).

Fica, pois, clara a vinculação do desporto a uma normatividade pedagógica de acentuado cariz ético e antropológico. As atividades desportivas são excelentes espaços de formação e educação e desenvolvimento da personalidade, para uma verdadeira formação do homem de realização superior

da existência e da essência humanas (Bento, 1995). Para ser homem não basta nascer, é necessário também aprender. Aprender do relacionamento com os outros, do ensino e da transmissão de normas, técnicas, conhecimentos e memórias. Como seres de relação que somos, necessitamos sempre de alguém, temos desejos, sentimentos e emoções, o desporto como criação humanista, é a forma de relacionamento com o outro, para uma vida de sabor mais humano (Bento, 2012b).

O desporto é valioso pelos sentimentos que nos desperta, pelos ideais, princípios e valores que nele investimos e pelas finalidades e funções com que o instrumentalizamos (Bento, 2004). Na escola, apresentam-se diferentes manifestações do desporto, podendo, muitas vezes e simultaneamente na mesma escola, haver diferenças quanto ao seu objetivo. As atividades desportivas podem ser desenvolvidas na escola como conteúdo das atividades letivas ou como atividade extraletiva ou de enriquecimento curricular (Sarmiento, Bastos & Luguetti, 2012).

O desporto de crianças e jovens pode promover vários objetivos. Pode, para algumas, ser uma ocupação plena de sentido e proporcionar-lhes interesse perene na atividade física como parte importante de uma vida saudável e como causa de prazer de prazer e descontração. Assume-se como a base para o rendimento desportivo e, ainda, como uma via de autorrealização e sucesso para os jovens com talento. Para outras crianças, poderá constituir um envolvimento de crescimento salutar, exercendo uma função de reprodução cultural e social e recriando valores significativos na nossa cultura e transportando-os para as próximas gerações. Ou seja, pode ser um instrumento com intenções diversas em todos os tempos e, por isso, onnipresente (Garcia, 2009; Bento, 1999).

As atividades desportivas podem, ainda, ser um espaço de coabitação de uma multiplicidade de práticas, tornando-se uma oferta atraente, pois associa à cultura do lazer a sua força simbiótica tradicional, acrescentando outros sentidos (Bento, 1991). Trata-se de uma visão alargada do conceito do desporto, proporcionando uma gama de atividades que favoreçam o desenvolvimento, a diversão, a recreação e a comunicação interpessoal, o desafio do confronto, de esforço e de movimento (Correia, 1997).

Assim, podemos afirmar que o desporto, na sua vertente de recreação ou de lazer, vai ao encontro da necessidade que o Homem tem de procurar o seu

equilíbrio como ser integral, potenciando-o para as outras atividades do quotidiano.

Neste sentido, o objetivo primordial da promoção da atividade física e desportiva é o de aumentar a probabilidade dos jovens adotarem estilos de vida ativos, com a possibilidade de os manterem enquanto adultos. As atividades de lazer no contexto escolar facultam, entre outros aspetos, o bem-estar psicológico e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos que nelas participam (Kickbusch, 2012; Beauregard & Ouellet, 1995; Driver *et al.*, 1991).

Juntamente com a escola e outras organizações sociais, a família é, também, considerada como um forte sistema social e cultural, no qual os pais têm um papel muito importante na forma como interagem, assumindo-se como agentes com maior capacidade de influência na vida dos seus filhos. Neste sentido, a família possui um papel primordial no amadurecimento e desenvolvimento biológico, social e cultural dos indivíduos (Repetti, Taylor & Seeman, 2002; Bradley & Corwin, 2000; Osório, 1996).

Nesta perspetiva, é essencial que os pais, como principais figuras representativas para as crianças, respondam de forma racional e emocional, de forma coerente com o que dizem e o que transmitem. A base é mostrar uma conduta de afeto, de confiança de delegação de responsabilidades aos filhos, juntamente com clareza de normas, de limites, de respeito e de autoridade (Urria, 2011; Sá, 2007).

As interações iniciais da criança com o meio ambiente são, normalmente, em contexto familiar e, em particular, com os pais. As experiências vividas em interação com os pais, são fundamentais no modo como a criança se adapta e, especificamente, organiza os seus comportamentos de base segura, para outras relações e outras experiências (Monteiro & Veríssimo, 2010).

Sampaio (2011) descreve que aqueles, que dedicam grande parte dos seus tempos livres a sentirem o gosto em estar com os seus filhos, percebem depressa que esse tempo é um dos ingredientes fundamentais para/de uma família saudável. Deste modo, a família determina as primeiras relações sociais, bem como o contexto onde ocorrem as aprendizagens. Essas relações devem acontecer num sistema dinâmico, sendo influenciado através do desenvolvimento sociocultural e histórico, e pelos ciclos/transição dos seus constituintes (Fernandes, 2008; Bell & Bell, 2005; Sprinthall & Collins, 2003).

A família tem sofrido transformações, quer na sua função enquanto sistema, quer na função atribuída a cada elemento que a compõe. Estas decorrem de mudanças sociais, culturais, tecnológicas, económicas, políticas bem como de variáveis ambientais que têm vindo a determinar as distintas estruturas e composições da família, conduzido a profundas modificações na estrutura tradicional da família e nas expectativas acerca dos papéis a desempenhar pelas figuras paternas (da mãe como elemento mais efetivo e responsável pelos cuidados e educação dos filhos e do pai como suporte financeiro da família) (Monteiro & Veríssimo, 2010).

O conceito de família e as suas estruturas foram sofrendo alterações ao longo dos tempos. Nas sociedades modernas, as mudanças implicaram novas formas de organização familiar. Anteriormente, a família era vista como a principal promotora e responsável pela educação das crianças, que, no seu seio, tomavam conhecimento das primeiras regras de comportamento. Nos nossos dias, esta responsabilidade é partilhada com as diversas instituições educativas em resultado de a mulher ter entrado no mundo do trabalho para fazer face às dificuldades monetárias (Dias, 2010; Monteiro & Veríssimo, 2010; Amâncio & Wall, 2004; Torres, 2004).

Face a estas transformações que a família passa, é necessário criar condições para que o trabalho colaborativo, escola-família-clubes desportivo-grupo de amigos seja uma prática, um processo contínuo e não momentos esporádicos. É na partilha das preocupações conjuntas que nascem novas soluções e novos caminhos (Barros, 2010).

Desta forma, a escola espera dos pais uma participação ativa nos ambientes escolares, porque, efetivamente, a escola não consegue substituir a família, ou outros espaços essenciais para o desenvolvimento das crianças e jovens (Matos & Sampaio, 2009). O futuro de cada criança depende, assim, daquilo que a família e a escola forem capazes de transmitir.

Nesta perspetiva, é fundamental que as famílias de hoje manifestem um maior interesse em participar na educação dos seus filhos, colaborando com a escola, assumindo, também, responsabilidades na gestão e vida da escola. A família e escola constituem-se, assim, como grandes mediadores entre os jovens e a sociedade, proporcionando-lhes modelos de socialização e de desenvolvimento. Tal como diz Bento (2004): “ninguém cresce sem modelos”.

Se os jovens não tiverem como modelos os adultos, então irão identificar-se com os modelos propostos por outros com menos responsabilidade pela educação e formação das crianças.

2. Os objetivos do estudo e as questões de partida

O primeiro problema que se coloca ao investigador é saber como começar o seu trabalho de investigação. O investigador deve obrigar-se a escolher um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o trabalho desenvolvido possa iniciar-se e estruturar-se com coerência (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Assim, a definição do objetivo de estudo começou por ser uma escolha óbvia, passando a um desafio e acabando por se revelar uma barreira complicada de ultrapassar. Isto porque a investigação a partir das ideias e significados nas ações individuais e das interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo, admitindo as múltiplas realidades sob a forma de construções mentais, sociais e culturais, experiencialmente localizadas, remete-nos para um conjunto de objetivos que se estendem a todos que contribuem para o processo de formação do jovem, como é o caso da escola, da família e por todas as instituições sociais responsáveis pela formação do indivíduo.

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008), para desempenhar corretamente a sua função, a pergunta de partida deve preencher várias condições e apresentar características importantes como: clareza, porque tem que ser precisa, concisa e unívoca; qualidades de exequibilidade, no sentido de que uma pergunta de partida tem que ser realista, tendo sempre presente que tem que haver a possibilidade de encontrar uma resposta; e pertinência, isto é formulada para ser uma verdadeira pergunta, o estudo deve fazer sentido para a compreensão do mundo atual, o investigador deve ter a intenção de compreender os fenómenos sociais e culturais estudados.

Todo o nosso projeto está de acordo com um conjunto de pressupostos teóricos sobre o tempo de lazer e assenta nas seguintes problemáticas:

- Qual é a influência da escola e do meio nas atividades habituais de lazer dos jovens?
- Qual é o grau de envolvimento familiar nas práticas de lazer dos jovens?
- Qual a influência dos pares e as relações que se estabelecem nas práticas de lazer dos jovens?
- Como é que experiências desportivas positivas, influenciam as atividades de lazer dos jovens?
- Como é que a existência de espaços lúdicos diferenciados, destinados aos jogos livres, pode influenciar as práticas de lazer?

De acordo com a pergunta de partida, surgiram vários objetivos que se esperavam alcançar com esta investigação. Era por isso fundamental saber a opinião dos atores sobre o modo como a formação para o lazer estava a ser feita pelas escolas do nosso estudo e pelos pais dos jovens estudados. Porém, outros objetivos estavam patentes na investigação, muitos deles ligados à questão de partida, outros relacionados com as opções de abordagem do estudo. Na verdade, estes objetivos serviram para indicar o rumo a seguir na investigação. Assim, temos como fatores essenciais para o nosso estudo: estudar as atividades preferenciais dos jovens nos tempos de lazer, dentro e fora da escola, assim como os fatores que influenciam a consecução dessas mesmas atividades e que podem ser importantes para o desenvolvimento de políticas de educação na promoção de hábitos e práticas que levem ao bem-estar físico, emocional, cultural e social.

Desta forma, pretendemos:

- Conhecer as práticas de tempo livre dos jovens;
- Verificar como é que a escola operacionaliza as atividades de lazer;
- Conhecer as possibilidades oferecidas aos jovens para que estes vivam o seu tempo livre de forma a obterem hábitos de vida saudável e consequentemente poderem fazer as suas escolhas;
- Conhecer a opinião dos pais sobre o valor formativo das práticas de lazer dos filhos e formas de as promover;
- Conhecer o grau de envolvimento entre pares e fatores de influência nas práticas de lazer dos jovens;

- Verificar se as escolas e a comunidade envolvente oferecem práticas complementares, que se constituem como alternativa ao tempo desocupado da atividade curricular.

3. Estrutura do trabalho

De forma a facilitar a compreensão desta investigação, apresentamos antes, de contextualizar a sua discussão, uma revisão da literatura repartida por seis pontos. Estes constroem-se em função do tema principal da nossa investigação, práticas de lazer dos jovens, e interseitam na discussão de dados.

No primeiro, intitulado *Do Tempo*, propomos uma visita ao conceito que introduz este ponto. Clarificam-se questões, definem-se perspetivas sobre como o Homem define o tempo, esclarecendo como a experiência e a memória constroem a consciência de tempo, bem como o vivenciamos. Questionamos, ainda, o modo como o tempo é experienciado na contemporaneidade, sugerindo uma reflexão sobre *o ser livre* e sobre o *tempo livre*. De natureza subjetiva, ambos os conceitos participam, por um lado, numa discussão de cariz ético, político e metafísico que acompanha a História das civilizações; por outro, ambos fundamentam-se na consciência do indivíduo que almeja a sua liberdade como forma de autoconhecimento e, esta, forja a sua identidade. Ainda, neste ponto, e nesta reflexão, salientamos a prática desportiva como esforço e superação para ilustrar uma das manifestações da liberdade. Paralelamente, discutiremos acerca dos diferentes significados de *tempo livre*, desvendando a dicotomia *ter tempo* com o *ser tempo* a par das conceções de *tempo livre* e *lazer*. Para tal, compomos, nesta plataforma *Do tempo*, um enquadramento histórico das atividades desenvolvidas no espaço de *tempo livre*, cujo sentido parece estar intimamente relacionado com a organização das sociedades.

Abordamos, aqui, o *tempo livre* como uma condição necessária para a existência do *lazer*, na medida em que o concebemos como tempo de autoformação. Requer, por isso, liberdade para gerir e organizar atividades que contribuam para a autorrealização, cuja prática é de profunda apreciação, tornando-o um tempo consistente.

No ponto dois, *Do Espaço*, descrevemos como o desenvolvimento do ser humano é influenciado pelo meio envolvente e pelo tipo de interação que com

ele estabelece, seja através do espaço onde se movimenta, seja através dos objetos que manipula seja, ainda, através da relação que estabelece com os outros.

Neste sentido, as relações com o espaço, configuradas na análise das práticas e das representações que formam a própria vida em sociedade, espelham uma cultura. Desenvolvemos este conceito, *Do espaço*, a partir da sua representação multiplicada e multifacetada: o espaço físico, o espaço percetivo e o espaço cognitivo. Esta visão tripartida é, por um lado, influenciadora do comportamento humano que nele inscrevem valores e atitudes normativas; por outro, eleger o Homem como agente organizador do espaço e dos lugares. Estes definem vivências, constroem identidades, consciências, envolvem-se na cidadania e estão cartografados.

Do Espaço organiza-se a partir de três dimensões centrífugas: a cidade que se pretende como um espaço de humanização, lugar privilegiado para a experiência da diversidade. Um lugar público, harmonizado e "desportivizado", vocacionado para o jogo e recreação, torna-se portanto determinante para a melhoria da qualidade de vida.

Na segunda dimensão, salientamos os espaços destinados ao recreio escolar e por isso espaços privilegiados de socialização, de aventura e de brincadeira, onde a atividade física e desportiva assume especial relevância. Descrevemo-lo como um espaço de autoformação de excelência e onde as crianças projetam e ampliam a sua imaginação, ensaiam e treinam comportamentos, em plena liberdade e confiança.

Por fim, a terceira dimensão, o espaço desportivo: um espaço plural, de coabitação e de múltiplas práticas, associadas à cultura e ao tempo livre, sempre aliado ao espaço urbano, no qual se projeta o espaço desportivo formal e informal. Nesta investigação, convidamos a uma visão aberta do desporto, tanto como proporcionador de práticas de prazer e divertimento, como de desafio e confronto, de esforço e de movimento, de formalização e padronização.

No terceiro ponto, *Da família*, descrevemo-la como central no amadurecimento e desenvolvimento biológico, social e cultural das pessoas e concebemo-la como sistema ativo em constante transformação. Para tal, sintetizamos a implicação dos pais no sucesso dos filhos no contexto atual de grandes transformações económicas, sociodemográficas e culturais.

Configuramos a família na transição de paradigmas, condicionando a estrutura tradicional da família, bem como os papéis a ela atribuídos.

Ainda, neste ponto, discorreremos acerca das inelutáveis relações entre família e escola e aos respectivos papéis e funções desempenhadas neste processo de modernização e de constante desafio.

Neste âmbito, incidimos sobre a participação ativa dos pais na instituição escola e em outros espaços essenciais para o desenvolvimento das crianças e jovens, na partilha de atividades comuns, promotoras de socialização e práticas culturais.

Terminamos este ponto incidindo sobre a influência dos pais no incentivo das práticas de lazer e tempos livres, orientados para as práticas desportivas, como reforço da afetividade que regula a relação entre gerações.

No quarto ponto, intitulado *Da Escola*, questionamos a função da escola na organização e dinamização dos tempos livres como parte da educação de cada pessoa em relação aos outros e no respeito pela liberdade do outro. Neste sentido, *Da Escola* preconiza um espaço de debate no qual, também, se problematiza esta instituição como um espaço criativo de aprendizagens e descobertas. Considerada um dos pilares básicos na sociedade para a formação das pessoas e da própria comunidade em que se integram, a escola também é espaço de lazer, ampliando o espaço de instrução e de socialização; o espaço de incubadora de empreendimento, espaço de interseção de múltiplas inteligências, alicerçando os projetos individuais e coletivos; um espaço de prática e de experiência, uma estrutura social de acolhimento; um espaço de formação da personalidade, a aquisição de saberes e competências em áreas diferenciadas e um espaço de responsabilidade e desenvolvimento da criatividade.

Concebemos a escola, neste ponto, como um projeto de formação no domínio das áreas curriculares disciplinares, mas também no domínio das chamadas áreas curriculares não disciplinares e onde são privilegiados aspetos de uma formação pessoal e social positiva. Nesta dimensão, salientamos a participação dos jovens nos clubes como uma plataforma determinante para a construção de uma *escola-viva* onde os alunos possam vivenciar a aprendizagem como um laboratório criativo de descoberta, intrínseco à atividade desportiva.

Caracterizamos os clubes, no qual incluímos o de Desporto Escolar, como catalisadores da formação integral do aluno, tornando-o mais interessado pelo mundo que o rodeia, redimensionando a consciência de cidadania.

Terminamos este ponto da revisão da literatura inferindo que a planificação da ação educativa passa pela regulamentação. A criação de clubes diversificados e espaços para a promoção da cidadania terá de passar pela bidimensionalidade do Projeto Educativo de Escola (PEE), enquanto instrumento orientador da ação de cada escola, visando definir a estratégia de cada instituição. Como tal, intercalamos os PEE das escolas em estudo e questionamos o papel da liderança na organização escolar, responsáveis pela identidade da escola. Esta é construída a partir do sentido de liderança determinada, também, pelo sistema de comunicação.

Relativamente ao ponto cinco, intitulado *A criança e o jovem e as práticas de lazer*, elencamos as práticas de lazer, as atividades e interesses dos jovens, contribuindo para dar corpo àquilo a que se pode chamar culturas juvenis. Defendemos que a atividade de tempo livre assume enorme importância para as suas vivências, um espaço fundamental entre as duas formas de vida: grupo familiar e grupo escolar. Dissertamos, ainda neste ponto, pelo papel que os meios de comunicação social assumem na organização dos tempos de lazer, integrados na formação do jovem estudante, interferindo de forma determinante no processo psicossocial da sua formação.

Introduzimos a dimensão do jogo como prática de lazer, atividade fundamental para crianças, jovens ou adultos. Circunscrevemos o seu caráter livre mas regulamentado e simbólico; descrevemos o seu caráter agregador do tradicional com o inovador; o seu caráter formador e consciencializador; e o seu caráter lúdico e por isso universal; o seu caráter socializador e, simultaneamente, individual.

Neste sentido, culminamos este item apontando o grupo de amigos como espaço fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem de capacidades sociais e culturais dos jovens.

No seguinte e último ponto, descrevemos *O Desporto como prática de lazer*, espaço de ocupação dos tempos livres de recreação e lazer, potenciador de diferentes cenários no mundo do desporto.

Assim, por um lado assumimos os tempos livres, quando ocupados por atividades de cariz lúdico-desportivo, como um veículo de desenvolvimento pessoal e enriquecimento humano alicerçado no vetor movimento; por outro lado, concebemos o desporto como um veículo através do qual as crianças e os jovens acedem a experiências positivas de aprendizagem social e cultural.

Refletimos acerca do desporto como uma das poucas reservas de ação pessoal no nosso mundo organizado, regulado e controlado com implicações no desenvolvimento da personalidade (Bento, 1991); refletimos, também, sobre a sua dimensão instrumental, assumindo-se como um projeto em construção permanente, com carácter antropológico, existencialista, personalista e humanista.

Cabe, ainda, neste ponto e sustentado em estudos de referência, a descrição das práticas de desporto que cabem nas modalidades mais praticadas no tempo livre das crianças e jovens. Acrescentamos que a atividade desportiva é, igualmente, promotora de formação para a saúde, redimensionando a conceção de lazer para o comportamento organizador de práticas saudáveis e promotor de qualidade de vida. Nesta, a escola, tem, também, responsabilidades na mobilização de aptidões e habilidades desportivas e fomentadora de motivação intrínseca e satisfação pessoal.

Na terceira parte é descrita a metodologia utilizada que visa fundamentar os procedimentos utilizados para o desenvolvimento do estudo no sentido de responder aos objetivos de investigação propostos. Desta forma, inicia-se com uma abordagem prévia ao que poderemos entender por investigação qualitativa ou interpretativa. Apresentamos, também, os instrumentos de pesquisa que pretendemos utilizar: a entrevista de grupo, para os pais, e a entrevista individual, para os jovens e diretores das escolas do nosso estudo. Após a recolha e transcrição dos documentos formais e discursos dos entrevistados, utilizamos a análise de conteúdo como técnica de análise de dados.

A análise de conteúdo desenvolveu-se em três fases: (i) pré-análise; (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos dados, interferência e interpretação dos resultados das entrevistas.

Ainda nesta parte, fazemos intersetar os documentos formais (Planos dos Projetos Educativos das escolas, os Planos Curriculares das escolas e os Projetos dos Clubes das escolas) com as respostas dos entrevistados.

Seguidamente, serão analisadas e interpretadas as entrevistas realizadas: aos jovens, pais e diretores das escolas do estudo. Os resultados obtidos no estudo são analisados de forma crítica e confrontada com a evidência empírica existente.

Posteriormente, serão apresentadas as conclusões deste estudo com as reflexões acerca do que os resultados nos permitiram inferir, sem uma pretensa generalização, mas com a intenção objetiva de contribuir para uma reflexão atenta, principalmente alertando os responsáveis pela formação dos mais jovens, na definição e clarificação dos princípios educativos que orientam as suas ações.

Seguem-se algumas sugestões para trabalhos futuros, apresentando propostas para uma possível *transformação* da escola num local mais atrativo e motivador para os alunos, isto é, em vez de ser pensada e organizada só para alguns, se estruture e crie estratégias de ação pedagógica onde todos tenham lugar, voz e sucesso, que reconheça a importância do envolvimento dos jovens na construção dos seus saberes.

Na última parte do nosso trabalho, poderão ser encontradas as referências bibliográficas utilizadas.

II. REVISÃO DA LITERATURA

1. Do Tempo

Como é que o tempo começou? Ou o tempo não começou? Entra-se e sai-se do tempo? Fujo ou corro atrás do tempo? O tempo tem um final? Ou o tempo é infinito? Se é verdade que tudo o que acontece, acontece no tempo, o que é realmente o tempo? O tempo precede os acontecimentos ou o tempo é constituído pelos próprios acontecimentos? Tempo, esse bem que todos desejamos e tememos (Magalhães, 2012).

São as diversas formas como olhamos para o tempo. Não existem diferenças entre o tempo e qualquer outra das três dimensões do espaço, exceto o facto da nossa consciência se mover ao longo dele, como constatamos no livro *The Time Machine* de H. G. Wells (1946). Consciência é memória, e a memória não existe sem a subjetividade. Se esta não tivesse surgido, a memória e o raciocínio não se teriam desenvolvido de forma tão prodigiosa e consequentemente não haveria uma história daquilo que os seres fizeram ao longo dos tempos, isto é não haveria consciência de tempo nem cultura do todo (Damásio, 2010).

O tempo é, como define Kant (1724-1804) (2010), pura forma de sensibilidade enquanto condição de possibilidade da experiência, ou experimentamos o próprio tempo (Borges, 2011).

Assim, a noção do tempo sobre a qual se exerce a reflexão filosófica e científica está ligada à experiência da duração e esta é uma das categorias fundamentais do entendimento humano, pois todas as civilizações a têm como fundamental para a vida (Durkheim & Mauss, 1978). O tempo constitui-se ao longo de toda uma série de provocações históricas que o Homem atravessa, ou talvez melhor, que atravessam o Homem. Não somos nós que passamos pelo tempo, como quem passa pela rua, mas é o tempo que passa por nós, isto é, há uma tonalidade própria a cada consciência temporal (Guitton, 1966).

O tempo é atemporal e enigmático, dura aquilo que nós quisermos num determinado contexto e numa perspetiva individual, um dia pode ter a duração de uma semana, na experiência do nosso corpo e mente, assim, como pode passar a voar e nem nos apercebemos. O tempo, é passado e é vivido consoante a nossa própria experiência ao longo de cada minuto, cada hora que passamos.

Quando tomamos consciência da volatilidade do conceito de tempo, sem que o saibamos explicar, passou-se uma vida (Pires, 2007).

Desta forma adquirimos consciência do tempo porque é nele que se inscrevem as nossas memórias. O tempo constitui assim a unidade da própria consciência. Com ele se edifica o modo de ser pessoa e a identidade pessoal a construção do “eu” (Damásio, 2010; Gil, 2010; Couvaneiro & Cabrera, 2009; Pires, 2007). O tempo faz parte do nosso ser. É preciso, pois, que exista ser (se não há ser, não há devir); é preciso, pois, que haja tempo (se não há tempo, não há mudança, e esta é, como descreve um provérbio japonês: a única constante da vida). O tempo é, também, movimento que aparece como uma sombra, como a matéria que sempre corre e flui, sem nunca permanecer estável nem permanente. Santo Agostinho (tradução Santo, Beato e Pimentel, 2001) refere que nenhum corpo se move senão no tempo e o próprio movimento de um corpo é o tempo.

Davies (2003) refere que o tempo pode ser esticado ou encolhido e referindo-se à teoria da relatividade de Albert Einstein, a duração exata do intervalo de tempo entre dois acontecimentos específicos dependerá do modo como o observador está a movimentar-se.

O tempo não é o continente ou a forma do ser; é o que dura e devém, é por isso, conteúdo e substância (Comte-Sponville, 2000). Neste caso, há vários tipos de compreensão do tempo e, também, diversas formas de vivenciá-lo.

Segundo Borges (2011), quando refletimos sobre o tempo, encontramos em primeiro lugar o tempo arcaico, em que nos confrontamos com o provisório, o passageiro a experiência da voragem do tempo, que a todos abala.

Desta forma, a resposta do Homem arcaico a essas experiências inquietantes e caóticas do tempo e do mundo é o recurso a um acontecimento mítico originário em que intervêm os Deuses. Assim, o Homem arcaico distingue o tempo profano da voragem, do provisório e da festa, como tempo de constante restauro e regeneração. Este tempo é o verdadeiramente real e pode repetir-se, atualizar-se na festa e no ritual. Para o Homem arcaico, o tempo só é real e verdadeiro, na medida em que há o eterno retorno; sequência do dia e da noite; das estações do ano; do nascimento e da morte.

Nesta conceção, como afirma Borges (2011), não há a possibilidade de perceber a história, enquanto conjunto de acontecimentos que são contingentes,

individuais, irreversíveis e abertos a um novo futuro. A categoria decisiva da história é efetivamente o futuro, sempre imprevisível, sempre original.

Para a gnosiologia idealista, segundo Reis (2007) o espaço e o tempo têm uma valência *a priori*, designam as formas gerais da sensibilidade cognitiva que preexistem a toda a experiência, são coordenadas que enformam a matéria das sensações e possibilitam a apreensão dos objetos exteriores e com o recurso a outras formas e faculdades (entendimento e a razão) e de outras formas *a priori* que determinam ou caracterizam o funcionamento dessas faculdades (casualidade); o Homem projeta, percebe, entende, pensa, imagina o mundo enquanto realidade tridimensional e enquanto processo de duração (Kant, 2011b; Kant, 2010).

Significa isto, segundo Reis (2007), que o real empírico do mundo subjetivo, subordinado a leis e a princípios espaciais e temporais, tem a sua razão última de ser, isto é, de ser presente (ocupar um espaço, ou seja consubstanciar o tempo), nas instituições puras de espaço e tempo, formas vazias só por si e que se constroem a partir do aparelho cognoscente do sujeito. Nesta perspetiva, o conhecimento é a condição sem a qual não há tempo nem espaço. Assim, estas entidades são formas constituintes do processo de conhecimento, são propriedades inatas da consciência do Homem. O Homem é o ser que se constrói no tempo e no espaço, pelo que não nos é difícil aceitá-lo como um ser situado temporal e topográfico. Não existe espaço sem conteúdo e nem tempo sem movimento. Espaço é uma capacidade de caber algo, isto é, o conjunto dos lugares possíveis para algo estar. Ou seja, realiza-se no e num dado tempo, o seu e não qualquer outro (Garcia, 2004), pelo que o tempo da consciência se distingue do tempo dos relógios, pelo que o tempo subjetivo difere do tempo objetivo.

Para Comte-Sponville (2000) a longevidade do tempo depende sempre dos termos: prazer ou sofrimento, aborrecimento ou prazer, tempo da juventude ou tempo da velhice, sobre as intermitências do coração ou da alma, sobre os langores ou as acelerações, ora voluptuosas, ora trágicas, da nossa vida interior. O tempo é, assim, algo real, a forma real da intuição interna. Tem, pois, uma realidade subjetiva relativa à experiência interna.

A relevância do papel do tempo é, segundo Farouki (2004), tanto mais previsível quanto maior for a consciência do nosso presente. A consciência do

presente é volátil pois o *aqui* e *agora*, âncoras discursivas, constitui-se pelo que já foi (passado) e por aquilo que ainda não é (futuro). Este curto instante, o presente (agora), sempre em perpétuo movimento, relança a perspectiva da lembrança do passado e a miragem do futuro que apenas se vislumbra e se deseja (Couvaneiro & Cabrera, 2009).

Desta forma, Santo Agostinho (354-430) (2001) refere que não existem coisas futuras nem passadas; nem se pode dizer que exista: passado presente e futuro. Mas seria mais correto referir que há três tempos: o presente respeitante às coisas passadas, o presente respeitante às coisas presentes e o presente respeitante às coisas futuras. Refere, ainda, que, na sua alma, existem três formas de tempo e não as pode ver em outro lugar: memória presente, respeitante às coisas passadas; visão presente, respeitante às coisas presentes e expectativa presente, respeitante às coisas futuras (memória, atenção e esperança).

Assim, o presente será um passado em transformação. Os movimentos e as experiências vivenciadas no decurso da nossa existência possuem, por isso, tanto de imaginário como de realidade. Permitem constituir a percepção do tempo individual. Possibilitam perspetivar universos de ação e relançar projetos de futuro assentes em conhecimentos e experiências anteriores. Reconstrói-se, assim, continuamente, a identidade que é a forma genuína e singular de ser pessoa. Toda a nossa vida, todas as nossas atividades são ocupadas por tentativas de afetar o futuro. Em função disso, acreditamos que o que vai acontecer no futuro é, em larga medida, determinado pelo passado ou pelo presente, pois todas as nossas ações racionais presentes são tentativas de influenciar ou determinar o futuro (Popper, 1992).

Se tudo é presente, tudo é mutável, já que o presente é sempre novo, é a nossa eternidade e a nossa realidade. O *ser* é o tempo e o tempo é a presença do ser. Não *somos* porque não paramos de mudar e, no entanto, *somos* já que mudamos. Ninguém pode *ser* sem mudar, nem mudar sem *ser*. O *ser*, nada mais é que um momento do devir; o devir nada mais é que o fluxo sempre mutável, sempre presente do que se é; nada é, salvo o que dura e muda, e é o ser mesmo e o presente mesmo (Comte-Sponville, 2000).

Desta forma, a associação indefetível da consciência do tempo e da memória concorre para a elaboração desta noção fundamental que é a

identidade pessoal, como se esta se fabricasse, etapa a etapa, à medida que o tempo avança e que a consciência acumula objetos e experiências diferentes, faz escolhas nas quais se afirma, se envolve e produz, no seio de uma memória em perpétuo reordenamento (Farouky, 2004; Tap, 1996).

Neste sentido o processo da mente corresponde a um fluxo contínuo de imagens. Algumas associam-se a acontecimentos em curso no exterior do cérebro, outras são reconstituídas a partir da memória no processo de recordação. Por isso, a mente resulta de uma combinação sofisticada e fluida de imagens, sejam do presente sejam recordadas (Damásio, 2010).

A questão da realidade do tempo levou vários filósofos a elaborar ideias a respeito da mesma. Para Immanuel Kant (2011b), o tempo, apesar de ser essencial como parte da nossa experiência, é destituído de realidade. O tempo não é algo objetivo, não é uma substância, nem um acidente, nem uma relação, mas uma condição subjetiva, necessariamente devida à natureza da mente humana. O tempo deve pressupor-se como condição necessária *a priori* da existência das coisas.

Realmente, quando falamos de tempo, todas as pessoas sabem o que é, ou pensam sabê-lo, mas encontrar uma definição para ele é um pouco mais difícil. Santo Agostinho (2001), comentou que se ninguém lhe perguntar, sabe o que é o tempo, mas que fica sem saber explicar-se se lho perguntarem. No entanto, refere que se nada passasse, não existiria o tempo passado e, se nada adviesse, não existiria o tempo futuro e, se nada existisse, não existiria também o tempo presente.

Efetivamente, em relação a muitas noções centrais, estamos na situação de sabermos usá-las corretamente sem, todavia, sabermos articulá-las e explicá-las de forma sistemática e explícita. É o que acontece com as noções de tempo, espaço, bem, verdade, conhecimento, existência ou arte, entre muitas outras (Fausto & Marmoto, 2006). Aqui, o tempo parece indefinível e inapreensível, como se só aparecesse com a condição de sempre desaparecer. Nesta análise, parece-nos evidente que é um conceito opaco que se torna claro pela nossa experiência. O essencial é a presença, que conhecemos, pelo menos, parcialmente. Não se trata de explicá-la, já que não o podemos, mas de habitá-la de vivê-la, em suma estar presente. Aludimos, aqui, o protagonista de *Retrato de Dorian Gray*, de Óscar Wilde (2010). O personagem apenas aparece

no seu retrato, correspondendo à sua idade cronológica. Este protagonista não envelhece, não sofre, por isso, a ação do tempo, rebelando-se pela sua vaidade. O tempo, em Dorian Gray, não ocupa espaço, não se evidencia. A este propósito, recuperamos a referência a Jackson Pollok feita por Paulo Cunha e Silva (1999). Este autor descreve a contradição complementar *lugar/não lugar*, remetendo para a perspectiva *fractal* que define o sentido do espaço como um lugar fabricado pelo corpo. Pollok corporiza o corpo através da sua arte, tal como Óscar Wilde cria Dorian Gray, colocando-o face ao seu reflexo num quadro que o representa no espaço real sujeito a lei do tempo. Isto significa que este personagem, hedonista, habita, o *lugar* e o *não lugar*.

Na perspectiva de Comte-Sponville (2000) o tempo é uma evidência e um mistério, ele só se revela ocultando-se, só se entrega na sua perda, só se impõe a todos no próprio movimento pelo qual de todos escapa. Todos o conhecem, ou o reconhecem mas ninguém o vê.

Assim, o tempo é uma das dimensões fundamentais do meio em que o Homem se move. Surgiu com a criação divina (tese cristã), ou também atribuído ao *big-bang* (tese científica) origem do universo (Hawking, 2011). A partir da existência do universo começa a contagem de tempo. Ele é realmente mais antigo do que a nossa existência e a do mundo. A contagem do tempo é uma ferramenta essencial para a compreensão da história da Humanidade, podendo mesmo afirmar-se que o tempo surgiu quando surgiu o Homem na Terra. No início, o tempo diferenciava o dia (quando estava claro) da noite (quando estava escuro) e a claridade passou a ser vista como o tempo de caçar e de coletar enquanto, a escuridão passou a ser o tempo de descansar, do recolher. Aos poucos, o Homem foi contando e dividindo o seu tempo, isto é, foi criando formas de contar, de medir o tempo com objetos criados para o efeito.

As sucessivas civilizações que mediam o tempo segundo fenómenos da natureza, abandonaram pouco a pouco em benefício do cálculo e de abstrações convencionais com base em referências celestes. Assim, o tempo deixou de ser a expressão da providência divina e tornou-se expressão da vontade dos homens, direcionado por eles (Glizer, 1991).

Desta forma, podemos afirmar que a astronomia terá sido fundamental para definir, com precisão, certos períodos, porém nem sempre essencial, pois depende da orientação da civilização a que pertence cada elemento. Assim,

podemos afirmar que os astros se nos impõem da mesma maneira a todos, como certos ritmos naturais, mas que cada civilização, cada cultura, escolheu na massa dos dados ou dos factos que se lhe ofereciam e optou por uns, que privilegiou, em detrimento de outros, que desprezou. É porque os calendários são, em primeiro lugar, uma questão de civilização (Molé, 1965).

A noção, real, do tempo vai mudando diacronicamente. Cada um tem a sua percepção do tempo. Apesar de uma hora ter exatamente os mesmos minutos em qualquer relógio, a verdade é que consoante a circunstância que uma pessoa se encontre, esta tem uma percepção muito pessoal do seu tempo (Hawking, 2011; Hurssel, 1994).

Nesta perspetiva, o tempo é ritmo, se refletirmos nas nossas histórias pessoais, não há apenas um tempo, materializado, quantificável com as horas do relógio. Há um tempo do amor, um tempo da criação, o tempo da obra de arte, o tempo da beleza, o tempo do lazer, o tempo da liberdade, o tempo das realidades mais ou menos fascinantes, sempre renovadas.

Mas existem muitas outras noções de tempo, criadas por outras mundividências. Ao analisarmos o significado da palavra *tempo*, no Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001) constatamos que se trata de uma medida arbitrária no qual se desenrolam acontecimentos sucessivos, podendo ser ainda parte da duração ocupada por eventos. O tempo é, assim, uma das dimensões antropológicas mais extraordinárias que balizam a nossa existência (Garcia, 2000).

A noção de tempo brota da ideia de movimento, na qual está implícito o antes e depois. Se não existisse a ideia de tempo, seria perder tempo dividir o tempo em três áreas: O passado o presente e o futuro. A gramática da língua portuguesa, descreve isto muito bem e é tão conspícua que distingue o passado (pretérito) em imperfeito, perfeito e mais que perfeito.

De que modo existem aqueles dois tempos - o passado e o futuro – se o passado já não existe, uma vez que já não o é, e o futuro ainda não veio, e é sempre ambíguo (Guitton, 1966). Quanto ao presente, se não fosse sempre presente e não passasse para o pretérito, já não seria tempo, mas eternidade (Homem, 2007; Santo Agostinho, 2001; Comte-Sponville, 2000).

Situando-nos na cronografia ou na duração registada, naquilo a que podemos chamar de tempo linear e entrecruzado, numa rede de relações

múltiplas e complexas, em ligação inevitável com o espaço, o tempo é um ponto reconhecível numa sucessão em que existem um “antes” e um “depois”, um passado irrepetível e imutável, separado de um futuro, que há-de vir, por um presente imediato e instantâneo.

Este tempo é, absolutamente, irreversível e resulta das experiências do quotidiano (Popper, 1992; Overseth, 1969). A utilização das palavras: passado, presente e futuro, no senso comum, assenta numa confortável visão de uma realidade simples e consciente.

À medida que nos movemos no tempo, encontramos constantemente uma linha que divide o futuro e o passado. A nossa experiência mais imediata da realidade, o presente, é apenas aquele momento infinitamente curto no qual o futuro se transforma em passado (Watzlawick, 1991). Esta linha é o instante no qual as propriedades da realidade de alguma forma se invertem: o futuro é alterável e desconhecido, o passado é conhecido mas inalterável (Howard, 1966).

A nossa vida é feita num tempo de tempo e durante um tempo. O tempo passa por nós e constrói a nossa existência e somatiza-se. Por vezes, passa tão depressa que nós não notamos, todavia, esse “sentir ou notar” refere-se ao tempo psicológico e não ao tempo cronológico. Quanto ao tempo cronológico não há dúvida alguma que ele existe, a sua contagem não para, mantém-se continuamente porque tempo é isso mesmo, é mudança, é a transição continuada.

O tempo é a medida homogênea no qual se desenrolam os acontecimentos sucessivos, é o que nos permite enquadrar num tempo histórico e ou cronológico. Rui Garcia (2003) considera o tempo como um elemento cultural, afirmando que existem tantos tempos, quantos os seres humanos e refere um tempo rico em contexto cultural (o tempo metafísico, sagrado) e um tempo pobre em contexto, o tempo explícito e técnico (o tempo físico e biológico).

O tempo não é, como por vezes se crê, apenas uma dimensão da mente humana, uma ilusão necessária da mente humana, uma ilusão necessária da consciência. Numa construção de tempo distinta, mesmo que assumindo a importância da mente para a nossa percepção das coisas, o continuum tempo-espaço de Einstein ou Minkowski é a representação mais atual e exata da realidade física. Nesta perspetiva, parece evidente que o nosso universo tem

quatro dimensões, embora a quarta dimensão, o tempo, tenha propriedades bastante diferentes das partilhadas pelas outras três dimensões espaciais, é que para a compreender terá que ser perceptível aos nossos sentidos (Watzlawick, 1991).

De uma forma geral, toda a nossa vida é feita num tempo cronológico está relacionado a um movimento pendular. Comummente, usamos o relógio como medida, é assim o modo que utilizamos para medir o movimento, num tempo histórico e num tempo psicológico devidamente determinados. Assim, embora sem o definir, a ciência moderna identifica as suas características e realiza medidas relativas ao tempo.

Cada vez mais o tempo interfere nas nossas vidas de forma marcante, o que nos leva a compreender cada vez melhor alguns ditados populares como “tempo é dinheiro” ou os queixumes diários de que “é uma luta contra o tempo” ou que “não temos tempo a perder”. E de tal maneira que as pessoas deixaram de se interessar para onde estão a ser conduzidas, na medida em que a única coisa que as preocupa é saber a que velocidades lá vão chegar, não se interessando para onde e porque vão. Querem chegar o mais depressa possível, muito embora acabem, na grande maioria das vezes, por não chegar a lado nenhum. Desta forma, se não tiver significado o que estão a viver, perdem a noção do tempo (Pires, 2007).

Assim, a vivência contemporânea do espaço e do tempo, caracteriza-se por transformações aceleradas que se manifestam, segundo três figuras de excesso: (i) *excesso de tempo* – está relacionado com a dificuldade de pensar o tempo, a sua perceção e uso devido à superabundância de acontecimentos. Esta dificuldade lança para um plano secundário a atribuição de sentido ao passado próximo na procura de tentar abranger o presente, tentando dar sentido ao mundo; (ii) *excesso de espaço* – relaciona-se com a ideia de globalização, estreitando assim o planeta. Vivemos uma mudança de escala, não só devido às conquistas espaciais mas também à evolução dos meios de mobilidade das pessoas, de imagens, de bens e de toda a espécie de informação, transformando, assim, o modo como as pessoas parecem experienciar o mundo contemporâneo, alterando processos de socialização, de subjetividades e de apreciação estética, tanto do mundo próximo como de outras sociedades.

Vivemos num tempo separado do espaço, como estando simultaneamente em todo o lado e em lado nenhum.

Desta forma, presenciamos acontecimentos não vividos realmente, mas que chegam virtualmente, filtrados por uma experiência que não é a nossa. Somos projetados para espaços onde não estamos, através de informações construídas pelo olhar de outros, muitas vezes tendenciosas e manipuladas. O que nos pode levar ao distanciamento em relação ao espaço onde realmente nos encontramos e à dispersão face ao que se passa à nossa volta, a nossa verdadeira realidade; (iii) a terceira figura de excesso é a do *individualismo* – as referências de identificação coletiva nunca foram tão flutuantes, estamos num mundo que valoriza cada vez mais o individualismo, a alimentação do ego, enfraquecendo assim, as referências coletivas (Tarquino, 2010; Augé, 2007).

Tudo o que vivemos e fomos, não pode ser anulado ou tirado. O Homem faz-se, é projeto e só se encontra a si mesmo no horizonte da vida. Tem consciência do que lhe falta, é imperfeito e inacabado, e sabe que o é, por isso encontra-se sempre a caminho, o Homem é constitutivamente poder e ser (Borges, 2011).

1.1. Do ser livre – liberdade para ser

Poderá o Homem ser livre? Que contingências limitam os seus desejos e decisões?

Efetivamente, a análise sobre o lazer e tempo livre remete-nos, frequentemente, para uma reflexão acerca da liberdade, o eu livre, uma discussão que parece ser de âmbito ético, político e metafísico. A questão da liberdade humana é um vasto campo de reflexões e de interesses individuais, tanto no campo da ação, como em termos de cognição humana, para que descrições do foro mental do mundo, tais como: a ação e o livre pensamento, se apliquem àquilo que acontece.

Sem uma livre troca de ideias não pode haver verdadeira liberdade de pensamento. A discussão crítica é a base do livre pensamento para cada indivíduo. Isto pode significar que a liberdade de pensamento é impossível sem liberdade política e significa que esta é a condição prévia do livre uso da razão individual (Popper, 2001).

Nesta perspetiva, algumas questões podem ser colocadas: Será que somos realmente livres quando podemos fazer escolhas? Será que a liberdade é feita para coincidir com a autonomia da vontade? Isto significaria distinguir a capacidade que a pessoa tem para a autodeterminação de poder escolher, a cada momento, de entre um conjunto de alternativas possíveis, que curso de ação tomar em plena consciência, após reflexão e livre arbítrio, agindo assim deliberadamente (Cadilha & Miguens, 2012).

Assim, David Hume (2010) entende por vontade a impressão interna que sentimos e de que temos consciência quando, conscientemente, originamos um movimento do nosso corpo ou uma nova perceção da nossa mente. O desporto é, desta forma, segundo Bento (2009), uma opção para o exercício da liberdade, um instrumento educativo de enorme importância, assumindo-se como um projeto em construção permanente, tendo um carácter antropológico, existencialista, personalista e humanista, edificador de liberdade (Garcia, 1999; Bento, 1997b).

O desporto configura-se e reconfigura-se em função da visão que temos do Homem, ou seja, está dependente da nossa cosmovisão. E esta, indiscutivelmente, posiciona o ser humano no centro de onde tem que irradiar todo o pensamento, mesmo sobre o desporto (Garcia, 2004). Assim e tendo como referência o mundo em que vivemos, o desporto, como escola de valores, deve ter como principal preocupação o educar para a vitória, mas nunca fazer desta um fim em si mesma. A vitória deve ser, sempre, uma recompensa pelo esforço de superação de excelência e de liberdade.

Immanuel Kant equipara liberdade ao conceito de ideia, um conceito da razão pura que é também prática. Significa, assim, dizer que a liberdade não pode ser provada ou conhecida, mas pensada. Para o filósofo, contudo, essa ideia de liberdade proveniente de uma aceção da razão enquanto lei de si mesma, não se confunde com a liberdade de escolha. Enquanto a primeira representa a condição necessária para que seja possível a moralidade, a liberdade de um ser racional sob leis morais; a segunda é uma propriedade humana, decorrente do facto de sermos seres numerais e fenomenais; ou seja, de estarmos sujeitos tanto ao racional (devendo agir em concordância segundo uma lei universal, é este direito único, originário, que corresponde a todo o

Homem em virtude da sua humanidade) quanto ao sensível (podendo agir em discordância com ela).

Desta constatação de Kant, surgem duas implicações lógicas: (i) um ser puramente racional não possuiria liberdade de escolha, pois, agiria sempre impelido pela razão o que transformaria a lei moral em algo descritivo; (ii) um ser puramente fenomenal, sendo as suas ações ditadas pela sensibilidade, possuiria apenas “arbítrio puro”. Nesse sentido, nós, seres humanos e ocupantes da posição intermediária desse espectro teríamos a nossa liberdade de escolha dependente de dois elementos: (i) a ideia em si de liberdade e (ii) do facto de pertencermos também ao mundo fenomenal em Kant (2011b) na *Crítica da Razão Prática* e em Kant (2011a) na *Metafísica dos Costumes*.

Assim, o desejo de liberdade, que dá sentido à nossa vida, pode ser pensado, também, em termos absolutos. Nesse sentido, à ideia de liberdade absoluta, como Kant chama metafísica, na perspetiva em que ela, enquanto ideia, ultrapassa a própria natureza, isto é, não depara com limites. Desta forma entendida, a liberdade é o poder de agir independentemente dos obstáculos exteriores e também de todas as determinações interiores.

A este propósito, Carl Rogers (2010), referindo-se ao filósofo e alquimista chinês Lao-Tseu que há mais de vinte e cinco séculos disse que a melhor maneira de agir é ser, fundamenta que o organismo humano é um depósito de confiança, quando funciona livremente e quando é capaz de possuir qualidade existencial, através de vivências positivas.

Assim, a liberdade é um pressuposto essencial da moral, sem liberdade não se pode pensar em moral. A liberdade é a ausência de qualquer determinação (condicionante) externa, mas não de uma lei moral decorrente da razão. O Homem como ser moral é, de facto, um ser livre nas suas decisões. Se o Homem não fosse livre, não havia moral mas apenas submissão, e neste sentido não poderia ser responsabilizado pelos seus atos. A liberdade é pressuposta pela própria moral (Kant, 2011a).

Desta forma, liberdade não é nem um absoluto nem uma pura ilusão. A liberdade é um ideal (Ferry, 2007). Ser livre é fazer o que se quer, querer o que se quer, e é por isso que somos livres. Simplesmente como afirma Comte-Sponville (2000), essa liberdade só existe no presente e por isso não poderia ser diferente do que é nem agir de modo diferente do que age. Liberdade consiste,

então, na facilidade de execução, e então livre, espontânea e voluntária. O lazer é, assim, o exercício da liberdade para se fazer o que se quer fazer efetivamente. Witt & Ellis (2002) atribuem ao lazer a função de satisfazer as necessidades de catarse, expressão criativa e ação de agir e pensar livremente, fatores fundamentais para se ser livre.

Harry Frankfurt (1971) liga a liberdade da ação e o conceito de ser pessoa, condição do ser que pode agir livremente, segundo as leis da sua natureza, da sua fantasia ou da sua vontade. A ação apresenta-se como central para pensarmos no tipo de seres que somos, capazes de vontade e liberdade, capazes de fazer ser, e não apenas passar pelas coisas, tornando-se uma entidade responsável pelas ações próprias (Cadilha & Miguens, 2012).

Assim, ser livre, aparentemente, consiste em fazer aquilo que se deseja, é a independência do ser humano, o poder de ter autonomia e espontaneidade, o direito de agir sem coerção ou impedimento de execução ou de ação. No entanto, é possível ser-se livre de se fazer o que se deseja e não gozar de liberdade da vontade para o fazer. Desta forma, a liberdade da vontade, implica ser-se livre para se querer o que se quer querer. Assim, a liberdade da vontade só pode existir em seres capazes de quererem que um determinado desejo seu seja (ou não seja) a sua vontade. As nossas ações estão, desta forma, submetidas à nossa vontade e é graças a isso que se é livre (Comte-Sponville, 2000).

Desta forma, Morin (1999) refere liberdade como a possibilidade para escolher e associa essa possibilidade à análise subjetiva do que é mentalmente possível como liberdade da mente e no ponto de vista objetivo do que é materialmente possível, liberdade de ação. Assim, um indivíduo pode ter um conhecimento subjetivo sobre si próprio e sobre o mundo, ou pode tentar ter um conhecimento objetivo sobre a nossa experiência subjetiva, que, feita de forma rudimentar, vai sempre melhorando com as aprendizagens e experiência perceptiva do mundo exterior (Bizarro, 2012).

Nesta perspectiva, a liberdade pode ser compreendida tanto negativa quanto positivamente. Sob a primeira perspectiva, denota a ausência de submissão, servidão e de determinação, isto é, qualifica a independência do ser humano. Na segunda, liberdade é a autonomia e a espontaneidade de um sujeito

racional como elemento qualificador e constituidor da condição dos comportamentos humanos voluntários (Kersting, 2012).

Assim, atribuímos o sentido individual e a sua relação com a vontade, mesmo se gozarmos toda a liberdade, ainda resta subjetividade no que em nós entendemos por falta de liberdade: o inconsciente, o sonho, o funcionamento do nosso corpo, o desejo, a paixão... Desta forma, como refere Comte-Sponville (1999), a subjetividade extravasa a consciência e a humanidade. A existência consciente e livre, *ser-para-si* e *ser-para-outrem*, ou seja uma liberdade que cria a sua própria essência e os valores, organizando-os e hierarquizando-os, na sua plenitude do agir (Costa, 1997).

Assim, a vontade livre não é um problema, mas a soma de vários problemas (relativos ao evitamento, aleatoriedade, controlo, ao Eu, deliberação e decisão, às razões na ação, ao 'poder ter feito de outra maneira', às atribuições de culpa), problemas que se interpenetram com os problemas da consciência e da racionalidade (Comte-Sponville, 1999).

Desta forma, Dennett (1983) ao referir que não somos máquinas semânticas, está a dizer que: enquanto agentes não somos nem vontades numéricas (a perfeita vontade kantiana, que seria capaz de responder com perfeita fidelidade a todas as boas razões, é uma impossibilidade física; nem o determinismo nem o indeterminismo poderiam acomodá-la), nem calculadores omniscientes utilitaristas, perfeitos maximizadores da utilidade esperada (Kant, 2011a). Nada disto significa que não sejamos agentes capazes de deliberação e escolha. O que é decisivo para que se conheça bem os nossos desejos, tornando-nos livres na medida em que se é senhor da sua vontade. Neste quadro conceptual, Laszlo (1994) refere que a liberdade do Homem é a possibilidade que ele possui de modelar o seu próprio destino.

Embora, como refere Comte-Sponville (2000), o destino não depende de nós, fazemos parte do mundo e, por isso, o que depende de nós depende de mil coisas que não dependem, ou, nenhuma liberdade é absoluta e nem poderia ser.

Nesta perspetiva, Sartre (2002; 1987) refere que a liberdade é vivida sempre numa situação, não pode ser exercida no vácuo. A ela se opõe um coeficiente de adversidade, representado pelas coisas, pelas circunstâncias e pelos outros. Desta forma, a liberdade é sempre situada, não pode existir liberdade sem situação nem situação sem liberdade. Essa reciprocidade deve

ser compreendida a partir de uma relação dialética entre possibilidades e limites. O exercício da liberdade é limitado pela situação concretamente vivida; ao mesmo tempo, são esses limites que possibilitam o exercício da liberdade. Jean-Paul Sartre refere que essa descrição está de acordo com a visão geral do processo existencial.

Assim como a existência é processo e não coisa ou entidade, a liberdade só existe nos termos do seu efetivo exercício, isto é, na ação livre, diante das condições adversas, entre as quais se destaca a liberdade dos outros. A intersubjetividade (alteridade ou ser-para-outro) é dimensão da extraordinária importância na compreensão da liberdade. Ora, isso implica também o facto de que o Homem só se faz num constante projeto, num incessante lançar-se no futuro. Somente assim, o Homem se irá definir como ser existente e consciente de si mesmo (Rowley, 2007).

O ser humano é um processo de existir e não essência dada, ele caracteriza-se muito mais pela mudança do que pela permanência. Interessa compreender não o que o Homem é (porque, precisamente, ele não é nada antes do processo existencial), mas o que ele se torna no percurso da sua existência. É uma liberdade que não é um conceito abstrato, é uma categoria existencial dinâmica. Também não é uma característica entre outras, mas a sua verdadeira essência, com capacidade e ser artífice de si mesmo.

Para Savater (1997) não partimos da liberdade, mas caminhamos para ela. Ser livre é libertar-se da ignorância original. Nenhum dos seres vivos é livre se por tal entendermos ser capaz de inventar-se completamente a si mesmo apesar da sua herança biológica e das suas circunstâncias ambientais. Assim, liberdade não é a ausência original de condicionamentos mas a conquista de uma autonomia simbólica através da aprendizagem que nos transforma e nos emancipa. Espinosa (1965) refere, a este propósito, que a liberdade não é um estado que caracteriza a natureza humana, mas o produto de uma conquista; não é um dado, mas uma obra a fazer. Recorda, ainda, que ser livre é ser a causa adequada dos seus atos.

Assim, é pela educação que cada Homem se realiza de acordo com o seu génio singular. Os diferentes contextos em que o indivíduo nasce, cresce e se desenvolve têm uma importância crucial no seu processo formativo e determinam em grande parte a sua construção da liberdade em busca da

excelência e da felicidade (Savater, 1997). O Homem determina a sua vida ao longo do tempo e descobre-se como liberdade, ou seja, como escolha do seu próprio ser no mundo (Sartre, 1987).

A liberdade fundamenta-se, assim, sobretudo na consciência do indivíduo, na sua possibilidade de se conhecer a si próprio e conhecer o mundo que o rodeia. A ignorância de si e do mundo circundante limita a liberdade. A nossa liberdade alcança até onde chegar a nossa própria consciência, até onde chegar o conhecimento das coisas e o nosso próprio autoconhecimento (Livraga, 2010). A liberdade é pois um dom e tarefa para atualizar a capacidade de se autodeterminar face aos vários caminhos de seleção responsável (Dias & Pinto, 2012).

Desta forma, o que nos define como humanos é a nossa capacidade de decidir e inventar ações que transformem a realidade e a nós mesmos. Essa disposição, chamada liberdade, é a nossa condenação e também o fundamento do que consideramos a nossa dignidade racional. O florescimento e este uso da razão são o meio que o Homem utiliza para se desamarrar das *grilhetas* da menoridade e atingir o objetivo superior da autonomia, da emancipação e da maioria, chegar a uma liberdade (Bento, 2012b; Bento, 2004).

A liberdade evoluiu em agentes individuais (de forma que podemos justificadamente dizer que um humano é mais livre do que um animal irracional), ela continua a evoluir, para além dos agentes individuais, em tipos de sociedade e instituições, que exatamente como os agentes individuais e pelas mesmas razões, podem ser mais ou menos livres.

Pettit (2007) afirma que a liberdade pode ser discutida em três domínios que se complementam e são essenciais para avaliar a pertinência de uma teoria da liberdade: (i) da ação; (ii) do *self* e (iii) da pessoa. Tais elementos são essenciais e quando ação, *self* e pessoa forem efetivamente livres, estaremos diante da liberdade. Assim, o autor conota a liberdade da ação que um indivíduo efetua numa ou outra ocasião; com *self* traz o elemento de autoria, à semelhança do “Eu” de António Damásio (2010): a liberdade do ser que é decorrente da sua habilidade de identificação com as coisas que realiza, torna-se o objeto das suas próprias ações; e quando fala em pessoa, refere a liberdade das pessoas em desfrutar de um *status* social e cultural que lhes imprima verdadeiramente a autoria da ação. Os homens procuram expandir a sua liberdade: procuram novas

possibilidades (Popper, 1991). Neste sentido, o problema da liberdade situa-se na relação do Homem com o mundo. Graças à sua capacidade, o Homem vai ultrapassando a hostilidade de um mundo, vai transformando os obstáculos em meios de realização (Engels, 1952).

Jorge Bento (2007) refere-se a Rousseau para referir que: um ser portador de liberdade (capacidade de se soltar das amarras do instinto natural), de perfectibilidade (faculdade de se aperfeiçoar ao longo da vida), de historicidade evolutiva, indefinida e dupla (pessoal e social), de igual dignidade e de inquietação moral. Liberdade significa, antes de tudo, capacidade de agir além da determinação dos interesses “naturais” e particulares. Elevamo-nos, distanciando-nos do particular e indo na direção do universal, do reconhecimento do outro. (Bento, 2007). Desta forma a natureza faz tudo nas ações do animal, enquanto o Homem concorre para as suas, na qualidade de agente livre. Um escolhe ou rejeita por instinto, e o outro por um ato de liberdade: o que faz com que o animal não se afaste da regra que lhe é prescrita, mesmo quando lhe fosse vantajoso fazê-lo, e que o Homem se afaste frequentemente dela, em seu prejuízo (Ferry, 2007).

Miguens (2009) refere que as abordagens do problema da liberdade, são muitas e distintas entre si: a liberdade pode ser discutida e colocada em termos de determinismo/indeterminismo, desaparecimento dos agentes, regimes políticos e instituições. Dennett (1983) aborda o problema da liberdade em termos de teoria da mente. Desta forma, todas as mentes são possibilitadas pela evolução por seleção natural e é característica de um único tipo de mentes, as mentes humanas. Assim, o ponto de vista cognitivo é o conceito básico para falar de liberdade. Por isso, a sua abordagem da liberdade percorre um caminho duplo: por um lado, trata-se de descrever fenomenologicamente aquilo que queremos analisar (ação intencional e pessoal), por outro, trata-se de adotar o ponto de vista subpessoal da teoria da cognição, procurando explicar em termos de ‘engenharia de agentes’ o que tem que ser o caso para que determinadas descrições mentais se apliquem a determinados agentes.

Assim, as questões da liberdade e da responsabilidade de humanos dizem respeito a um particular entendimento ou interpretação de eventos físicos como ações, e do sistema cognitivo, explicado pela teoria física (Cadilha & Miguens, 2012; Miguens, 2009). Para isso, é fundamental uma permanente

autoavaliação, como a nossa capacidade de deliberar racionalmente sobre o que se quer.

1.2. Do tempo livre, o ser tempo

O tempo livre tem sido propalado desde os tempos mais recuados da História. Foi, inicialmente, definido como o tempo fora do trabalho e das obrigações ou atividades nas quais o sujeito se envolve durante o tempo discricionário, fornecendo tempo e espaço para relaxamento e recuperação do trabalho ou para o seu próprio usufruto (Shivers, 1997).

Desta forma, verifica-se que é difícil explicar a noção de tempo livre em si mesma sem articular com outras noções temporais, como seja o tempo de trabalho, o tempo de ócio ou o tempo de lazer (Lopes, 2008). Existe, de facto, alguma dificuldade em definir com exatidão os conceitos de tempo livre, porque as opiniões são diversas e por vezes contraditórias o que tem tornado mais difícil a tarefa dos investigadores interessados nesta área (Rovira & Trilla, 1996).

Assim, o significado de tempo livre (tempo – duração limitada e livre – desimpedido) parece, de facto, traduzir o espaço desimpedido do dia, que pode ser utilizado subjetivamente, ficando portanto clara a ideia de que tempo livre é o tempo de não trabalho.

A descoberta de múltiplos traços da existência de grupos humanos mostra que as atividades desenvolvidas no espaço de tempo livre sempre constituíram uma parte integrante da vida dos homens. A satisfação das necessidades elementares e as práticas religiosas formavam uma unidade coerente, tornando-se difícil separar o trabalho, a religião e o divertimento (Crespo, 1987).

Neste sentido, os jogos e as danças eram cerimónias ricas de significação religiosa, executadas com respeito pelas tradições e cumprindo com as exigências rituais, num esforço de comunicação com os Deuses. Os movimentos do corpo exprimiam os sentimentos mais profundos e, ao mesmo tempo, constituíam um meio privilegiado de apresentar as novas gerações à história da comunidade (Crespo, 1987).

Desde as civilizações da Mesopotâmia e Egipto, até à cultura da Grécia Clássica, condenou-se o trabalho e dignificou-se o ócio (Redon, 1998). Em todas

as sociedades existiu o tempo livre, embora com sentidos diferentes. Os conceitos de ócio e tempo livre evoluíram ao longo da história.

Assim, para os gregos o ócio era a atividade dos homens livres, oposto ao trabalho, exclusivo dos escravos que, pela sua quantidade, realizavam todas as atividades necessárias à sobrevivência dos ditos homens livres (Rovira & Trilla, 1996).

Em Aristóteles, o Homem só é verdadeiramente Homem quando livre de todos os tipos de constrangimentos exteriores, dando a esta condição a designação de *skolê*. Normalmente, este termo é traduzido por *lazer* que significa um tempo livre cuja atividade contém em si mesma o seu próprio fim. Para o filósofo grego, *skolê* é o tempo da vida dedicado à formação da essência de uma ciência, ou seja, a *racionalidade*, sendo esta, na sua opinião, o que de melhor há no Homem (Graft, 1997).

Aristóteles defendia ainda que a contemplação, a reflexão intelectual e a música eram atividades a que qualquer Homem livre deveria aspirar pois não via nelas qualquer fim utilitário, servindo apenas para formar a mente. Nesta perspetiva a educação grega é fundamentalmente uma educação para o *ócio* e para a *virtude* (Rovina e Trilla, 1996). Este termo, *virtude*, surge do vocábulo grego *arete*, cujo significado é a excelência ou a busca da excelência. Em contrapartida, Sócrates defendia que a virtude não era mais do que cada Homem procurar em si próprio o que é enquanto Homem, tomando consciência daquilo que de facto é (Graf, 1997).

O ócio, na sociedade romana assume um significado diferente relativamente ao dos gregos. Para os romanos *Otium* (ócio) é um tempo de descanso e divertimento do espírito, necessário para fundamentar um regresso mais equilibrado ao “*negotium*” (trabalho). Neste sentido, o ócio tem por finalidade o trabalho, servindo como recuperador físico e espiritual. Em Roma, o estado tinha um conceito instrumental de ócio, era ele que o controlava e para além de o utilizar como recuperação para o trabalho, fazia-o, também, como meio de controlo político. Organizava festas, mantendo o povo em atividades coletivas de ócio como objetivo de o manter dominado e conformado (Rovira & Trilla, 1996).

Os romanos contribuem, assim, para a história dos tempos livres com quatro instituições originais: (i) o circo; (ii) os combates de gladiadores; (iii) a

pantomima e (iv) as termas, deixando para épocas posteriores a expressão *mens sana in corpore sano* (Hourdin, 1970).

Com o despontar do cristianismo, no seio do império romano, o conceito de ócio não sofre grandes alterações, continuando como forma de recuperação para o trabalho, passa a ser também um tempo de reflexão e contemplação de Deus, que visa a conquista da salvação.

Na moral judaico-cristã, o trabalho passou a ser visto como um castigo de Deus, por isso os cristãos teriam que se resignar e cumpri-lo com muita paciência e humildade. Esta nova condição influencia a forma de encarar o ócio no mundo ocidental. As atividades de ócio passaram a ser menosprezadas e condenadas socialmente, sendo o trabalho identificado como valor positivo e dignificante para o Homem (Redon, 1998). Todo o ser humano, deveria consagrar a maior parte do seu tempo aos trabalhos quotidianos, não se deixando envolver pelos prazeres e vícios do passado (Crespo, 1987).

Como se verifica, a concepção grega do ócio, como atividade contemplativa, foi desaparecendo ao longo da História e, no séc. XVII, encontramos plenamente formada uma concepção quase oposta, pois deixa-se de contemplar a ordem harmónica e eterna do universo, a natureza e a vida, para ver o trabalho como a sua expressão máxima na vida do Homem (Rovira & Trilla, 1996).

Durante a Idade Média e Renascimento as atividades dominantes eram a agricultura e o artesanato, onde os indivíduos se organizavam em grémios, sendo controlados pelo sol e pela Igreja. No inverno, o tempo de ócio era maior que o tempo de trabalho, e no verão sucedia o inverso. A Igreja por sua vez encarregava-se de organizar e determinar as festas religiosas. Nos dias em que não havia festa, o ócio era o prolongamento do trabalho, pois as atividades eram desenvolvidas em conjunto com os colegas de trabalho nas tabernas ou em jogos ao ar livre. Contudo, os indivíduos das classes altas, até pelo menos à Revolução Francesa, ocupavam os seus tempos livres com atividades de puro divertimento e manifestações de ostentação de luxo e de riqueza (Peñalba, 2001).

Com esta nova forma de entender a relação do Homem com o mundo surgem novos valores éticos e religiosos que consideram o trabalho como uma virtude suprema e o ócio como um vício indesejável (Rovira & Trilla, 1996). Em

consequência destas ideias, o ritmo de trabalho dos indivíduos torna-se cada vez mais duro. A classe burguesa dava o exemplo de trabalho e dedicava as suas horas de ócio à formação intelectual, enquanto a aristocracia continuava a usufruir do seu ócio ostentatório. Segundo Peñalba (2001), com a Revolução Francesa, a Igreja vai perdendo influência na regulação do tempo, lançando os alicerces para o desabrochar da sociedade capitalista e com ela as concepções modernas de trabalho, tempo livre e ócio.

Contudo, o tempo livre ou, mais propriamente, o tempo fora dos constrangimentos do trabalho, é um terreno ainda de lutas e conflitos, contribuindo para a origem de certas modificações das estruturas sociais, de novas normas, de novas regras e de novas relações sociais. Suscita, igualmente, novos valores que contribuem para orientar e sustentar as aspirações e as escolhas dos indivíduos e dos grupos sociais, a propósito da utilização do tempo, influenciando, assim, a mudança social. Com propriedade, não podemos analisar este período como um tempo de lazer (Gomes, 1992).

De facto, o sentido de tempo livre está intimamente relacionado com a organização das sociedades, pois nas sociedades primitivas existem padrões diversos que se afastam daqueles típicos da nossa sociedade. Assim, para as sociedades primitivas não se coloca com tanta ênfase a dicotomia trabalho/recreação e mesmo o tempo sério/tempo não sério.

Desta forma, as sociedades organizam-se em torno da sua concepção temporal dando mais importância a uma ou a outra dimensão. A sociedade ocidental atual organizou-se, tendo como referência o tempo pobre em contexto existencial. Organizou-se em torno do tempo de trabalho, tempo esse sem uma expressão ontológica apreciável (Garcia, s/d).

Assim, perceber a organização social dos povos que enfatizam o tempo que para nós se assume como de não trabalho, estamos, provavelmente, a perceber a nossa organização social dos princípios do século XXI, talvez o século do lazer, contudo a sociedade ocidental revela grandes laivos capitalistas que dão mais valor ao ter do que ao ser, correndo-se o risco de não se dar valor a um tempo necessariamente livre.

De facto, a qualificação do tempo é-nos, então, dada pela tradição cultural a que nos submetemos, isto é, como uma construção cultural contextualizada,

por outro lado, a análise das formas do tempo livre só é compreensível através da análise das condições económicas e sociais que as produzem.

1.3. Do tempo livre ao lazer

Muitas vezes, os termos ou expressões *lazer* e *tempo livre* são utilizados com o mesmo sentido, o que pode não ser correto. O tempo livre é uma condição necessária para a existência do lazer mas não suficiente, pois tempo livre requer liberdade para gerir e organizar atividades que contribuam para a satisfação de necessidades pessoais e que sejam realizadas com prazer para o indivíduo que as pratica (Tojeira, 1999; Mota, 1997; Shivers, 1985).

A ideia de tempo livre está, assim, inelutavelmente associada ao conceito lazer, sendo este último mais recente, muito embora estes dois conceitos possam assumir valores diferentes conforme os países e as culturas e a ligação que se estabelece entre ambos. Todo o ser humano tem o desejo de utilizar o seu tempo livre de forma a divergir do seu trabalho de rotina. Para muitas pessoas, o tempo livre torna-se o interesse central das suas vidas (Homem, 2006).

Mesmo Marx, embora refletindo fundamentalmente sobre o trabalho, era partidário de um aumento do tempo livre de forma a permitir que o Homem, para além de descansar desenvolvesse plenamente todas as suas capacidades (Rovira & Trilla, 1996).

Assim, o tempo livre é entendido por Marx como o mais claro expoente do nível do progresso social de uma nação, levando a uma equilibrada distribuição de riqueza e também da necessidade de trabalho (Peñalba, 2001).

As sucessivas revoluções tecnológicas, dos últimos anos, trouxeram uma nova forma de ver o mundo, ou seja, vivendo agora numa sociedade pós-industrial, em que o trabalho sofreu alterações, ao nível da quantidade e da qualidade, onde a *vida de qualidade* não deve ser a de maior poder aquisitivo, mas aquela que oferece a possibilidade de *viver mais*, de poder dedicar mais tempo à própria vida.

À medida que o trabalho evoluiu de uma obrigação de escravos e pobres para um direito de cidadãos, o *ócio*, que antes tinha sobre si uma carga de algo reprovável e pecaminoso, foi sendo objeto de revalorização progressiva.

O nosso tempo – diz, entre outros, Fernando Savater – é o tempo da revolução do ócio, convertido em ideal e destino para a maioria das pessoas (Savater, 2005).

A descoberta do tempo livre é ainda relativamente recente e tem acompanhado o desenvolvimento e alargamento da sociedade industrial e pós-industrial, de tal forma que hoje a ocupação dos tempos livres é uma preocupação em qualquer espaço educativo. Segundo esta nova forma de organização social o Homem é obrigado a desempenhar atividades que lhe são... “necessárias ou socialmente impostas” (Herrero, 1995). Contudo, quando pode dispor de uma parcela de tempo para o qual não tem qualquer obrigação a cumprir, preenche-a de acordo com a sua vontade e gosto pessoais.

O tempo livre surge, neste sentido, muitas vezes associado ao tempo de lazer, que é definido por Dumazedier (1974) como um conjunto de ocupações às quais o indivíduo se pode dedicar livremente, para repouso, para divertimento, ou para desenvolver a sua informação ou a sua formação desinteressada, a sua participação social voluntária ou a sua livre capacidade criadora, depois de se ter libertado das suas obrigações profissionais, familiares e sociais.

Nesta perspetiva, Edgar Morin *et al.* (1998) afirmam que os novos valores que são exprimidos no tempo livre, como tempo de reflexão, de vida interior, de trocas e de convivência, fazem deste um tempo social forte, um fator de mudança que age sobre o conjunto do social, um tempo de enriquecimento pessoal que vai ter uma influência no tempo do trabalho.

Nos últimos 150 anos o tempo livre nasceu, aumentou e valorizou-se. Encontra-se em processo de expansão. É uma necessidade que cada vez mais se impõe, sobretudo entre as camadas juvenis (Dumazedier, 1962).

Nesta perspetiva, o lazer é, efetivamente, uma necessidade do Homem. De uma forma ou de outra, a literatura enfatiza a existência do lazer como uma evidência intimamente associada ao ser humano e uma das necessidades básicas fundamentais.

O conceito mais aceite a respeito do lazer é do sociólogo francês Joffre Dumazedier (1971; 1974) que o caracteriza como: um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver a sua informação ou formação desinteressada, a sua participação social voluntária ou

a sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. Definiu-o, também, como aquela parcela de tempo liberta do trabalho produtivo, salientando que é basicamente um tempo "social", propício à criação de novas relações sociais e de novos valores. Elias (1992) confere ao lazer, ainda, um significado específico e uma existência autónoma. Ou seja, lazer define-se pelo tipo de atividades realizadas mediante o tempo social em que se efetua e o envolvimento pessoal do sujeito (Pacheco & Araújo, 2009; Morin, *et al.*, 1998; Rovira & Trilla, 1996).

Fica, portanto clara a ideia de que tempo livre é o tempo de não trabalho e lazer é o tempo, dentro do tempo livre, que o indivíduo dedica a atividades por ele escolhidas livremente e que lhe proporcionem prazer.

Nesta perspetiva, Gómez (1998) refere que só poderemos compreender estes dois conceitos sob as seguintes perspetivas: (i) a primeira contempla o lazer e o tempo livre como uma dimensão básica da vida quotidiana das pessoas, tendo em consideração os hábitos e os comportamentos socioculturais de uma comunidade; (ii) a segunda considera o lazer como um fator de desenvolvimento integral do ser humano, promovendo experiências com finalidades formativas e também terapêuticas; (iii) finalmente, a terceira situa esta análise, no campo dos problemas sociais, como algo que deve ser garantido, pelas políticas educativas, com o fim de evitar a passividade e a alienação das pessoas, e por vezes evitar condutas antissociais.

Segundo Peñalba (2001), no chamado tempo do não trabalho existem dois tempos: um que é dedicado ao cumprimento das obrigações cívicas, familiares, fisiológicas e o tempo restante que corresponde ao tempo liberto, tempo de ócio.

Um tempo de ócio, assim, entendido revela, segundo Dumazedier (2000), aspetos práticos provenientes da ação resultante dos três d(s) – diversão, descanso e desenvolvimento, os quais induzem uma participação criativa, recreativa e comprometida com os processos formativos do indivíduo. A componente lúdica do ócio está desta forma relacionada com a diversão, recreação distração e o jogo (Lopes, 2008).

Com base nesta classificação, Peñalba (2001) refere, por um lado, um nível superior de ócio, associado à formação, entretenimento e descanso e, por outro lado, um nível inferior ligado ao aborrecimento e ao consumismo. Dentro

desta perspectiva há a considerar as seguintes formas de ócio: (i) ócio formação – ligado às práticas de atividade desportivas, culturais, artísticas, contemplação e à educação permanente; (ii) ócio entretenimento - associado a um modelo simples de distração com atividades espontâneas; (iii) ócio descanso – tempo de recuperação de forças físicas e psíquicas; (iv) aborrecimento e ociosidade – mau aproveitamento do tempo livre, apatia, inatividade, frustração e impotência; (v) consumo/ociosidade – delegar o tempo livre à indústria do lazer, preparando assim uma ocupação despersonalizada do tempo.

Edgar Morin (1998) e Ander-Egg (2001) definem tempo livre, como um tempo de participação em projetos de libertação pessoal, é um tempo criativo, que nos permite lutar contra as imprecisões causadas pela vida em sociedade, é um tempo para o lazer, como uma reação ao tempo de trabalho, é um tempo atemporal, tempo de comunicação interpessoal, grupal e com o ambiente físico, é um tempo de compromisso social que envolve a participação voluntária em atividades de integração social e cultural.

Neste sentido, o conceito de lazer não nega o conceito de tempo livre, simplesmente associa-lhe a perspectiva do prazer. Segundo Aristóteles, o lazer é o objetivo natural de todas as pessoas que pensam isto porque está associado com a atividade que dá mais prazer – contemplação. Lazer fornece tempo para pensar. Assim, pensar e lazer estão interligados, uma vez que nada pode ter maior valor para um pensador que pensar, as conclusões a que Aristóteles chegou são lógicas. De certa maneira, a teoria de lazer como prazer ainda é hoje defendida. No entanto, lazer não pode ser definido apenas como prazer. O ato contemplativo, que Aristóteles pensava que poderia ocorrer apenas durante o lazer, é uma atividade específica que alguns dizem que pode ocorrer em qualquer altura. Cada vez mais, pensar é uma atividade e não um período de tempo. Desta forma, uma atividade particular não deve ser equacionada com o que é claramente um período de tempo (Shivers, 1997).

Pelas perspectivas expostas neste ponto, parece-nos que o tempo livre é verdadeiramente um tempo de ócio, que poderá ter incluído diferentes formas de o indivíduo se dedicar, expressar ou desfrutar, podendo-se confundir o nível superior de ócio com o lazer; contudo, para Edgar Morin (2003), o tempo livre só tem sentido quando a pessoa se forma interiormente, através da libertação pessoal ou através do prazer de criar algo.

Não obstante, o conceito de lazer ainda se encontrar bastante difuso, permitindo conceptualizações que, apresentadas por diferentes autores, ainda não conseguem estabelecer um consenso sobre a questão, sobretudo no que diz respeito aos seus objetivos. É possível afirmar, que este facto se deve, fundamentalmente, às análises subjetivas com que este tema vem sendo tratado, causando uma amálgama de definições que dificultam o entendimento sobre lazer.

Por sua vez, para Glyptis (1992), o lazer é definido a partir de três pressupostos: (i) relacionando o tempo, ou seja, o tempo livre do sujeito após o trabalho ou após as outras necessidades básicas do indivíduo terem sido alcançadas; (ii) como a forma particular de atividade que pode fornecer descanso, recuperação, diversão, excitação pessoal e satisfação quer física quer mental. Defende-se, aqui, que tempo livre é aquele que é totalmente liberto das atividades profissionais, dos afazeres domésticos e das atividades sociopolíticas e religiosas e só o tempo livre se pode transformar em tempo de lazer; (iii) contém os elementos constitutivos dos pontos anteriores, mas inclui uma componente subjetiva que não pode ser descurada.

Neste sentido, Cuenca (1995) aponta as seguintes dimensões do lazer: (i) componente lúdica, entendida como diversão, distração e jogo, num necessário equilíbrio entre o físico e o psíquico; (ii) atividade desenvolvida dentro de um contexto social e ecológico; (iii) desenvolvimento criativo, possibilitando a prática de ações motivadoras e gratificante; (iv) construção de espaços recreativos de carácter social, a partir de experiências coletivas; (v) carácter solidário de lazer, que promove a necessidade humana de comunicar e de partilhar experiências.

Deste modo, o tempo de lazer é considerado como um tempo próprio na vida de cada sujeito, conferindo-lhe a capacidade de crescimento e desenvolvimento como um todo (Sharma, 1994). Este é determinado pelo tempo que, de facto, cada indivíduo dispõe para si próprio após as solicitações e os compromissos.

O conceito de lazer está, essencialmente, baseado em fatores relativos a experiências individuais, tais como atitudes, valores, predisposições físicas, características emocionais e atividades de grupo (Umbelino, 1999). O lazer, para

Jorge Mota (1997, 2001) deriva, assim, do significado da atividade para o sujeito e não da atividade em si própria.

É fundamental que o tempo livre seja ocupado e ganhe sentido, porque quando este tempo não se relaciona com coisa nenhuma, pode tornar-se absolutamente insuportável, destruindo o indivíduo por completo (Pereira & Neto, 1999; Silva, 1994). Por isso, Rui Garcia (2000) quando refere que o tempo livre é um valor do nosso tempo, diz também claramente, que é um direito de todos podermos disfrutá-lo da melhor forma possível numa rotura com aquilo que se passava há algumas décadas onde apenas uma pequena franja social, a elite económica, tinha a real possibilidade de o viver com dignidade e qualidade.

Apesar dos neoliberais e dos economistas insistirem em combater a crise económica com a solução de nos forçarem a cada vez mais horas e anos de trabalho, a restringirmos o usufruto do ócio criativo, este mesmo assim, afirma-se como fiador de qualidade e dignidade da vida e como uma marca inapagável de uma sociedade de pendor humanista e cultural. De resto, entre os mandamentos que Moisés anunciou como sendo obra de Deus, o terceiro (*Guardarás os dias santificados...*) tem um traço profundamente hedonista nas relações que estabelece com o trabalho, com o ócio e com o sentido da vida (Savater, 2010). Não contém apenas imposições, fardos e ameaças de castigos; subentende que se trabalhe para viver decentemente e ordena que não se viva exclusivamente para trabalhar, mas também para causas nobres, para os outros e para o próprio indivíduo enquanto ser lúdico que necessita de descanso e recreação, para ser mais humano e para aproveitar as aptidões de fruição de que é dotado. É por isso, como afirma Fernando Savater, (2000) o mandamento do lazer, da diversão, da prática desportiva e de tudo quanto se liga à fruição dos domínios culturais contribuintes para a concretização e exaltação do sentido da vida.

Sendo o Homem produto e produtor de cultura e o tempo livre um valor fundamental do nosso tempo, é fundamental que este seja um momento e espaço de formação e criação. Ao nascer, o *animal humano* é prematuro, cujas potencialidades, ainda que geneticamente programadas, só se revelarão num ambiente material, afetivo e cultural adequado, e isto à custa de um esforço contínuo. Compete-nos criar, assim, as condições favoráveis e estimular este

esforço para que cada Homem que traga em si o génio de Mozart ou de Rafael possa desenvolvê-lo plenamente, como Marx referia (Pelt, 1991).

De facto, o Homem tem necessidade de espaços e momentos para desenvolver as suas múltiplas virtudes, onde a liberdade se converte em aptidão, lentamente amadurecida, para recodificar valores, retroceder, deixar de se situar relativamente a qualquer sistema.

O Homem deve e tem que nascer para o humano, mas só chega a sê-lo plenamente quando os demais o contagiam com a sua humanidade e com a cumplicidade de todos. A condição humana é, assim, em parte, espontaneidade natural, mas também deliberação artificial, de facto chegar a ser humano completamente é uma arte (Savater, 1997).

Neste sentido, o Homem é o ser que se constrói no tempo e no espaço, pelo que não nos é difícil aceitá-lo como um ser situado temporal e topograficamente. Ou seja, realiza-se num dado tempo, o seu e não qualquer outro. Topográfico, porque se concretiza num lugar próprio, que lhe imprime determinadas características, mesmo morfológicas (Garcia, 2004).

Na opinião de Herrero (1995), a redescoberta do tempo livre, relativamente recente, poderá ser um dos espaços onde o Homem se encontra, porque é, também, um tempo fundamentalmente educativo.

Neste sentido, o Homem tem de satisfazer as suas necessidades biológicas sociais, culturais e espirituais, para isso é obrigado a inter-relacionar-se de forma produtiva com a sociedade e a natureza. Esta inter-relação pode garantir a sua integração e continuidade como pessoa na sociedade.

Edgar Morin *et al.* (1998) referem que o tempo livre agora disponível possibilitou ao Homem o reencontro com os seus próprios ritmos, sacrificados que foram ao tempo mecânico, programado, cronometrado, acelerado, breve, enfim submetido à lógica da máquina infernal. Este novo tempo é, assim, também, um tempo de reflexão, de expressão de uma vida interior e, acima de tudo, um reencontro com a criatividade.

2. Do espaço

O desenvolvimento do ser humano é influenciado pelo envolvimento e pelo tipo de interação que com ele estabelece, seja através do espaço onde se

movimenta, seja através dos objetos que manipula, seja ainda através da relação que estabelece com os outros.

Estudar o espaço físico de uma sociedade é estudar a cultura dessa mesma sociedade, já que as relações com o espaço só podem ser captadas por intermédio da observação e análise das práticas e das representações que formam a própria vida em sociedade. O espaço é, assim, o espelho de uma cultura, uma realidade que dura (Silvano, 2010; Matos & Sampaio, 2009; Moles, 1989; Ledrut, 1976).

Desta forma, o espaço público, não só reflete a ordem social como constitui, na realidade, grande parte da existência social e cultural e é constituída e representada pelas construções e pelos espaços que cria.

Todo o espaço é constituído socialmente e o termo social, não é aqui um termo facultativo, mas uma especialidade, uma dimensão central, porque todo o ambiente humano é social na sua própria estrutura, porque é o produto das interações que determinam o espaço no qual estamos como ambiente moldado culturalmente (Barracho & Dias, 2010). O espaço reúne, assim, o mental, o cultural, o social e o histórico (Lefebvre, 1972), constituindo um processo complexo de produção, que não deve ser entendido só na perspetiva evolucionista, mas segundo uma lógica de simultaneidade, já que os dispositivos espaciais repousam sobre uma justaposição de ações situadas no espaço e no tempo.

Essa simultaneidade refere-se aos momentos que coexistem e se complementam no processo de produção do espaço: (i) o espaço de representação, que corresponde à noção do espaço vivido, das interações sociais que constrói a escala da vida, meio ou contexto onde ocorrem as diversas atividades. Desta forma, o meio assemelha-se a um cenário que sugere a adoção de certo tipo de comportamento. Segundo Barker (1968), o espaço representa um sistema de estímulos que pode produzir, facilitando assim determinados comportamentos; (ii) a representação do espaço, que é associado ao espaço concebido. Segundo Hume (2010), a ideia de espaço é transmitida à mente por dois sentidos, a visão e o tato, e nenhuma coisa pode parecer extensa se não for visível e tangível. Este relaciona-se com as projeções, ideologias, imagens e, ainda, representações que são formadas por diferentes grupos sociais. Tais representações do espaço são inseridas numa dimensão espaço

temporal revelando, assim, características de uma determinada estrutura social, refere-se às transações entre os processos psicológicos e as ações humanas. O espaço é a condição necessária para o conhecimento da ordem de coexistência dos fenômenos externos (Kant, 2010). Não obstante, Immanuel Kant não teria afirmado que necessita da representação do espaço para conhecer as coisas como sendo espaciais, isso seria meramente tautológico. O que afirma é que necessitamos destas representações para que possamos conhecer as coisas como distintas de nós mesmos e distintas entre si; (iii) e a prática espacial que, por sua vez, é relacionada à dimensão do percebido. Essa dimensão corresponde à escala sensível entre o vivido e o concebido, sendo aquele que compreende a intermediação desta complementaridade, o indivíduo percebe, conhece e cria o ambiente.

O Homem não é, assim, considerado agente passivo do meio, mas mantém um intercâmbio com ele. O espaço condiciona, quer as relações entre as pessoas, quer as relações entre estas e os seus ambientes. O sujeito organiza e produz o seu meio em função de vários fatores, tais como a educação e as normas sociais e económicas, que são outros tantos valores inscritos no espaço (Barracho & Dias, 2010; Barracho, 2001; Paúl, 1991; Lefebvre, 1972).

O meio exerce ainda uma influência sobre o comportamento humano devido à existência dos valores nele inscrito e que atuam como elementos normativos sobre os comportamentos e as suas representações. O espaço aparece como um modelo social da organização da atividade humana, operando, simultaneamente, como um instrumento funcional e como *input* cultural.

Nesta perspetiva a sua dimensão não pode ser dissociada da dimensão cultural, constituindo duas faces de uma mesma realidade. Os espaços de vida, a sua organização, o seu uso social, são cruzados por comportamentos e atividades ligadas ao sistema de valores atuantes numa determinada sociedade, inscrevendo maneiras de viver nesses mesmos espaços (Barracho & Dias, 2010).

Com efeito, aquilo que interessa ao analista do espaço é o concreto da vida das coletividades e não as estruturas abstratas dessa vida quando elas não implicam o movimento e a deslocação, a extensão e a distância, a forma visível e a aparência sensível (Ledrut, 1976). Por outro lado, essa referência ao espaço,

isto é, à realidade concreta da vida social e cultural, apresenta uma característica comum às diferentes práticas e representações, porque estabelece uma certa unidade entre os domínios que podiam parecer muito estranhos uns aos outros, como por exemplo o da família e do estado.

Assumindo a perspectiva de Ledrut (1976), podemos, assim, interrogar-nos sobre as formas concretas da estrutura familiar ou do sistema político, dos sistemas públicos e dos privados, com as diferenças que se manifestam no espaço de uns e de outros.

Assim, a unidade e a diversidade situam-se em diferentes níveis e segundo diversos referentes sociológicos. O conhecimento sobre o espaço não se limita à aplicabilidade de simples categorias científicas que seriam capazes de abarcar a totalidade da vida do espaço. As propostas de (re)conhecimento do espaço, segundo Henri Lefebvre (1972), devem buscar entender os códigos forjados através das práticas espaciais (sociais e culturais) de uma dada sociedade.

Quando o Homem habita, particulariza o seu espaço, torna-o um território seu, torna-o a sua casa, o seu referencial. O ato de habitar manifesta a existência de um mundo real e visível, por oposição a um mundo abstrato. Desta forma, o ser humano necessita de orientação e também de identificação com um dado ambiente espacial, dotado de significado. Meneses (1993) refere que se é humano quando se habita. Há, de facto, traços comuns, mas também diversos, nas relações espaciais criadas na sociedade.

Nesta perspectiva, o espaço pode ser definido de inúmeras maneiras: como um lugar, um ponto de referência mais ou menos bem delimitado onde se pode situar qualquer coisa ou onde se pode produzir um acontecimento ou desenvolver uma atividade. O espaço é, também, percebido como um quadro objetivo de influência dos mais variados fatores sociais e dispõe-se em sistema comportando um conjunto de estímulos e de significantes, o espaço existe por aquilo que o ocupa. Pode ser definido como uma forma social da realidade que intervém num campo de valores e estrutura a cognição da realidade (Fischer, 2011; Barracho & Dias, 2010).

Assim, o espaço enquanto coordenada fundamental da existência humana, pode ser compreendida em três diferentes vertentes: (i) o espaço físico – assenta numa perspectiva cartesiana, que define o espaço através do sistema

de coordenadas; (ii) o espaço perceptivo – assenta numa linha de orientação filosófica que remete para a experiência humana do ambiente imediato; (iii) e o espaço cognitivo – que traduz a representação mental que o indivíduo faz do espaço físico, da imagem do ambiente que experiencia direta e indiretamente (Barracho & Dias, 2010).

Numa abordagem ao modelo ecológico, a partir da análise social do espaço, Lewin (1951) considera esse espaço como determinante do comportamento humano. Para Kurt Lewin, o indivíduo está inserido num sistema onde os comportamentos dependem dum meio, no qual se manifestam e se exprimem. Distingue, desta forma, dois níveis na noção de meio ambiente: (i) o meio ou o espaço como uma grandeza material ou geométrica e caracterizada objetivamente; (ii) o meio psicológico, isto é, tal como existe para o indivíduo, não só determinado pelas características objetivas, mas também, pelas suas propriedades qualitativas ligadas ao comportamento de um sujeito num determinado espaço.

2.1. Do espaço ao lugar

Ao procurar uma definição generalizada de espaço deparamo-nos com a ideia de que não existe espaço vazio, tudo à nossa volta é matéria em diferentes estados e todas as matérias são constituídas por partículas e onde todas as formas são constituídas por matéria.

Neste sentido, nada está ao acaso. Tudo, desde a mais pequena partícula, está dividido em formas naturais e em formas artificiais. As primeiras, provêm da natureza; as segundas resultam da ação Homem como agente organizador do espaço. Assim, este, enquanto forma, constitui-se como uma forma natural, mas também como elemento artificial/cultural.

O Homem, ao ter a consciência dessa tendência, cria formas, ainda que com carácter predominantemente funcional, nas quais os lugares se apresentam como plataformas de conforto de identidade, onde os não-lugares também podem proliferar (Traquino, 2010).

No entanto, a Modernidade separou o espaço do lugar, o que antes era uma categoria única, simultânea, em que as dimensões espaciais da vida social eram caracterizadas pela presença das pessoas, passou a uma dimensão separada. O espaço afasta-se do lugar, ao ampliar as possibilidades de relações

entre outros com quem não há necessariamente contacto pessoal. O lugar é familiar, delimitado, específico, concreto, onde as nossas identidades estão estreitamente ligadas, onde, também, se podem criar raízes (Hall, 1999; Giddens, 1991).

Neste sentido, os lugares são espaços de vivências, identitários, localizados geograficamente, de sentido inscrito e simbolizado, o lugar é, assim, como um caminho no espaço (Burgin, 1996), como recortar no mundo espaços significantes (Augé, 2007). Não podem ser locais virtuais, despidos de sentido e de vida. São lugares que, em relação com a dinâmica global do mundo contemporâneo, funcionam como pontos de referência a partir dos quais possa ser possível uma articulação entre o local e o global. Os espaços tornam-se locais enquanto ligados à pessoa, ganham significado e implicam o decurso de atividades cheias de sentido, o lugar é o que o corpo inscreve na oportunidade espacial (Silva, 1999; Altman & Rogoff, 1987).

Se não estivermos atentos, criamos os não-lugares que Marc Augé (2007) refere como as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e de bens, como os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais, que proliferam e substituem os verdadeiros lugares.

Nesta perspetiva, será urgente uma tomada de consciência da cultura específica de cada lugar, sobretudo na construção de valores de cidadania numa sociedade em rápida transformação consequente dos efeitos da atual globalização, perdendo, assim, sentido na sociedade atual.

Se por um lado nunca estivemos tão conscientes da enorme diversidade das culturas locais no planeta e, portanto, da diversidade de lugares; por outro, também aumenta a noção de distância por processos universalizantes de migração e novas tecnologias da informação e da comunicação que tendem a tornar estas realidades como meros espaços virtuais, separados das experiências dos ambientes físicos (Traquino, 2010).

Desta forma, o que parece inevitável é voltar a incorporar nesses lugares os símbolos, os rituais e as práticas organizadas e as de lazer que ligam as pessoas a um lugar e a um sentido comum das atividades culturais do passado, persistindo através do tempo (Featherstone, 1995).

São experiências comuns que se sedimentam e associam a um espaço físico, reconhecendo-se nele (Augé, 2007). Tendo em conta que a mobilidade é

a principal característica das nossas populações, principalmente as que se encontram no interior mais profundo do nosso país. Assim, torna-se importante que estas pessoas que vivem experiências de desterritorialização e de instabilidade geográfica e de ausência de sentido da memória coletiva, possam, também, ter experiências positivas de relacionamento num local significativo dentro do qual nos procuramos situar (Featherstone, 1995).

Para esta (re)construção do sentido de lugar, é necessário ter a capacidade de o preservar, ou transformar, sem que destruamos o seu material simbólico do qual várias identidades podem ser formadas. Num processo de aprendizagem e vivência essencialmente localizado, mas com oportunidade de olhar em volta dando a esse lugar, um sentido mais global em que a especificidade desse lugar deriva do facto de ser uma mistura singular de relações mais amplas e mais locais (Traquino, 2010; Augé, 2007; Massey, 1994).

Nesta perspetiva, interessa que o espaço se encontre para além da aparência, podendo o espaço concebido incorporar o espaço vivido, concreto, o espaço dos sujeitos e das suas práticas.

O espaço físico, para além da sua porção de superfície, de maior ou menor dimensão, com a sua organização e composição formal, bem com os seus volumes e relacionamentos físicos e psíquicos com a estrutura dessa superfície desempenhados pelos seus utilizadores e processos da sua apropriação. Pode integrar para além destes aspetos mais superficiais, o da profundidade e identidade que se associam conotações de densidade particular e qualitativa, acrescentando memória ao espaço.

Nas atividades de lazer, com as experiências que advêm dessas atividades poderemos acrescentar essa profundidade, porque a paisagem vivida torna-se num lugar com significado. O que começa como um espaço indiferenciado, torna-se, assim, num lugar à medida que o vamos conhecendo melhor e o dotamos com valor, preenchido de sentido. Um lugar emerge do espaço pela sua vivência e memória inscrita, construindo desta forma o sentido individual de lugar (Tuan, 1997).

Nesta perspetiva, através do processo do tempo, os lugares podem adquirir um profundo significado afetivo. Mas pode, igualmente, acontecer uma relação muito forte com um lugar onde estivemos ou passamos pouco tempo. Neste caso, mais do que o fator temporal, é a intensidade e qualidade das

experiências pessoais que importa. O sentido do lugar produz-se na fusão das nossas experiências (físicas, emotivas e cognitivas) dos seus ritos, símbolos e elementos naturais e humanos. O lugar une assim, o espaço, cultura e memória. O lugar não pode cartografar-se como o espaço, pois não é entendido tão cerebralmente quanto este, mas com a densidade emocional, é muito mais do que um ponto ou conjunto de pontos num mapa.

A noção de pertencer a um lugar tornou-se particularmente complexa no mundo contemporâneo. Grande parte da população, desde muito jovem, vive deslocada dos seus lugares de origem e uma grande parte nem chega a estabelecer uma relação consistente com um lugar. De facto, torna-se fundamental criar políticas para a afirmação do local face ao global, dos locais do interior face à massificação do lugar no litoral, permitindo desta forma, a fixação, não só geográfica mas também simbólica, e como tal, a criação de raízes na condição existencial da itinerância (Traquino, 2010).

Boa parte dos males sociais que se exprimem em sentimentos de insegurança, perda de confiança, desenraizamento, fragmentação e conflitualidade tem origem numa desinstitucionalização do espaço social que esvazia o sentido de lugar (Innerarity, 2010).

Os lugares, suportam relacionamentos e experiências que produzem memórias partilhadas que singularizam essa localidade. Com a destruição desses lugares, que só sobreviverão na lembrança, poderão, ao longo dos tempos, perder-se no tempo e na memória. As emoções e sentido de pertença enfraquecem e a identidade torna-se ténue, assim como o percurso geográfico será retirado do nosso mapa (Ryden, 1993).

Neste sentido, as noções de pertença, localidade e identidade são construídas. Estas, por vezes, colidem com os interesses políticos, económicos e sociais, nacionais e internacionais, mais vastos proliferando os debates em torno da ideia de lugar, procurando desta forma novas configurações e sentidos.

Esta perspetiva parte de uma visão de cidade e de sociedade onde se reforça o sentido de pertença de cada um, porque todos sentem que têm um lugar de referência e um espaço de afirmação e expressividade (Cunha, 2007).

2.2. A cidade como espaço de humanização

A relação que o Homem tem com o espaço que o rodeia é vista, numa perspectiva psicossocial, como um sistema de interdependências complexas em que o valor daquele é determinado pela percepção e avaliação subjetivas de um local como objeto.

Assim, caracterizar aquilo que é o espaço de uma sociedade é, portanto, em certo sentido, estudar toda uma cultura dessa mesma sociedade, já que as relações com o espaço só podem ser captadas por intermédio da observação e análise das práticas e das representações que formam a própria vida dessa sociedade. Surge, assim, a cidade, como a encenação das sociedades (Silvano, 2010).

O espaço público é um espaço cívico do bem comum, em contraposição ao espaço privado dos interesses particulares. As cidades e os seus lugares públicos exprimem muito bem a imagem que as sociedades fazem de si próprias (Innerarity, 2010).

É possível compreender a vida das pessoas, se estivermos atentos às práticas, aos itinerários percorridos, às relações de vizinhança, às representações, aos diferentes tipos de grupos ou ao modo de urbanizar esse espaço.

Há, de facto, traços comuns, mas também características diversas nas relações espaciais (Ledrut, 1976, 1968). A unidade e a diversidade situam-se em diferentes níveis e segundo diversos referentes sociológicos, tornando-se de difícil análise. Há que levar em linha de conta, por um lado, aquilo que respeita aos diversos aspetos sob os quais podemos examinar as formas concretas da vida social – organização material ou forma de espacialidade e, por outro lado, ao ponto de vista dos referentes sociológicos, aquilo que respeita, por exemplo aos sistemas económicos ou civilizacionais.

Assim, a forma e o sentido que o espaço e os espaços assumem não se reduzem à organização e ao urbanismo, mas também, para que melhor seja compreendido, deve ser situado no sistema de relações com o Homem. Para Jorge Bento (1998) muitas coisas continuam a dificultar que a urbe seja realmente a cidade, constatando um conflito de interesses. Acrescenta, ainda,

que as linhas da urbanização e as da humanização entram, frequentemente, em rota de colisão numa referência a aproveitamentos políticos de duvidosa seriedade.

Neste sentido, as cidades devem ser lugares privilegiados para as experiências da diversidade que hoje temos. Isto relaciona-se estreitamente com o facto de, na cidade, o espaço comum não ser formado de forma intencional, mas fruto das ações de muitas pessoas. Nesta perspetiva, Jorge Bento (2012a; 1998) refere que, na cidade, devem sentir-se perfeitamente à vontade, sem qualquer receio ou ameaça, o cidadão de todas as idades, elemento móvel principal: a criança ávida de brincadeiras, o jovem sedento da sua juventude, o adulto e os idosos ardentes da vida para fugirem à solidão.

As cidades que, pela sua forma e pelo estilo de vida que promovem, foram catalisadoras da modernização social, encontram-se, agora, submetidas a uma série de processos que põem em causa a sua capacidade de promover a cidadania. A grande interrogação que essas transformações suscitam respeita ao modo de pensar a urbanidade nas condições da globalização: até que ponto se podem, hoje, realizar novos espaços? A relação entre cidade e civilização, da qual procedem o nosso conceito e as nossas práticas da cidadania, parece, assim, estar comprometida (Innerarity, 2010; Moreira, 2002).

Poderemos, deste modo, referir que existe uma correspondência estrutural entre a disposição física das coisas na ordem espacial e as práticas associadas, entre o espaço físico e o espaço cívico (Innerarity, 2010).

Assim, a forma e o sentido que o espaço e os espaços assumem não se reduzem à organização e ao urbanismo, mas também, para que melhor seja compreendido, devem ser situado no sistema de relações com o espaço. Desta forma, as crianças e os jovens vivem a cidade a partir de quatro espaços-lugares: a família, a escola, os espaços de lazer e os espaços criados por elas próprias. Mais do que isso, esses espaços-lugares só fazem sentido para as crianças e jovens porque estão atrelados às suas relações sociais, pautadas pelas amizades, lutas de poder, negociações, trocas inter e intrageracionais (Bento, 2012a; Müller, 2008).

Desta forma, não só reflete a ordem social como constitui, na realidade, grande parte da existência social e cultural e é constituída e representada pelas construções e pelos espaços que cria.

As cidades, pela sua forma e pelo estilo de vida que promovem, são catalisadoras da modernização social e encontram-se, agora, submetidas a uma série de processos que põem em causa a sua capacidade de promover a cidadania.

Os espaços públicos das cidades assistiram a um processo de densificação, com o consumo do parque automóvel e do aglomerado urbano, da qual resulta uma via pública mais congestionada e por isso, mais agressiva e desumanizada, empurrando as pessoas para espaços privados, próprios ou comuns ou ainda espaços comerciais. Como refere Cunha (2007) é a sensação psicológica de que usufruímos hoje de menos espaço, pelo facto de ele estar cheio dos objetos com que fazemos a nossa vida (máquinas, símbolos e adornos, que, por vezes, tornam o espaço cheio de nada). Todos estes objetos são consumidores de espaço, na vida das famílias e das comunidades.

De facto, o crescimento desordenado e a especulação imobiliária, têm contribuindo para que o quadro das nossas cidades não seja dos mais promissores, quer na defesa de espaços, quer na paisagem urbana, quando se fala da contemplação estética.

Assim, a urbanização atual é regida, fundamentalmente, pelos interesses do lucro imediato. A visão utilitarista do espaço é determinada, também, nos processos de renovação urbana, ou seja, nas modificações do espaço já urbanizado, ditadas pelas transformações verificadas nas relações sociais. Além da alteração da paisagem, observa-se facilmente, pela ausência de critérios, uma descaracterização do património ambiental urbano e a consequente perda das ligações afetivas entre os moradores e os seus espaços de habitação (Marcellino, 2008).

Verifica-se, também, uma progressiva diminuição de equipamentos coletivos e um aumento cada vez maior do percurso casa/trabalho para os adultos e de casa/escola para as crianças e jovens. Na realidade, verificamos que o tempo é cada vez menor para o convívio e a partilha de experiências. Por isso, são preocupantes os efeitos nocivos causados pelo processo de urbanização crescente, que estão a afetar a qualidade de vida e as práticas de lazer das nossas populações, aumentando, assim, os espaços de violência e a falta de segurança nas cidades mais impessoais. Destas realidades, Gómes *et al.* (2007) evoca a necessidade de nos dirigirmos para um projeto de cidade

educadora que deverá ser intrinsecamente intercultural e cosmopolita, que combata a exclusão social e siga na perspectiva de colocar os valores de convivência acima dos interesses individuais e económicos. Este projeto de vida assemelha-se como um verdadeiro laboratório de convivência e aprendizagem social e cultural.

Para que haja um retorno positivo à socialização, fundamentalmente, das crianças e dos jovens, é urgente criar espaços para o lazer, entendido não como mercadoria de consumo, mas como prática cultural fundamental para a vida em sociedade. A começar na infância, uma vez que para o desenvolvimento de uma cultura da criança a disponibilidade de espaço é fulcral. A falta destes espaços aliados a outros fatores, vem contribuindo para a substituição quase maciça da produção cultural da criança pela produção cultural para a criança que, por melhor que seja, não tem condições de substituí-la.

As consequências desses processos são bastantes conhecidas, a mais negativa é a diminuição drástica da oportunidade de brincadeiras coletivas, que são tão importantes para o seu desenvolvimento.

Apesar dos diversos constrangimentos impostos pelo consumismo, pelo ter em detrimento do ser, as cidades devem ser lugares privilegiados para as experiências da diversidade que hoje temos. Isto relaciona-se estreitamente com o facto de, na cidade, o espaço comum não ser apresentado de forma intencional, mas fruto das ações de muitas pessoas. Nesta perspetiva, Jorge Bento (1998) refere que, na urbe, o cidadão devem sentir-se à vontade, sem qualquer constrangimentos ou ameaças.

Neste sentido o mesmo autor (1998) pretende ainda ajudar a pensar e melhorar a imagem urbana que herdámos do passado: o retalhamento da cidade em zonas para cumprir separada e isoladamente as funções de viver na sua globalidade. De modo a perspetivar a cidade da qualidade de vida, com *habitat* natural para o *homo ludens*, para o *homo sportivus*, para o *homo humanus*. Com oportunidades e espaços lúdicos e desportivos disseminados de maneira natural e não como próteses implantadas no plano urbanístico. Um plano de ordenamento global da cidade não pode deixar de integrar nela o desporto, o jogo e o movimento com espaços de fácil acessibilidade.

O espaço público, harmonizado e "desportivizado", vocacionado para o jogo e recreação, torna-se, portanto, determinante para a melhoria da qualidade

de vida e da humanização dos munícipes em geral e deve ser encarado como parte integrante de um processo de conceção do tecido urbano e não como atividade residual. Para Constantino (1994), a nova cidade será plurifuncional. Os espaços para o desporto serão, tendencialmente, cada vez menos desportivos e mais multiculturais, onde se possam desenvolver atividades variadas como um novo direito urbano de todo o cidadão e em alternativa à visão única da competição e do espetáculo (Homem, 2006).

2.3. Os espaços de recreio escolar

Os recreios são tempos entre as atividades letivas que podem decorrer em espaços físicos exteriores das escolas ao ar livre ou cobertos, ou no interior das escolas, onde as crianças podem agir livremente entre as atividades letivas. Estes espaços foram pensados para descontrair e relaxar, porque se sentiu a necessidade da sua existência tanto para os professores, como para os alunos (Cabrita, 2005).

Os Espaços de Jogo e Recreio (EJR) ou parques infantis e recreios escolares são espaços privilegiados de socialização, de aventura e de brincadeira, onde a atividade motora assume especial relevância. São espaços onde as crianças dão largas à sua imaginação, ensaiam e treinam comportamentos, em plena liberdade e confiança. Devem, por isso, ser espaços seguros, estimulantes e diversificados, sem ameaças ou armadilhas escondidas. Para tal, cabe aos adultos (políticos, autoridades, profissionais e técnicos) assegurar que estes são bem distribuídos, projetados, construídos e mantidos. Por vezes, os recreios escolares não são considerados locais de desenvolvimento e aprendizagem motora e social e, por isso, apresentam muitas lacunas em termos de equipamentos, materiais, qualidade ambiental e supervisão (I.D.P., 2008; Marques, Neto & Pereira, 2001).

A organização do sistema educativo obedece a uma estrutura marcada por tempos letivos, entre os quais se estabeleceu um período de tempo, durante o qual as crianças podem agir e interagir livremente. Pretende-se que o recreio seja, assim, um lugar pensado para a autoformação num ambiente de descontração e representação criativa, dado que se sentiu a necessidade da sua

existência, tanto para os professores, como para os alunos. As concepções de recreio como espaço e como lugar cruzam-se: o primeiro porque fomenta a realização de atividades no exterior, ao ar livre; a segunda porque se constitui como um espaço educativo por excelência.

Neste sentido, estes são um prolongamento do espaço interior, onde as mesmas situações de aprendizagem têm lugar ao ar livre, permite uma diversificação de oportunidades experimentais, pela utilização de um espaço com outras características e outras potencialidades (Malone & Tranter, 2003; Ministério da Educação, 1997).

O espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais. Esta dupla função exige que a sua organização seja cuidadosamente pensada, devendo os equipamentos e materiais corresponder a critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança (Menezes & Galvão, 2005). Mas o espaço educativo não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo; situa-se num espaço mais alargado (os diferentes espaços do edifício escolar) em que a criança se relaciona com outras crianças e adultos, que, por sua vez, é englobado pelo meio social, um meio social mais vasto. A mesma fonte refere, ainda, que o espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados ou criados pelas crianças (Ministério da Educação, 1997). Os adultos podem, assim, observar o comportamento das crianças no recreio para poderem perceber as suas tendências, os seus jogos preferidos, as interações com as outras crianças e as lideranças.

No tempo de recreio exterior as crianças têm acesso a um conjunto de atividades, experiências e brincadeiras que habitualmente não fazem no interior (Formosinho, 2011). Neste período, as crianças podem experimentar os sons e imagens do ar livre, usar o material e equipamento do recreio e brincar vigorosamente, sendo uma excelente oportunidade de promoção da atividade física e desportiva. Representa, assim, um tempo e um espaço de promoção da saúde de crianças e jovens (Hohmann & Weikart, 2007; Ridgers *et al.*, 2005; Mota *et al.*, 2005).

Para que o espaço de recreio seja, de facto, um espaço de autoformação de excelência, deve conhecer-se bem a idade da criança, as suas características físicas e mentais, bem como os seus interesses. Para se organizar o espaço há

que ter em conta certas características básicas: as (i) físicas, referentes ao espaço e ao tempo nos quais os recreios se desenrolam. Em relação ao espaço, deve ter-se em perspetiva o tipo de terreno e a sua delimitação, os elementos que se encontram fixos e igualmente pensar nos novos elementos que se podem incorporar. Relativamente ao tempo, devem considerar-se as características e variações climatéricas bem como a sua duração. As (ii) técnicas, referentes ao desenvolvimento dos recreios, aos seus participantes e às normas. Por isso, deve refletir-se sobre o número de crianças e o espaço existente, o número de supervisores, as idades envolvidas, as regras, os responsáveis pelos equipamentos e pela supervisão, entre outros. E as (iii) educativas, referentes aos objetivos educativos na perspetiva do desenvolvimento de competências nos domínios, cognitivo, psicomotor, afetivo e social.

Os espaços são outro elemento a ter em conta ao planificar os tempos de recreio que condicionará a tipologia das atividades a desenvolver e o número de crianças e jovens que utilizam esses espaços, podemos, assim, encontrar (i) espaços interiores que devem adaptar-se às características físicas e psicológicas das crianças, assim como às suas necessidades. Desta forma, deve dispor-se de espaços variados, permitindo o desenvolvimento de lugares diferentes entre si; (ii) espaços exteriores, estes espaços, influenciarão a aplicação de determinadas atividades. Elementos como a água, a terra, a areia, as pedras ou a relva podem estimular em grande medida, quantitativa e qualitativamente a atividade lúdica. O espaço exterior é, assim, um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados ou criados pelas crianças (Ministério da Educação, 1997). O espaço deve dispor de condições de higiene e de segurança e a sua utilização pode ser limitada em determinadas épocas do ano devido à temperatura e a outras condições climáticas. O espaço aberto estimula o jogo e contribui para fomentar o desenvolvimento físico, emocional, mental e social da criança.

Um equipamento é, assim, um objeto elaborado expressamente para jogar e entreter que deve incluir sempre uma função lúdica e educativa. Ao pretender valorizar-se os espaços de recreio é necessário elaborar um projeto de acordo com os recursos disponíveis, com objetivos precisos e a mobilização de toda a comunidade educativa.

Assim, poderão existir várias possibilidades de planificar os melhoramentos: (i) a diversificação geral do espaço de recreio, criando áreas para as várias atividades e introduzindo equipamentos lúdicos para promover práticas de atividade lúdica, espaços de aventura ou espaços estruturados para diversas práticas desportivas; (ii) a criação de áreas de convívio e repouso mais calmas e acolhedoras, principalmente apelando à leitura, à troca de ideias ou para determinados jogos que requerem mais capacidade de reflexão; (iii) o interesse pela conservação da natureza, tais como jardins, hortas pedagógicas, principalmente com crianças do ensino básico; (iv) o embelezamento, em cooperação com artistas da comunidade, alunos e docentes centrados no melhoramento do aspeto visual do meio envolvente.

O melhoramento dos espaços de recreio poderá alterar os comportamentos das crianças, assim como estimular brincadeiras que visem responder às suas necessidades de desenvolvimento. Para Beatriz Pereira (2002), uma boa imagem de escola e um bom clima não é possível se a escola não possuir espaços de recreio agradáveis. Na tentativa de dar qualidade aos espaços de recreio, a mesma autora (2002) considera que os melhoramentos dos recreios e a diversificação dos espaços permitem práticas de acordo com as motivações dos alunos. É indispensável equipar uns espaços ao gosto das crianças mais novas e outros ao dos mais velhos, ao dos rapazes e ao das raparigas. É também indispensável permitir a utilização de pequenos equipamentos nos recreios e incentivar as crianças a trazer os seus próprios equipamentos portáteis (cordas, elásticos, bolas, pião, patins, bicicleta), sobretudo jogos que possibilitem a cooperação entre as crianças.

Nesta perspetiva, Willenberg *et al.* (2010) num estudo sobre a atividade física e desportiva no recreio, constataram que 44% das crianças apresentaram comportamentos sedentários, 30% atividade física moderada e 27% atividade física vigorosa. Verificou-se, também, que as raparigas tinham brincadeiras mais sedentárias enquanto que os rapazes revelaram maior nível de atividade física. Este estudo também indicou que a diversidade de equipamentos virados para a prática física e desportiva tem maior impacto em crianças do sexo masculino. Os autores deste estudo sugerem que a disponibilidade de equipamentos livres diversos podem contribuir para um aumento da atividade física e desportiva e

que as crianças preferem espaços abertos que incluam equipamentos desportivos diversificados.

Também num estudo de Lopes *et al.* (2006) foram analisados os efeitos de uma intervenção no recreio escolar, nos níveis de atividade física em 158 crianças de ambos os sexos, com idades entre os 6 e os 12 anos de idade. Os alunos das escolas do distrito de Braga foram avaliados em dois recreios distintos, um sem intervenção e outro com intervenção. Em ambos os momentos, cada aluno foi avaliado durante os 30 minutos do recreio. Os resultados indicam que a intervenção operada, resultou num aumento significativo de todos os valores percentuais médios da atividade física total em ambos os sexos e grupos etários. Como conclusão, os autores do estudo referem que o recreio escolar afigura-se como um espaço privilegiado de promoção de hábitos de atividade física nas crianças, não devendo, por isso, ser negligenciado.

Também, Davison & Lawson (2006) realizaram trinta e três estudos quantitativos que avaliaram a associação entre o ambiente físico (percebido ou objetivamente medido) e a prática de atividade física com crianças (de 3 a 18 anos). Os resultados entre os vários estudos mostraram que a participação das crianças na atividade física é positivamente associada às infraestruturas de lazer (acesso a instalações de lazer e escolas).

Em 2004, Neto & Marques realizaram um estudo com 83 crianças (63 meninos e 20 meninas) do 1º ciclo do ensino básico da área metropolitana de Lisboa, com o objetivo de identificar os tipos de jogo realizados no recreio escolar. Em termos percentuais destacam-se as diferenças entre os géneros relativamente ao futebol e aos jogos de contacto e agilidade, que foram mais praticados pelos rapazes e, também, em relação aos jogos de apanhada e jogos tradicionais, mais praticados pelas meninas. Relativamente à idade, são os mais velhos que praticam mais jogos desportivos e os mais novos preferem jogos de contacto e agilidade.

Blatchford, Baines & Pellegrini (2003) investigaram a natureza dos jogos e a frequência do envolvimento dos rapazes e das meninas na educação básica. Os resultados indicaram que os rapazes são mais propensos a envolverem-se em jogos com bola, enquanto que as raparigas participam em atividades como conversar e saltar à corda.

Desta forma, o projeto educativo das escolas deve ser um meio por onde se vincule a importância destes espaços com definição de atividades e objetivos explícitos. No Projeto Educativo de Escola (PEE), devem estar projetados os problemas da escola: como deve ser feita a sua intervenção de forma a melhorá-la, com os meios humanos e físicos existentes; colmatar as falhas sentidas pela comunidade educativa, que deve estar envolvida, sentir e acreditar na necessidade de se intervir, onde, quando e como. Os tempos e espaços de recreio deveriam constar nos projetos educativos de escola, porque são espaços e tempos de escola que fazem parte do processo de aprendizagem.

A grande variedade de espaços, aliada à existência de áreas de jogo e áreas de recreio diferenciadas, mas integradas no mesmo espaço, não encontra completa expressão nas tipologias oficialmente definidas, apesar dos permanentes esforços de atualização para a sua classificação. Tal, pode acarretar algumas dificuldades na classificação tipológica desses espaços.

Esta situação verifica-se sobretudo ao nível dos espaços lúdicos e instalações desportivas de base recreativa, já que a tipologia das instalações desportivas de base formativa, instalações desportivas especializadas e instalações especiais para o espetáculo desportivo requerem normas, legislação e características definidas com rigor.

2.4. O espaço desportivo

O desporto é, hoje, um espaço de coabitação de uma multiplicidade de práticas, conjugando-se no plural, e nesta circunstância, ultrapassa, em larga medida, a perspetiva reducionista da massa/elite ou do lazer/rendimento. Tornou-se, assim, uma oferta atraente, associada à cultura e ao tempo livre, à sua força simbólica tradicional e acrescentou outros sentidos (Bento, 1995).

Uma nova relação deve processar-se à luz da preocupação de uma qualificação humana e libertadora do tempo livre, tendo em atenção a dimensão que o desporto pode assumir neste domínio, num tempo de transição progressiva da sociedade do trabalho para a sociedade do trabalho, da cultura e do tempo livre (Bento, 1991).

Assim, a prática desportiva deve ser entendida como um benefício civilizacional, o que em grande medida se deve à democratização das

sociedades modernas. Permitindo, assim, criar condições para uma prática ao alcance de todos e não apenas como um privilégio reservado só a alguns. A democracia impõe que a igualdade de oportunidades de acesso ao desporto seja universal. E para o ser, é necessário que este cumpra a sua função eminentemente social, desenvolvendo um esforço de aproximação e de atração de todos os setores da população, principalmente os mais carenciados. (Ferreira, 2003).

Perante o que foi dito, pode concluir-se que é no contexto do urbanismo que devem ser criadas as condições e as oportunidades para um exercício pleno do direito ao desporto (Cunha, 2012; Ferreira, 2003).

Os equipamentos desportivos, especialmente os informais, têm de ser encarados como bens urbanos. Os vários agentes formadores devem garantir, no âmbito do equipamento social ou espaço exigido pela prática efetiva das atividades desportivas, que tanto o sistema educativo quanto o desportivo devem proporcionar aos jovens, de modo a que estes tenham acesso fácil e convidativo, numa prática habitual e frequente.

Desta forma, a definição de equipamento e espaço desportivo é passível de diferentes interpretações e tem sido utilizado de forma diversa. O mais comum é considerar que equipamento desportivo é uma instalação destinada à prática de desporto.

O desporto define e produz um espaço próprio, o local onde as práticas e as competições desportivas se desenvolvem (Cunha, 2007). As instalações desportivas sistematizam, assim, as práticas específicas num determinado espaço. Este caracteriza-se ainda pela construção concreta de um local para o desporto, cujo espaço é facilmente identificado, correspondendo a modelos mais ou menos bem definidos que se repetem de forma idêntica e uniforme, desde os mais convencionais (campos de futebol, piscinas, polidesportivos) aos mais singulares (campos de golf, canais de águas bravas, pistas de esqui).

Há autores que diferenciam claramente a existência de dois tipos de espaços desportivos: (i) espaço desportivo formal - vocacionado ou de utilização apenas desportiva: com áreas de competição bem definidas, espaço organizado, codificado, em que se encontram também definidos os espaços de trajeto e acessibilidades a manifestações e práticas desportivas em ambiente urbano. Nesta perspetiva a Lei n.º 16/2004, de 11 de Maio – Prevenção da Violência no

Desporto – Segurança das Instalações Desportivas, define tipologias de instalações desportivas: complexo desportivo – conjunto de terrenos, construções e instalações destinadas à prática desportiva de uma ou mais modalidades, pertencente ou explorada por uma só entidade, compreendendo os espaços reservados ao público e ao parque de viaturas, bem como os arruamentos principais; recinto desportivo – espaço criado exclusivamente para a prática desportiva, com carácter fixo e com estruturas de construção que lhe garantam essa afetação e funcionalidade, dotado de lugares permanentes e reservados a assistentes, sob controlo de entrada e; área de competição – superfície onde se desenrola a competição, incluindo as zonas de proteção definidas de acordo com os regulamentos internacionais da respetiva modalidade. (ii) espaço desportivo informal - grande espaço descodificado onde, em contacto com a natureza, o praticante procura novas possibilidades de prática. Os espaços naturais ou ao ar livre, também podem ser incluídos dentro deste conceito de espaço desportivo fundamentalmente quando se assiste, previamente ou durante as atividades que se desenrolam em espaço natural e o consomem ou adaptaram, a uma codificação que impõe o respetivo código, realizando o respetivo processo de apropriação (I.D.P, 2008; Cunha, 2007; Callède, 1993; Castells, 1975).

Assim, o fraco grau de codificação dos seus elementos faz com que os espaços naturais se constituam como espaço de amplas possibilidades de realização variada de atividades, como espaços de estimulação criativa muito típica das atividades de recreação e lazer. Aqui existe um aproveitamento do meio envolvente natural, urbano e outras infra-estruturas mais gerais, que com uma adaptação ou mesmo dotação de espaços complementares, permitem a prática de uma determinada atividade desportiva. De acordo com o local da prática desportiva podem ser classificadas em áreas terrestres, áreas aéreas e áreas aquáticas.

As áreas terrestres podem localizar-se nas montanhas, no meio rural ou urbano, e podem acolher atividades como a escalada e o montanhismo, a patinagem e o pedestrianismo. Por outro lado, os lagos, albufeiras, os próprios rios e o mar, acolhem com frequência provas de vela, windsurf, surf, bodyboard, esqui aquático, motonáutica. Como áreas aéreas há a considerar as zonas de voo onde se pratica asa delta, parapente e o voo acrobático.

Assim a Carta Europeia do Desporto (1992) refere que a prática do desporto depende, em parte, da diversidade e da sua acessibilidade e cabe aos poderes públicos fazer a sua planificação global, tendo em conta as exigências, nacionais, regionais e locais, assim como as instalações públicas, privadas e comerciais. Desta forma, os responsáveis tomarão medidas para permitir uma boa gestão e a plena utilização das instalações, para que estas estejam sempre ao dispor das pessoas.

Nesta perspetiva, podemos encontrar (i) instalações desportivas em espaços artificiais – que são os locais específicos para desportos em espaços delimitados. Pela função que desempenham e pela sua utilização, assumem-se, cada vez mais, como um espaço próprio dentro das cidades e dos seus espaços de influência. Uma instalação desportiva integra as características da prática normalmente originada ou originária de espaços naturais, dentro de um espaço artificial, com uma linguagem codificada (Cunha, 2007). Assim, a função fundamental da instalação desportiva é a de oferecer, de uma forma continuada, a possibilidade de realização de uma prática desportiva num determinado local. Desta forma, teremos um recinto apetrechado permitindo o aumento da prática e ultrapassar os condicionalismos que possam ser impostos pelos rigores do clima.

Nesta perspetiva, a identificação e o registo das instalações desportivas contribuem para o reconhecimento do nível de equipamento urbano das populações e da sua qualidade de vida em matéria de formação global e desportiva. (ii) instalações desportivas em espaços naturais – estes espaços são cada vez mais procurados para as práticas desportivas, principalmente dos jovens. Efetivamente, verifica-se, cada vez mais, que as instalações desportivas tradicionais incluídas dentro do perímetro urbano, não esgotam as possibilidades de prática desportiva. A cada vez maior diversidade de desportos e a procura de novos espaços, tem permitido a conversão e a utilização dos espaços abertos na natureza, como equipamento desportivo. Estes espaços naturais, oferecem uma possibilidade de usufruir de um espaço que implica atividades de lazer na esperança de produzirem uma experiência de aventura recompensadora, num contexto de estímulos que irá suscitar uma série de emoções, que acarretará riscos e desafios intelectuais, físicos ou emocionais e que serão,

intrinsecamente, recompensadores, fornecendo oportunidades para a diversão, aprendizagem e aperfeiçoamento pessoal.

Assim, o espaço natural é um local de criatividade e fonte de inspiração para novas práticas desportivas, aproveitando aqui, os rigores do tempo para aumentar o desafio e a adrenalina.

O espaço lúdico-desportivo, é, sem dúvida alguma, um dos aspetos mais importantes para o encontro salutar e de convívio das populações, bem como para o desenvolvimento e manutenção de uma boa saúde física, mental e maior disponibilidade social (Cabaço, 1992).

O espaço natural é o palco, por excelência, para a realização de atividades que ao invés das características dos desportos ditos tradicionais, se submetem a outra lógica de organização intrínseca (Cunha, 2007). Aqui, o consumo do espaço e do tempo estruturam-se segundo formas e decorrências que as diferenciam dos desportos de pavilhão.

A prática livre e a utilização do espaço, para a prática desportiva ou atividades de recreio não organizadas, são fundamentais, por isso será importante que as nossas cidades tenham espaços públicos, jardins, praças, ruas, espaços naturais que possibilitem a organização de práticas desportivas livres. Por isso, segundo Cunha (2007) a utilização dos bens públicos impõem a mobilização dos recursos individuais e coletivos, estando, assim, sempre ao serviço das pessoas e não deve perverter, por apropriação, a respetiva vocação fundamental que é a de ser um espaço disponível ao livre e fortuito pulsar social das comunidades residentes ou de qualquer utilizador, principalmente daqueles que mais precisam deles.

Nesta perspetiva, tem vindo a ser desvalorizada a importância dos espaços lúdicos destinados aos jogos livres, característicos das práticas de lazer auto-organizadas pelas crianças e jovens, seja nos terrenos intramuros das escolas, seja nos terrenos comunitários de administração direta das autarquias.

Quanto à análise do estado atual dos espaços de jogo para crianças e jovens ao ar livre (parques infantis e desportos alternativos), considerando a complexidade do fenómeno e as características históricas de um ponto de vista social, político e económico, faz-nos pensar que estamos num período de transição e reestruturação.

As tendências que se registam para fazer proliferar as instalações destinadas ao treino e à competição, com uma direção muito grande para a modalidade de futebol, pode excluir a criança e o jovem ao direito ao jogo e aos desportos de natureza.

É nos espaços lúdicos que, na nossa perspetiva, se desenvolve o gosto pela atividade física, pela valorização das nossas práticas e pelas práticas ancestrais e também pela iniciação desportiva e gosto pelo desporto (Lima, 2001).

No caso de Portugal, em geral, e da região do Douro, em particular, deu-se o aparecimento de novos projetos relativos à conceção do espaço, estrutura e desenho de materiais e equipamentos, gestão e manutenção, animação, treino de especialistas e supervisão técnica e pedagógica, por exemplo nas atividades de desporto de natureza (Neto, 1997).

Desta forma, é necessário termos uma visão aberta do desporto proporcionando práticas que tenham a justa medida de prazer e divertimento, de desafio e confronto, de esforço e de movimento, de formalização e padronização em conformidade com as diferentes situações, em função das necessidades prementes.

3. Da família

A família é um sistema natural, e por isso, aberto e autorregulado, constituído por um conjunto de pessoas, unidas por laços sanguíneos e/ou afetivos, em interação contínua (Alarcão, 2002). Esta constitui uma das fontes mais ricas para se conhecer a influência da ligação de duas, três ou mais pessoas no desenvolvimento humano e evoluiu de maneira a garantir a sobrevivência de todos os seus membros dando-lhes proteção: primeiro, contra as adversidades da natureza e mais tarde, também, contra os perigos inerentes ao alargamento da sociedade. Muitas vezes, o desmembramento da vida familiar, aliado à falta de disponibilidade dos pais, a incapacidade de resposta das instituições educativas, a inexistência de diálogo, o clima de competição do dia-a-dia, as dificuldades económicas perante um consumismo exagerado, fazem com que crianças e jovens fiquem, por vezes, entregues a sua vontade. A falta de afetos e de segurança, leva-os, assim, a virarem-se para si próprios,

a um maior isolamento, ficando mais suscetíveis perante as adversidades (Alaméda, 2008; Sampaio, 2006b).

A família constitui-se, assim, para o indivíduo, o primeiro grupo de onde provêm os alicerces para o desenvolvimento de futuras relações com os outros, é onde nascem as primeiras e mais profundas raízes, permitindo a formação de sentimentos positivos face a si próprio e de ligações afetivas com os outros (Sampaio, 2006a; Sá, 2003; Strecht, 2001).

Neste sentido, a família possui um papel primordial no amadurecimento e desenvolvimento biológico, social e cultural dos indivíduos, apresentando algumas funções primordiais, as quais podem ser agrupadas em três categorias que estão, intimamente, relacionadas: funções biológicas (sobrevivência do indivíduo), psicológicas e sociais (Repetti, Taylor & Seeman, 2002; Bradley & Corwin, 2000; Osório, 1996).

Podemos, ainda, acrescentar que a família é um exemplo de um sistema social aberto e contínuo, que se orienta por objetivos onde existe um compromisso pessoal entre os seus membros e se estabelecem relações de intimidade, de reciprocidade, de independência, de afeto e de poder. Nesta perspetiva, cada sistema familiar é moldado pelas características estruturais, psicológicas e biológicas dos seus membros e pela sua posição sociocultural e histórica no ambiente em que se insere (Larrosa & Carranza, 2003).

A segurança que era garantida pelos pais permitia um prolongado período de infância durante o qual o jovem humano não necessitava de tomar conta de si próprio. Durante este tempo aprendia com os pais aquilo que precisava saber e fazer para se tornar adulto, com a formação que o capacitasse, por seu turno, a sustentar uma família. Tudo o que a família oferecia em matéria de afeto não era senão a consequência desta unidade social fundamental que assegurava a formação e sobrevivência dos seus jovens membros (Bettelheim, 2003). Hoje em dia, os pais ainda têm de prover às necessidades físicas dos filhos e ao seu bem-estar, mas a obrigação já não é tão forte no que diz respeito à coesão familiar.

A sua definição comporta um dos problemas mais complexos quando se estuda a família. Qualquer que seja a definição legal, a palavra reporta para uma unidade complexa e cheia de significados e as suas múltiplas perspetivas e dimensões de análise reforçam essa ambiguidade e imprecisão (Giddens, 2010a; Slepj, 2000).

Todos ou quase todos concebemos a família como uma unidade social formada pelos pais e pelos seus filhos, num lugar de partilha de afetos, cuidados e responsabilidades (Giddens, 2010a). Cada membro tem em si uma herança genética diferente e imutável e como cada pessoa possui uma história diferente, apesar de numerosas experiências comuns, a unidade social, constituída por cada família, é composta por elementos muito diferentes entre si. É esta diversidade que, por vezes, torna difícil o seu funcionamento como unidade social (Goldenberg & Goldenberg, 2007; Bairão, 2005; Bettelheim, 2003).

Como muitas referências à família são de tipo demográfico, convém ter presente, também, a definição dada pelo Instituto Nacional de Estatística (2007) que a descreve como o conjunto de indivíduos que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de facto) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento.

A família é, assim, um sistema ativo em constante transformação, ou seja, um organismo complexo que se altera com o passar do tempo para assegurar a continuidade e o crescimento psicossocial e cultural dos seus membros componentes. Esse processo dual de continuidade e crescimento permite o desenvolvimento da família como unidade e, ao mesmo tempo, assegura a diferenciação dos seus membros. A necessidade de diferenciação, entendida como a auto expressão de cada indivíduo, funde-se com a necessidade de coesão e manutenção da unidade no grupo com o passar do tempo (Cervený, 2002).

Os conceitos têm evoluído ao longo dos tempos. A família tem sofrido transformações, quer na sua função enquanto sistema, quer na função atribuída a cada elemento que a compõe, que ocorre do facto das mudanças sociais, culturais, tecnológicas, económicas, políticas e as variáveis ambientais que têm vindo a determinar as distintas estruturas e composições da família. Acrescentaríamos aqui, como fator fundamental, a cada vez maior urbanização e o isolamento da família nuclear, o adiamento cada vez mais acentuado do casamento e do nascimento do primeiro filho. Todos estes fatores conduziram à transformação das funções tradicionais da família: reprodução, socialização e educação, atribuição de papéis sociais, apoio económico e apoio emocional.

Existe cada vez mais um distanciamento do conceito tradicional da família, apresentando-se esta, como imagem de “grupo experimental”,

mobilizada para a sobrevivência de um grupo mais numeroso e fortemente orientado pela lógica da transmissão de herança (Minuchin, 1990).

Desta forma, o conceito de família e as suas estruturas foram sofrendo alterações ao longo dos tempos. Nas sociedades modernas, as mudanças implicaram novas formas de organização familiar. Anteriormente, a família era vista como a principal promotora e responsável pela educação das crianças, que, no seu seio, tomavam conhecimento das primeiras regras de comportamento. Nos nossos dias, esta responsabilidade é partilhada com as diversas instituições educativas em resultado de a mulher ter entrado no mundo do trabalho para fazer face às dificuldades monetárias (Torres, 2004).

3.1. O ambiente familiar no sucesso da educação dos filhos

A forma como os pais exercem a sua função é bastante diversificada, influenciando o desenvolvimento de características da criança e adolescente. Os modelos afetivos e de interação que os pais utilizam para lidar com os seus filhos, influenciam de modo significativo a forma como estes aprendem e se relacionam com os outros no futuro (Matos & Sampaio, 2009).

Os modelos de funcionamento de relações, desenvolvidos no contexto familiar, e partilhados pelos membros, orientando o comportamento dos membros da família. Estas representações estão contidas nas histórias familiares, cujo conteúdo é revelador das atribuições, das regras de interação e das crenças sobre as relações que caracterizam cada família. Como é evidente, as famílias diferem na forma como conseguem construir representações coerentes das experiências vividas (Sameroff & Fiese, 2000).

Crescer e ser criado numa família onde exista um bom e íntimo relacionamento entre os pais e filhos, torna um indivíduo capaz de formar relações duradouras, satisfatórias e íntimas com os outros. A maneira como os pais educam os seus filhos exerce uma poderosa influência sobre aquilo em que eles virão a tornar-se mais tarde.

Assim, poderemos considerar que as primeiras funções da família estão diretamente relacionadas com os valores orientados por objetivos universais. Deste modo, assume-se a sobrevivência física e a saúde como o primeiro desses valores. O desenvolvimento de capacidades de conduta, necessárias para que

os descendentes possam ser independentes, surge posteriormente e por último, realça-se o desenvolvimento de capacidades de conduta que enfatizam outros valores característicos de cada cultura, tais como valores morais, emocionais e intelectuais (Larrosa & Carranza, 2003).

Neste sentido, Eccles (1993) refere que um desenvolvimento saudável acontece quando existe uma conjugação entre as necessidades de desenvolvimento individual e as oportunidades proporcionadas pelos seus ambientes sociais.

Assim, a investigação indica que os indivíduos que mantêm um relacionamento próximo, positivo, baseado no respeito mútuo com os pais ao longo da adolescência demonstram mais autoconfiança e independência do que aqueles que relatam maior distância emocional (Schultheiss & Blustein, 1994; Eccles, 1993).

Desta forma, a autoconfiança é fundamental para o desempenho do papel dos pais, permitindo, assim, fazer frente aos desafios diários da vida das famílias; é ela que dá energia para as mudanças que desejamos no dia-a-dia das nossas famílias (Belo & Coelho, 2010).

No ambiente familiar, as mudanças ocorridas, por exemplo no adolescente, implicam uma reorganização e reajustamento de toda a família. Esses movimentos dos membros dos agregados familiares são necessários, fundamentais e desejáveis para que se mantenha uma interação estimulante. Para que o jovem cresça emocionalmente, toda a família tem de crescer (Matos & Sampaio, 2009). Na maioria dos casos, existe certa turbulência nas relações entre adolescentes e seus pais, que se tornam compreensíveis pela necessidade de o jovem ganhar espaço junto dos mais velhos. Essa divergência está por vezes centrada nas questões do quotidiano e serão sempre ultrapassadas pelo diálogo e negociação entre os pares. Famílias onde não surgem discordâncias e onde, aparentemente, nada se passa pode indicar conflitualidade escondida, porque os seus membros não são capazes de a enfrentar.

A capacidade de adaptação à mudança e a possibilidade de manter um clima de empatia, respeito mútuo e aceitação das diferenças individuais contribuem para um bom percurso do jovem na construção da sua identidade e autonomia. Assim, a família deve sempre considerar o jovem como pessoa única, digna de respeito, que tem direito de avaliar a sua experiência à sua

maneira, com poderes de escolha e autonomia. Os pais terão que encontrar as soluções para formar, fomentar e promover essa mesma autonomia.

Nesta relação, a escolha eventual cabe à pessoa, assim como a responsabilidade por essa escolha. A relação caracteriza-se por uma mudança na expressão de sentimentos e atitudes, tentando o outro ouvir e perceber com aceitação, mas também com direito aos seus próprios sentimentos e atitudes, que precisam, igualmente, de ser ouvidos com aceitação. É um tipo de relação muito difícil de ser atingida e nem sempre com resultados positivos (Roger, 2011).

Assim, para que os resultados sejam positivos os jovens precisam dos pais para manterem os seus valores, mas não para tomarem um papel demasiado ativo em afirmá-los. A razão desta aparente contradição é que o jovem precisa, também, de se definir a si próprio, não apenas em relação aos pais e na base da aprovação destes, mas também contra eles, de forma a construir a sua própria personalidade (Bettelheim, 2003).

Os adolescentes necessitam de se confrontar com os seus pais, porque isso é essencial para o seu crescimento e maturação. Este confronto não é necessariamente afrontar, por isso, é importante que exista um sentimento de respeito recíproco entre os membros familiares, essencialmente para garantir um ambiente que possibilite uma reação adequada aos acontecimentos da vida (Sampaio, 2006b).

A investigação tem demonstrado que o equilíbrio entre autonomia do adolescente e controlo paternal é o melhor garante para uma evolução adequada. Desta forma, os pais devem exercer controlo não rígido sobre a vida dos filhos, e os filhos devem lutar pela sua autonomia, tendo capacidade para ouvir as recomendações dos familiares, ditadas pela forma como integraram as experiências anteriores e lidam com os dilemas da sua vida (Matos & Sampaio, 2009).

A existência de uma rede alargada de contactos (outros familiares, vizinhos, amigos, colegas de escola) é um espaço de educação mútua, de aprendizagem entre todos, útil para o quotidiano da família com o adolescente porque, para além de mostrar novas formas de relacionamento, pode contribuir com soluções inovadoras para questões surgidas no seio familiar (Serrão, 2012).

O processo de independência dos adolescentes implica uma transformação e não uma rutura ou deterioração das relações familiares, pelo que a rejeição tempestiva dos laços paternais não pode ser um requisito para se alcançar o estatuto de adulto bem formado e competente.

3.2. A família - um novo paradigma

As grandes transformações económicas, sociodemográficas e culturais ocorridas nas últimas décadas conduziram a profundas modificações na estrutura tradicional da família e nas expectativas acerca dos papéis a desempenhar pelas figuras paternais (da mãe como elemento mais efetivo e responsável pelos cuidados e educação dos filhos e do pai como suporte financeiro da família) (Monteiro & Veríssimo, 2010).

Assim, verifica-se um aumento significativo de mulheres com trabalho remunerado, quer por motivos económicos, desejo de autonomia ou por mera realização pessoal. Em 2006, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (2007), a taxa de atividade feminina foi de 55,8%, enquanto 69% correspondia à taxa masculina, o que, comparativamente com os restantes países da União Europeia, coloca Portugal com uma percentagem mais elevada de mulheres no mercado de trabalho, em particular, no caso de mulheres com crianças em idade pré-escolar (Dias, 2010; Monteiro & Veríssimo, 2010; Amâncio & Wall, 2004).

Este aumento foi acompanhado por um crescimento substancial do número de crianças em cuidados não maternos. Segundo o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2007), o número de crianças na educação pré-escolar, principalmente nos berçários passou de 12% no final dos anos 70 do século passado para 77% em 2004/2005.

Esta entrada maciça da mulher no mercado de trabalho tem sido apontada por diversos autores, como um dos fatores estruturantes da sociedade contemporânea, tem tido impacto significativo na reorganização da estrutura tradicional familiar e na criação de novas expectativas acerca dos papéis a desempenhar pelas figuras paternais (Torres, 2004). Também esta realidade social coloca novos desafios, nomeadamente, sobre o desenvolvimento de relações de base segura com outras figuras fora do contexto familiar e do seu

impacto no desenvolvimento social e emocional das crianças e jovens (Veríssimo *et al.*, 2003; Howes, 1999).

A par destas mudanças na imagem da mulher que, no presente, assume, simultaneamente, responsabilidades na esfera familiar e profissional, a imagem do homem tem vindo a alterar-se, colocando-se a tónica num pai afetoso e ativamente envolvido no quotidiano dos seus filhos. Nas famílias analisadas por Monteiro & Veríssimo (2010), os pais que têm um papel mais ativo na vida dos seus filhos, em particular, aqueles que mais participam nas tarefas práticas (organização/cuidados familiares), têm crianças com elevados valores de segurança, principalmente nas atividades lúdicas (brincadeira/lazer).

Desta forma, em vez da atribuição de papéis específicos e complementares, surge um novo ideal de coparentalidade em que ambos os pais partilham responsabilidades e tarefas nos domínios financeiros e em todas as lides domésticas, principalmente no que se refere aos cuidados dos filhos (Monteiro & Veríssimo, 2010; Deutsch, 2001; Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferth & Lamb, 2000).

Nesta perspetiva, esta nova estrutura familiar pode expressar-se de forma positiva, mas também apresenta grandes lacunas na dimensão educativa e formativa dos seus filhos, principalmente encontramos os problemas financeiros (taxa de desemprego situa-se 12,4 %, 3.º trimestre de 2011. Em termos evolutivos, de 2004 a 2010, verifica-se que: (i) o peso crescente da população empregada no setor dos serviços; (ii) o número de trabalhadores por conta de outrem, com contrato sem termo, diminuiu 2,3%, (iii) perto de 54% da população empregada trabalhava, em 2004, entre 36 e 40 horas, proporção que passou para 56,8% em 2010; (iv) neste período a taxa de desemprego aumentou 4,1 p.p. (6,7% em 2004, segundo o Instituto Nacional Estatística, 2010) ou então a busca desenfreada pelo dinheiro, colocando em segundo plano aspetos fundamentais como o equilíbrio efetivo e um ambiente familiar positivo.

Os dados do Instituto do Emprego e Formação profissional relativos a janeiro de 2012 mostram que os 24 concelhos do distrito de Viseu têm 21.500 desempregados. Deste número, 26% diz respeito ao concelho de Viseu, sendo que entre os municípios com maior representatividade, seguem-se Lamego, Cinfães e Mangualde com uma fatia de desempregados totalizando 26%.

Relativamente à faixa etária dos desempregados, 42% têm idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos, 27% entre os 25 e os 34 anos, verificando-se, assim, uma grande dificuldade em arranjar novo emprego.

Os níveis de escolaridade são outro fator importante para caracterizar as pessoas à procura de emprego ou de novo emprego; assim dos 5.656 de desempregados do concelho de Viseu, a menor percentagem situa-se entre aqueles que têm habilitações inferiores ao 1º ciclo do ensino básico, 3% do total de desempregados. Os restantes dividem-se entre 1º ciclo do ensino básico com 21%, 2º ciclo do ensino básico com 15%, 3º ciclo do ensino básico com 19% e desempregados com o ensino superior a percentagem é de 18% do total de desempregados do distrito de Viseu.

O conjunto dos centros de emprego do distrito, os concelhos de Lamego, São Pedro do Sul, Viseu e Tondela, registavam no final do mês de dezembro de 2011, um total de 17.774 de desempregados. A maior percentagem pertence ao centro de emprego de Viseu com 8.500 desempregados, seguindo-se Lamego com 5 mil e São Pedro do Sul e Tondela com cada um a registar um número aproximado de 2.200 de desempregados.

Desta forma, a pobreza e a exclusão social derivada do desemprego, são um dos fatores que influenciam o modelo de desenvolvimento regional e nacional. As novas formas de pobreza, resultantes fundamentalmente do desemprego, de mutações na estrutura familiar e envelhecimento das populações do interior do país, coexistem com as situações tradicionais de exclusão. Em termos estritamente demográficos, verifica-se a existência de grupos populacionais particularmente vulneráveis à pobreza (Bastos *et al.* 2011).

Numa época em que se impõem cortes ao nível da despesa pública, que tem tido reflexos ao nível da formação e condições de vida das crianças e jovens, questionamos a função e o estatuto do Estado Social, em que as poucas condições das famílias levam a uma progressiva deterioração do bem-estar das comunidades, principalmente aquelas que se situam no interior do país. Exige-se, por isso, um assumir de responsabilidades para o debelar deste problema que, em última análise, parece refletir-se em custos para todos.

As despesas das famílias com o ensino e formação dos filhos, constituem uma rubrica de peso proporcionalmente mais significativo para as famílias mais pobres. Esta situação alerta para a importância de apoios nesta área para as

crianças das famílias em risco de pobreza, em que nesta situação a educação passa a não constituir geralmente uma prioridade. Os apuramentos efetuados no estudo de Bastos *et al.* (2011) mostram que as despesas com a educação são bastante mais significativas para os agregados familiares com crianças do que para aqueles que não têm crianças. O estudo refere, ainda, que no conjunto destas despesas, as creches e os infantários sobressaem nas referidas despesas dos agregados familiares.

Assim, o número de crianças no agregado familiar condiciona o investimento na educação. À medida que cresce o número de crianças na família, a despesa média nos graus de ensino mais elevados decresce em termos absolutos, colocando-se em proporções insignificantes em termos relativos, no conjunto das despesas com a educação.

Estes resultados do estudo de Bastos *et al.* (2011) atestam a fraca importância da escolaridade nestes agregados familiares cujos constrangimentos económicos e sociais os impedem de investir na escolaridade dos seus filhos.

O facto de ambos os pais estarem envolvidos no trabalho, não deixa tempo disponível para as responsabilidades da família, muitas vezes deixam pouco tempo para a uma efetiva educação por parte dos pais, quando ambos passam mais tempo nas suas profissões, é menor o tempo que dispõem para a família e para o tempo de lazer. Os compromissos e as exigências com a profissão podem tornar-se numa barreira importante para as atividades de tempo livre dentro dos ambientes familiares, recorrendo, desde muito cedo, as escolas da pré-escolar. Apesar de muitos pais tentarem apoiar os jovens nos seus tempos livres, um estudo sugere que desde a década de 60 do século XX as crianças perderam entre 10 a 12 horas do tempo que os pais lhe dedicavam (McElroy, 2002).

3.2.1. A família substituída por outras instituições

Cada vez mais a formação é da responsabilidade da escola e de outras organizações responsáveis pela formação dos mais jovens, clubes desportivos ou centros de ocupação de tempos livres e cada vez mais ainda o jardim-de-infância. Atualmente, verificamos que a escola e o estado desempenham

determinadas funções que, em épocas anteriores, eram da competência da família, sobretudo da denominada família extensa. Nos nossos dias surgem e proliferam estruturas de apoio às crianças e jovens capazes de satisfazer necessidades antes solucionadas pelo meio doméstico.

Assim, a família vive em muitas situações numa atitude de permanente fuga a si própria e numa incapacidade para resolver os seus problemas, principalmente os da formação e educação dos seus filhos.

Desta forma, temos vindo a assistir a uma inversão de orientações, a família cada vez ocupa menos espaço e ganha força a individualidade (Santos, 2011). Apesar de a família chamada tradicional ser ainda a dominante, principalmente no interior do país, surgem cada vez mais, diferentes tipos de organizações familiares. Atualmente, vulgarizaram-se diferentes tipos de estrutura familiar nuclear e diferentes concepções de família.

Numa meta análise acerca do coletivismo vs individualismo, em diversas culturas, Oyserman, Coon & Kemmelmeier (2002) identificam a cultura portuguesa como sendo mais coletivista do que outras culturas ocidentais.

Entre os demais fatores influentes na estrutura familiar, o divórcio é também um dos fenómenos com maior proliferação nas últimas décadas, na sociedade portuguesa, criando assim grandes desequilíbrios e instabilidade na formação dos filhos.

Nesta perspetiva, verificamos que o divórcio aumentou em Portugal e em todos os países europeus, primeiro nos do norte da Europa e no Reino Unido, depois nos países do centro e mais recentemente nos do sul da Europa. Para além deste indicador, as grandes alterações também passaram pelo aumento do número de famílias monoparentais, reconstituídas, uniões de facto ou uniões homossexuais. As famílias sofrem, assim, algumas pressões sociais, naturais em todos os processos de mudança. Muito mais com alterações tão rápidas e tão grandes, principalmente a diminuição da natalidade e dos casamentos. Para Santos (2011), tais pressões dificultam a constante procura de uma identidade familiar e de uma definição segura dos papéis que representam ou desejam representar.

Desta forma, sendo as famílias mais ou menos permissivas a mudanças, mais ou menos autónomas no seu funcionamento e formas de comunicação, apresentam sempre a sua dependência em relação ao seu ambiente cultural,

social e afetivo. E esta dependência influencia, também, as expectativas dos seus elementos em relação aos papéis que representam.

Também no que se refere a dados do período 1941 até 2011, é de salientar que no período após o 25 de abril de 1974, a taxa de divórcios cresceu a uma média anual de 10,5% entre 1975 e 2000, sendo essa evolução mais dramática entre 1991 e 2001, em que se verificou um aumento muito grande de divórcios em Portugal na ordem dos 104,2% (Espada et al., 2004). 2011 pôs um travão à escalada do número de divórcios com uma ligeira queda de 6,8%, mas esta queda deriva da curva descendente que se verificou nos casamentos que caíram 8,3% no ano de 2011. Numa análise feita dos últimos 10 anos poderemos referir que o número de casamentos têm vindo a diminuir e os divórcios seguem uma tendência inversa. Verifica-se, também, uma menor institucionalização da vida conjugal o que implica desse facto uma percentagem cada vez maior de nascimentos fora do casamento (Instituto Nacional de Estatística, 2010).

As principais causas prendem-se com o facto de que as pessoas têm outro tipo de exigências em relação ao casamento e já não se casam segundo uma lógica de destino ou de terem que viver com outra pessoa para sempre. Nesta perspetiva, o que mais se perdeu foram os afetos e a cada vez mais independência e autossustentabilidade da mulher, para além destes fatores, as leis mudaram e deixaram de constituir entrave ao divórcio, a legislação acompanhou as transformações sociais.

Para além do divórcio, as situações de viuvez e nascimentos fora do casamento, também, podem proporcionar a ocorrência de monoparentalidade ou famílias reconstruídas, o controlo da natalidade e o atraso crescente na idade média do primeiro casamento. Segundo os dados do Instituto Nacional Estatística (dados de 2010) foram celebrados 16 738 casamentos religiosos (-4,6% do que no ano 2009) e 23 255 só civis (+1,8% do que no ano 2009). A idade média ao casamento continuou a aumentar, situando-se em 34,1 anos para os homens e em 31,6 anos para as mulheres. No ano anterior estes valores eram, respetivamente, 33,4 e 30,8 anos.

Foram decretados 27 556 divórcios respeitantes a casais residentes em território nacional, o que representa um crescimento de 5,3% face ao ano anterior. Esta situação motivou uma ligeira subida da taxa bruta de divórcio, a qual passou de 2,5‰, no ano anterior, para 2,6‰ em 2010. Em termos evolutivos

(de 2004 a 2010) (i) o número de casamentos celebrados entre pessoas do sexo oposto diminuiu 19,2%; (ii) a idade média do casamento passou, neste período, de 30,9 para 34,1 anos, no caso dos homens, e de 28,5 para 31,6 anos, no caso das mulheres; (iii) a taxa bruta de divórcio passou de 2,2 divórcios por mil habitantes, em 2004, para 2,6 em 2010 (a edição 2010 dos Indicadores Sociais está disponível, em PDF, no portal do Instituto Nacional de Estatística). Esta publicação resulta de uma compilação de dados estatísticos referentes às principais variáveis e indicadores que permitem traçar um retrato social da população residente em Portugal, bem como propiciar uma leitura dos desenvolvimentos ocorridos neste domínio, nos últimos anos.

No que se refere à dimensão das famílias (Instituto Nacional Estatística, Censos 2011) a dimensão média das famílias em 2011 é de 2,6, enquanto que em 2001 era de 2,8. No centro do país esse valor é de 2,53 e em 2001 era de 2,7. Verifica-se que as famílias mais numerosas têm vindo a perder expressão ao longo da última década. Em 2011, as famílias com 5 ou mais pessoas representavam 6,5% enquanto que em 2001 esse valor era de 9,5% e em 1991 era de 15,4%. Em contrapartida, aumentou a importância das famílias de menor dimensão, com uma e duas pessoas, cuja representação é em 2011 de respetivamente, 21,4% e 31,6%. De referir, ainda, que em 2011, o número de nascimentos bateu um novo mínimo absoluto, inferior a 97.000, mais de 60.000 nascimentos abaixo do necessário para que haja renovação de gerações, pelo que Portugal continua, a uma velocidade cada vez mais elevada, a caminho do definhamento, pois o decréscimo da população infanto-juvenil desequilibra a evolução estruturada de um país.

Estas situações podem ser danosas e problemáticas para o equilíbrio familiar que se pretende na formação equilibrada dos filhos. Será ainda mais preocupante se a mãe possuir um nível socioeconómico baixo ou caso a maternidade fora da ocorrência do casamento seja em termos etários muito precoce, adolescente ou muito jovem (Espada *et al.*, 2004).

Para além dos fatores referidos, o isolamento cada vez mais acentuado das populações rurais do interior do país tem, também, contribuído para inúmeras modificações demográficas e sociais. Assim as populações recorrem à emigração e imigração para o litoral e estrangeiro, com o objetivo de procurar novas vidas e novos destinos para poderem viver condignamente. Daí que os

centros urbanos de Lisboa e Porto tenham sido os destinos mais procurados, e no estrangeiro, países como a França, o Luxemburgo e a Suíça foram e são países que mais imigrantes recebem (Almeida, 2005). Desta forma, o interior do país tem ficado progressivamente despovoado e envelhecido.

A realidade social predominante na zona da área geográfica de que nos ocupamos no nosso estudo permitiu constatar a importância e o peso económico e sociológico da agricultura a tempo parcial. Verifica-se, de facto, uma diminuição acentuada do número de famílias que vivem exclusivamente da agricultura. Este decréscimo é, geralmente, atribuído, pelas próprias populações locais, à atual falta de rentabilidade económica das atividades agrícolas tradicionalmente praticadas na região.

3.2.2. Família e a escola (transformações demográficas e sociais)

A escola é um produto do processo de modernização e, como tal, sempre esteve submetida à tensão entre as necessidades de integração social e as exigências do desenvolvimento pessoal (Tedesco, 2008).

Do processo educativo depende a continuidade histórica das sociedades. Este não decorre apenas da aprendizagem escolar, mas, sobretudo, da interação de várias instituições e das gerações heterogêneas de épocas diferentes que coexistem – real ou historicamente – durante determinada conjuntura temporal, num mesmo espaço (Iturra, 1997).

A educação supõe, portanto, não apenas uma reprodução do saber e da(s) cultura(s) mas também uma produção de novos saberes e de novas expressões culturais. É neste confronto entre um papel mais reprodutivo ou mais produtivo que se tem vindo a debater o conteúdo cultural escolar. Assim, a pluralidade deve ser conhecida e valorizada. Pretende-se, desta forma, dar visibilidade a esse encontro entre instituições educativas, torná-lo uma experiência de partilha, propiciadora de integração, de tolerância e enriquecimento (Santomé, 2008).

Face às várias transformações demográficas e sociais, a escola tem que enfrentar vários desafios, transformações e adaptações, por vezes sem condições para tal desafio. A família tem, assim, na escola um espaço de

educação dos filhos por isso terá que ser sempre um lugar de relações coordenadas.

Hoje em dia, na escola, cada vez mais se fala em pedagogias diferenciadas, ritmos diferentes, necessidades educativas distintas que chocam com vivências escolares espartilhadas, uniformes e rígidas nas formas de organização. É necessário, assim, criar condições para que o trabalho colaborativo, escola-família-clubes desportivo-grupo de amigos seja uma prática, um processo contínuo e não momentos esporádicos. É na partilha das preocupações conjuntas que nascem novas soluções e novos caminhos (Barros, 2010).

O processo de mudança social em curso coloca-nos perante a necessidade de reformas ao nível das finalidades da educação, quem vai assumir a responsabilidade de formar as novas gerações, qual o legado cultural, os valores, a conceção de homem e de sociedade que pretendemos transmitir (Tedesco, 2008).

Na sociedade em que vivemos há a necessidade de a escola estar em sintonia com a família, juntas e em complementaridade tornam-se espaços agradáveis para as crianças e jovens. Perceber quais os pontos de contacto entre a educação escolar e a educação familiar significa entender como esta lógica de funcionamento da escola se configura numa relação de continuidade ou de descontinuidade com a cultura das famílias dos diferentes grupos sociais, significa assim entender a relação escola e a família como uma relação entre culturas (Silva, 2003).

Desta forma, a escola espera dos pais uma participação ativa nos ambientes escolares, porque, efetivamente, a escola não consegue substituir a família, ou outros espaços essenciais para o desenvolvimento das crianças e jovens (Matos & Sampaio, 2009). O futuro de cada criança depende, assim, daquilo que a família e a escola forem capazes de transmitir e de como se relacionam (Estanqueiro, 2013).

Nesta perspetiva, é fundamental que as famílias de hoje manifestem um maior interesse em participar na educação dos seus filhos, colaborando com a escola, assumindo, também, responsabilidades na gestão e vida da escola.

A família e escola constituem-se assim, como grandes mediadores entre os jovens e a sociedade, proporcionando-lhes modelos de socialização e de

desenvolvimento. Tal como diz Bento (2004), ninguém cresce sem modelos. Se os jovens não tiverem como modelos os adultos, então irão identificar-se com os modelos propostos por outros com menos responsabilidade pela educação e formação das crianças.

Percebe-se que muito tem sido transferido da família para a escola, funções que eram das famílias, por isso a escola deve desempenhar um papel de parceria na formação dos jovens, cabe a estas instituições basilares da sociedade planear e estabelecer compromissos para que o educando/filho tenha uma educação adequada e com qualidade, tanto em casa como na escola.

Agora que a família não cumpre plenamente o seu papel socializador, a escola não só não pode efetuar a sua tarefa específica como fazia no passado, mas começa a ser objeto de novas solicitações para as quais não está preparado. Cada vez com maior frequência, os pais e outros familiares sentem desânimo ou desconcerto perante a tarefa de traçar as normas mínimas da sua consciência social e abandonam-nas aos professores (Savater, 1997).

A tarefa atual da escola resulta, assim, duplamente complicada, por um lado, tem que encarregar-se de muitos elementos de formação básica da consciência social e moral das crianças e jovens que antes eram da responsabilidade da socialização primária realizada no seio familiar (Tedesco, 2008). No atual contexto, família e escola estão incumbidas, de forma coordenada, de educar e formar a criança e o jovem em todos os aspetos possíveis, a fim de auxiliá-los no seu desenvolvimento global e no fortalecimento dos seus princípios éticos e morais, para uma convivência social mais justa, participativa, crítica e saudável.

Assim, temos de encarar os diversos papéis, dando a devida importância a todos os intervenientes, na formação das crianças e jovens. Não é fácil determinar qual o mais importante, todos são igualmente importantes, desde que respeitem as suas funções, competências e obrigações.

3.3. A influência dos pais nas práticas de lazer dos filhos

No âmbito das ciências sociais existem muitas evidências sobre a importância da influência parental nos comportamentos desenvolvidos pelos jovens. Assim, e por exemplo, as crianças e os jovens tendem a copiar muitos

dos hábitos de saúde dos seus pais, incluindo os de risco. Há estudos que indicam existir uma correlação positiva entre as relações dos hábitos de saúde dos pais (tabaco, alimentação, peso, etc.) e os dos filhos (McElroy, 2002).

Os pais são os esteios de todo o desenvolvimento inicial das crianças e jovens ao nível das práticas de socialização e devem estar sempre atentos para poderem ouvir e entender os apelos e os desafios que os jovens lhes dirigem (Almeida, 2000). Na opinião de Fonseca (2002), a mais séria palavra de confiança e esperança para os adolescentes reside nos adultos que os rodeiam.

Os trabalhos de meta análise de Sallis *et al.*, (2000), têm mostrado que os pais mais ativos influenciam de forma mais direta os seus filhos do que os menos ativos. Assim, os pais (homens) parecem funcionar como os principais agentes de socialização para as práticas lúdicas e desportivas dos seus filhos.

As experiências de interação, em diferentes contextos, parecem facilitar o modo como os pais interpretam e respondem adequadamente aos sinais dos seus filhos e desempenham um fator crucial na harmonia familiar.

Desta forma, as crianças organizam os seus comportamentos em torno de ambos os pais e em magnitudes semelhantes (Monteiro & Veríssimo, 2010). Os aspetos centrais que caracterizam este tipo de relações não só estão presentes, como são, também organizadores das interações da criança com duas figuras paternas. Existe maior proximidade e contacto físico em relação à mãe, e no caso do pai os comportamentos de relação estão associados com o lazer, nomeadamente à atividade física e desportiva (Lewis & Lamb, 2003; Grossmann *et al.*, 2002).

Assim, as crianças desenvolvem diferentes expectativas e aprendem diferentes padrões de comportamentos, nas interações com cada figura paternal. Para além deste indicador, Matos & Sampaio (2009) referem que uma cultura familiar centrada na partilha de atividades comuns do gosto de todos parecem ajudar a criar um convívio agradável e muito descontraído.

Neste sentido, a família é fundamental para a socialização dos jovens, na configuração dos seus estilos de vida e na forma como eles vivem os seus tempos livres (Gleitman, 2002). A sua atuação é determinante na definição de atitudes, motivações e comportamentos associados ao envolvimento dos jovens em determinado tipo de atividades nesses períodos de tempo (Sharp, Caldwell, Graham & Ridenour, 2006).

Nesta perspectiva, os pais devem orientar os seus filhos nas práticas de tempo livre, tendo em conta os seus interesses e necessidades, proporcionando a diversidade e estabelecendo um diálogo orientado para o levantamento das carências e para os ganhos e perdas que certas atividades podem trazer (Machado, 2000).

É em casa, no seio familiar que a criança, posteriormente jovem, apreende as suas normas e os seus valores. Os pais têm, assim, obviamente, um papel preponderante na formação dos seus filhos, tendo a capacidade de os incentivar ou de os inibir.

Na opinião de Vasconcelos-Raposo (1993), de todos os agentes socioculturais responsáveis pela formação e educação dos mais jovens, os pais são considerados os mais importantes na transmissão das possibilidades comportamentais de um determinado sistema contextual, podendo intervir através de, pelo menos, três processos: (i) com os seus próprios comportamentos; (ii) porque servem de modelos a serem imitados pelas crianças; (iii) relutantemente, recompensam os comportamentos e progressos realizados pelas crianças e jovens.

Assim, as crianças e os jovens terão de ser educados percebendo quais são os valores mais importantes da vida. Para isso é preciso educar a partir de modelos competentes para que aprendam a forma mais correta de enfrentar os problemas que a vida lhes coloca.

Nesta perspectiva é essencial que os pais, como principais figuras representativas para as crianças, respondam de forma racional e emocional, de forma coerente com o que dizem e o que transmitem. A base é mostrar uma conduta de afeto, de confiança de delegação de responsabilidades aos filhos, juntamente com clareza de normas, de limites, de respeito e de autoridade (Urra, 2011; Sá, 2007).

Desta forma, as interações iniciais da criança com o meio ambiente são, normalmente, em contexto familiar e, em particular, com os pais. As experiências vividas em interação com os pais, são fundamentais no modo como a criança se adapta e, especificamente, organiza os seus comportamentos de base segura, para outras relações e outras experiências (Monteiro & Veríssimo, 2010).

Portanto, podemos referir que é no interior da família que o indivíduo mantém os seus primeiros relacionamentos interpessoais com pessoas

significativas, estabelecendo trocas emocionais que são um suporte afetivo importante quando os indivíduos atingem a idade adulta. Estas trocas emocionais, estabelecidas ao longo da vida, são essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos (Marujo *et al.*, 2005; Romanelli, 1997).

Assim, os recursos pessoais das crianças podem ser educados, potenciados para o desenvolvimento das suas capacidades para enfrentarem e resolverem os seus problemas, transmitindo-lhes formas para conduzir as suas próprias vidas, sem perder a sua autoconfiança e a confiança nos outros e no mundo (Urta, 2011). Ao interagir, diariamente, com os membros da família, a criança e o jovem aprendem os valores, as atitudes e uma parte significativa do seu estatuto na sociedade, podendo ser influenciadas por um conjunto de práticas fundamentais para a formação das suas personalidades.

Esta interação tende a estar relacionada com maiores índices de bem-estar e de ajustamento na adolescência (Field *et al.*, 2002; Branje *et al.*, 2002) e menor envolvimento em comportamentos de risco e em grupos de pares desviantes (Mounts, 2002; Ardelet & Day, 2002).

Neste perspectiva, os pais que dedicam grande parte dos seus tempos livres a sentirem o gosto em estar com os seus filhos percebem depressa que esse tempo é um dos ingredientes fundamentais de uma família saudável (Sampaio, 2011). Deste modo, a família determina as primeiras relações sociais, bem como o contexto onde ocorrem as aprendizagens, essas relações devem acontecer num sistema dinâmico, sendo influenciado através do desenvolvimento sociocultural e histórico, e pelos ciclos/transição dos seus constituintes (Fernandes, 2008; Bell & Bell, 2005; Sprinthall & Collins, 2003).

Também na adolescência, a ação educativa parental é posta à prova como nunca o fora. Os filhos pugnam pela autonomia, edificam a própria identidade a partir do seu desenvolvimento psíquico interno e das interações que estabelecem com as pessoas do seu universo relacional (Sampaio, 2006b). Uma forte ligação e comunicação entre pais e filhos influenciam as suas atividades de tempos livres. A supervisão parental demonstrou ser importante, bem como os comportamentos dos pais em família, as regras estabelecidas em casa e o envolvimento ativo dos pais nas atividades (Powell & Chaloupka, 2005). A comunicação e o passar tempos conjuntamente são fundamentais para o desenvolvimento das relações intergeracionais. Do mesmo modo, para o

funcionamento adequado da família, é fundamental manter o equilíbrio entre as necessidades de cada indivíduo e as do agregado familiar (Sampaio, 2013). Para tal, o diálogo assume um papel decisivo no ajustamento psicossocial, na saúde mental, no desenvolvimento de competências psicossociais e comportamentos de saúde dos jovens que se revela no equilíbrio emocional, consolidado pelas relações familiares e de amizade (Bassi & Delle Fave, 2004; Ardelet & Day, 2002; Van Well, Bogt & Raaijmakers, 2002).

O resultado do estudo efetuado por Sharp, Caldwell, Graham & Ridenour (2006) sugere que o papel educativo dos pais, bem como o controlo e conhecimento dos tempos livres dos jovens, para além de ajudarem os pais a facilitar o uso saudável desse tempo, pode também aumentar o interesse dos jovens bem como desenvolver-lhes a capacidade de auto regulação. Assim, é fundamental que os pais tenham conhecimentos acerca das suas motivações, interesses e das atividades desenvolvidas nos tempos livres. A questão que muitas vezes se coloca é saber de que modo os pais podem obter tais informações e envolverem-se diretamente nas práticas de lazer dos seus filhos.

Neste sentido, Pelck & Masciadrelli (2004) e Lamb (1987) distinguem três componentes do envolvimento: (i) a participação, interação direta com a criança e o jovem no contexto da prestação de cuidados e de atividades partilhadas; (ii) a acessibilidade à criança e ao jovem, quer ocorra ou não interação, os pais estão vigilantes de modo a responder caso seja necessário; (iii) a responsabilidade que cada progenitor assume pelo bem-estar da criança e do jovem.

Segundo Sharp, Caldwell, Graham & Ridenour (2006), os adultos que melhor contribuem para o aproveitamento de todo o potencial formativo das atividades de tempos livres dos jovens não são os que impõem o tipo e estrutura de atividades, mas sim que os conseguem criar um contexto de envolvimento favorável, configurado por um conjunto de princípios e valores que orientam as decisões e comportamentos dos jovens. Os pais devem constituir-se, pois, como bússolas éticas para os filhos, providenciando as referências e os valores acerca do mundo social e do contexto dos tempos livres. A família pode ajudar a desenvolver atitudes apropriadas nos jovens, as quais podem perdurar para o resto das suas vidas.

Por outro lado importa salientar que, relativamente aos tempos livres dos adolescentes, coloca-se a questão sobre a necessidade de se encontrar um equilíbrio entre o controlo do adulto *versus* o controlo do adolescente ou entre o controlo e a facilitação (Sharp, Caldwell, Graham & Ridenour, 2006). Esta é uma questão que continua a preocupar os investigadores, uma vez que é fundamental a obtenção de mais dados sobre o grau de liberdade que deve ser dado aos adolescentes para que eles sejam os agentes do seu próprio desenvolvimento, ou até que ponto, se esta opção contar com os conhecimentos e conselhos dos adultos, não poderá ser mais valiosa para o desenvolvimento das crianças e jovens.

Segundo Parke & Gladstone (1996) deve-se distinguir claramente o nível de envolvimento nas tarefas de cuidados à criança e nas atividades de lazer diferenciado, deste modo, os contextos e tipos de interação. Tal distinção possibilita uma análise mais específica dos papéis parentais e dos seus efeitos no desenvolvimento da criança. Uma segunda análise ao nível do envolvimento absoluto e relativo, considerando que as famílias onde o envolvimento relativo de mães e pais é semelhante, constituem ambientes muito distintos para as crianças, comparativamente com aqueles em que o nível de envolvimento é muito desigual.

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Kerr & Stattin (2000), a opinião dos pais e dos jovens aponta no sentido do desenvolvimento de um ambiente familiar onde os jovens tenham condições para que, livremente e de uma forma aberta, possam falar sobre diversas temáticas, como sendo a melhor maneira para que aqueles possam ter acesso a várias informações.

Num estudo, Torres (2004) verificou que existem grandes mudanças na estrutura tradicional familiar, o trabalho dos pais condiciona as relações destes com os seus filhos, mas que os pais participam cada vez mais ativamente e de forma igualitária, não só nas tarefas domésticas mas, também, na vida dos seus filhos, ao nível das atividades de lazer (mais características das interações pais/criança) mas, também, nas tarefas de organização/cuidados (mais características das interações maternas). O mesmo estudo refere que uma maior participação do pai é fundamental para o desenvolvimento dos seus filhos.

Também, no estudo de Seabra *et al.* (2004), com uma amostra de 5850 crianças e adolescentes e utilizando o questionário de Baecke, refere-se que a

probabilidade dos filhos praticarem desporto foi maior quando a mãe e/ou o pai praticavam desporto. No ensino secundário foi clara a presença de uma associação estatisticamente significativa entre a prática desportiva dos pais e dos filhos.

Nesta perspetiva, os pais constituem-se como uma das principais razões pelas quais os filhos se envolvem em determinada atividade, sendo dos principais fatores de adesão dos seus filhos à prática desportiva. É que, cabe aos pais a escolha da atividade desportiva dos seus filhos, centrando os seus interesses naquela que julguem mais benéfica para estes. Além disto, têm, também, em conta fatores como acessibilidades, recursos económicos e transportes. Todas estas variáveis são cruciais na escolha da modalidade desportiva ou de qualquer prática desportiva dos filhos.

São, de facto, os progenitores que servem de modelos aos filhos. Assim, mesmo que inconscientemente, os pais tendem a incentivar à prática de uma modalidade que o pai ou a mãe já praticaram na sua juventude. Acima de tudo, os pais são os modelos dos filhos e daí advém a importância de incentivar no adulto a prática de exercício físico regular, apontando não só os benefícios para si próprio mas também o facto de servir de referência para os seus filhos (Gomes, 2001).

Assim, a orientação motivacional dos jovens para a prática desportiva depende grandemente dos seus outros significativos, uma vez que aqueles, apesar de se orientarem avaliando o seu próprio progresso, têm particularmente em consideração os julgamentos e as avaliações efetuadas pelos outros significativos (Brustad, 1996). Do mesmo modo, a aceitação social e o apoio dos seus pares e outros significativos, incluindo os pais, são razões indicadas pelos jovens para a adesão e manutenção na prática desportiva.

No domínio desportivo, o estilo parental adotado pelos pais, que, por sua vez, traça-se tendo por base as suas orientações cognitivas ou os seus objetivos de realização, induz um clima motivacional determinante no envolvimento desportivo dos jovens (Palffy & Martin, 2008). Efetivamente, e de acordo com Babkes & Weiss (1999), os pais têm um impacto substancial nas experiências desportivas nos seus filhos.

Os momentos de tempo livre, orientados para práticas desportivas, podem e devem ser importantes como reforço da afetividade que regula a relação entre

pais e filhos (Mothé, 1997). São espaços que devem permitir em conjunto, desfrutar de momentos de prazer que a atividade lúdica proporciona, em que as normas são exteriores às partes interessadas ou definidas e acordadas por elas (Machado, 2000).

Num inquérito realizado em França, 70% dos jovens entre os 11 e os 19 anos, declararam que a sua família era fundamentalmente um local de acolhimento, de diálogo e de comunicação (Braconnier, 2002).

Em Portugal, no estudo de Margarida Gaspar de Matos & equipa do projeto Aventura Social e Saúde (2003), feito a crianças e jovens de várias escolas e com idades dos 11 aos 15 anos, sobre os comportamentos de saúde dos adolescentes e os fatores que os influenciam, surgem referências importantes que indicam a influência parental nas escolhas feitas, pelos adolescentes, nos seus tempos livres: (i) são as raparigas e os indivíduos mais novos que mais dizem que os pais sabem quem são os seus amigos, onde vão a seguir à escola e onde vão à noite; (ii) são as raparigas que mais dizem que os pais sabem o que fazem nos tempos livres; (iii) são os indivíduos mais novos que mais frequentemente dizem que os pais sabem como gastam o dinheiro.

Ainda, numa perspetiva de influência da família para a aquisição de hábitos de atividade física, um estudo realizado por Marivoet em 2001, evidencia a importância da transmissão de valores de cultura desportiva na instituição familiar, assim como a aquisição de hábitos desportivos nas gerações mais novas.

Assim, no contexto desportivo, a família tem sido definida como um dos principais mecanismos de influência de prática de atividade física por parte de crianças e jovens. A família, enquanto local de socialização desportiva, pode ser o reflexo de influências culturais, económicas, específicas de cada sociedade (Pate & Ross, 1987; Yang *et al.*, 1996).

A influência das famílias na atividade física e desportiva das crianças e adolescentes tem sido frequentemente avaliada. Os estudos revelam que os membros familiares, especialmente os pais, influenciam os níveis de atividade física. Contudo, estudos há que demonstram influências mais moderadas, acentuando a perspetiva dos pais mais ou menos ativos influenciarem os filhos também a serem mais ou menos ativos (Mota & Sallis, 2002).

Os estudos desenvolvidos no âmbito da dinâmica familiar, têm procurado analisar a influência da evolução da estrutura familiar na formação e atividades de lazer dos indivíduos envolvidos. Assim, tem vindo a gerar um certo consenso sobre o facto da família nuclear fundada no casamento ser a mais vantajosa para as partes envolvidas, principalmente para os elementos mais novos, as crianças (Espada, Gambôa & Branco, 2004; Papalia *et al.*, 2004).

4. Da Escola - educação em sentido amplo

A discussão sobre educação remete para uma série de questões que vão muito além daquilo que é considerado desejável que os sistemas educativos realizem. Nesse sentido, procura-se dar resposta às seguintes questões: (i) O que é ensinado? Como é ensinado? Por quem? e em que circunstâncias? (ii) Através de que estruturas, instituições e processos como são organizadas e geridas? (iii) Quais são as consequências sociais e individuais dessas estruturas e processos?

Assim, e de acordo com a análise apresentada, trata-se, acima de tudo, de se verificar como é que a natureza mutável das comunidades locais e nacionais afetam os sistemas educativos, tendo em conta, no entanto, que há efeitos de mediação que são produzidos a nível nacional e que não são completamente independentes do lugar e situação (Dale, 2000). Por isso, a escola deve promover uma educação que o seja de cada pessoa, no respeito pelas suas liberdades intrínsecas, fortalecendo a igualdade formal com uma desigualdade fluída, deve ser atomizada e com uma cultura partilhada, concebendo a nossa identidade e as nossas diferenças em relação aos outros (Hessel & Morin, 2012; Rocha, 2000). Uma escola onde o ensino e a aprendizagem não conhecem barreiras de espaço e de tempo.

Neste sentido, Strecht (2008) refere que numa escola, não se aprende apenas, também se vive, por isso deve ser um local fascinante onde se aprende a ser, a estar e a partilhar. Um espaço criativo de aprendizagens e descobertas, num ambiente de aprendizagem aberto, que utiliza paredes móveis e estruturas flexíveis (Kickbusch, 2012; Barros, 2010). A educação, entendida nestes termos, não é privilégio de uma classe, de uma sociedade ou de uma cultura, mas o atributo próprio da natureza do homem que se faz real nas ações e nos vários

cenários da vida quotidiana de todas as comunidades humanas (Gómez *et al.*, 2007).

Nesta perspetiva, e de acordo com a temática da ocupação do tempo livre, pode referir-se que, hoje em dia, existe uma inquietação generalizada em qualquer meio educativo. É uma preocupação comum a todos os responsáveis pela educação que leva ao aparecimento de uma nova forma de intervir educativamente, cuja finalidade é também educar no e para o tempo livre (Herrero, 1995).

A educação para o lazer, pode e deve ter lugar na escola. Esta instituição constitui um dos pilares básicos na sociedade para a formação dos indivíduos e da própria comunidade em que se integram. Este atributo da escola é inegável, tanto mais que a maioria das crianças cresce no seio dela, constituindo-se como um dos locais privilegiados para se desenvolver a consciência da importância do tempo livre e proporcionar a todos formas de o vivenciar com determinado sentido humano (Garcia, 2002a).

Esta ideia é reforçada pelo capítulo I, artº 3º, alínea f da Lei de Bases do Sistema Educativo, ao afirmar que contribui para a realização comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres, é uma estratégia prioritária. Nesta alínea, como se verifica a partir do discurso utilizado, prevê-se uma contribuição do Sistema Educativo para a formação nos tempos livres, apontando para uma educação que tenha em conta, para além da prática, o estímulo da criatividade.

Continuando a citar a Lei de Bases do Sistema Educativo, o capítulo II, secção III, artº 23º, refere-se à educação extraescolar, no ponto f da alínea 3, salientando, novamente, que um dos vetores fundamentais da educação extraescolar é assegurar a ocupação criativa dos tempos livres de jovens e adultos, com atividades de natureza cultural. Este conceito de formação no tempo livre está integrado numa perspetiva de educação permanente, de que a pessoa pode ser educável durante toda a vida (Azevedo, 2011; Faure, 1981).

Atualmente, o Despacho Normativo nº 13-A/2012, sobre a organização dos tempos escolares, prevê a introdução de uma maior flexibilidade da gestão das horas de crédito que as escolas dispõem, continuando a referir a possibilidade de importantes mudanças no que se refere, essencialmente, ao

alargamento das atividades educativas que consolidem e aprofundem conhecimentos já adquiridos pelos alunos, assim como a possibilidade de continuar a assegurar ofertas de componentes curriculares complementares, com carga horária flexível, para o desenvolvimento de ações que contribuam para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras, permitindo aos professores melhores condições para o seu trabalho.

Ainda a este propósito, o artigo 17º do capítulo 5, do referido Despacho Normativo, prevê a atribuição de horas para projetos que não se enquadrem nas disposições do crédito horário estabelecido, desde que bem fundamentados e autorizados pelo Ministério da Educação.

Desta forma, a educação para o enquadramento social e cultural, no qual o lazer se apresenta como um tempo fundamental na questão educacional, é um processo que pretende possibilitar ao indivíduo a plena realização da praxis humana, permitindo a aquisição de conhecimentos e favorecendo a realização de experiências suscetíveis de fazer tomar consciência do seu potencial e de ter o controlo neste domínio (Gagnone & Blackburn, 1995).

Assim, para que a escola cumpra este dever, importa que recupere tradições culturais, promovendo, de maneira organizada, as aquisições consideradas fundamentais para o normal desenvolvimento da criança e do jovem (Neto, 1984).

Será benéfico criar na escola espaços abertos que perspetivem o futuro e fomentem vivências enriquecedoras em crianças e jovens. A escola, apesar de todos os conteúdos que pretende transmitir às crianças e aos jovens deve, também, ser um veículo transmissor de bem-estar, possibilitando o acesso e educação em valores, provocando um relacionamento harmonioso entre o eu, o tu e os outros. A eclosão destes valores poderá ser mais importante do que qualquer tipo de avaliação, poderá ser mais importante do que qualquer comentário de críticos deformativos ou do simples ensino de regras. Mas, para que seja dado um passo em frente, é necessário definir novas estratégias, criar um local fascinante e desafiante para a aprendizagem e partilha (Simão, 2013; Barros, 2010).

Assim, os sistemas educativos tradicionais, nas quais as necessidades sociais e educativas deixaram de encontrar resposta pela uniformidade,

centralizada do sistema e pela massificação do ensino, associaram-se a clara desadaptação da escola às novas realidades, as elevadas taxas de insucesso escolar e o abandono precoce, o que gerou um certo mal-estar dentro e fora da escola e avivou a necessidade da sua reestruturação urgente (Morgado, 2009).

Neste sentido, em matéria de educação, uma descentralização ousada favoreceria a revitalização da vida e da criatividade. Estão já a ser tentadas, e até de forma constante, experiências, tidas como inovadoras e geralmente todas com as mesmas características, no entanto só têm êxito quando a escola abandona o *ghetto* e se abre ao exterior (Pelt, 1991).

Desta forma, as escolas têm de se tornar comunidades de aprendizagem bem integradas na comunidade em geral. Já não se podem ver a si próprias como sistemas isolados. Num mundo globalizado, isso implica que estejam mais preparadas para a diversidade, integrando-a como uma dimensão positiva e não como uma ameaça. Uma escola que permita a convivência e a consciência da diversidade possibilitará o palco para a cidadania e o desenvolvimento humano para todos. Assim, diversidade cultural, tal como a identidade cultural, estriba-se na inovação, na criatividade e na recetividade a novas influências. Torna-se necessário, deste modo, refletir sobre o que se pretende fazer da escola e dos seus projetos de formação (Goulão, 2013; Soler, 2011; Morin, 2003).

Assim, o facto de estarmos envolvidos em interações com os outros mais próximos, condiciona as nossas personalidades, os nossos valores e comportamentos, por isso a diversidade está também na origem da nossa própria liberdade e individualidade. Cada um de nós, no nosso percurso, desenvolve um sentido de identidade e a capacidade de pensar e agir de forma independente. Os indivíduos têm que ser reconhecidos nas suas diversidade e singularidade e a singularidade individual na aprendizagem humana. É fundamental que as crianças e os jovens tenham maneiras de reconhecer, aceitar e explorar os seus próprios processos de aprendizagem e o que as torna únicas.

Este conceito de identidade, como refere Giddens (2010b) pode ser abordado de muitas maneiras: (i) identidade pessoal - relacionado com os entendimentos que as pessoas têm acerca de quem são e do que é importante para ela; (ii) entendem-se as características que os outros atribuem a um indivíduo, esta implica uma dimensão coletiva, refere-se as identidades

partilhadas decorrentes de um conjunto de objetivos, valores e experiências comuns. O mundo moderno faz-nos descobrir e dá-nos esta capacidade de criarmos e recriarmos as nossas identidades a todo o momento.

Nesta perspetiva, a escola tem-se deparado com alguns problemas para se tornar atrativa e ir ao encontro das necessidades dos seus alunos. Esta não pode esquecer-se que os seus discentes passam muitas horas noutra formação, em autoformação ou mesmo deformação. É de facto importante aproveitar as aprendizagens dos alunos durante o tempo extraescolar, uma parte significativa dos conteúdos das aprendizagens escolares são adquiridas, voluntariamente, pelas crianças e jovens nas suas atividades individuais ou coletivas durante o tempo livre (Herrero, 1995). Desenvolvendo competências de que necessitam para viverem vidas preenchidas, seguras e saudáveis, e para se envolverem na sociedade de uma forma significativa. Desta forma, aprendem a envolverem-se, plenamente, e a expressar quem são enquanto indivíduos, vivendo no momento presente enquanto se desenvolvem, põem à prova e reinventam para o futuro, num compromisso harmonioso consigo próprias, com os outros e com o ambiente que os rodeia (Kickbusch, 2012).

No relatório nacional do Ministério da Educação sobre desenvolvimento da Educação, apresentado na quadragésima quinta sessão da Conferência Internacional da Educação da UNESCO, vem mencionada a intenção da integração de atividades extracurriculares ou de complemento curricular, com carácter formativo e de natureza eminentemente lúdico e cultural, visando a utilização criativa e formativa dos tempos livres dos alunos (GAERI – Ministério da Educação, 1997).

Neste sentido, as crianças e os jovens podem criar estratégias e mecanismos que favoreçam o desenvolvimento, a diversão, a recreação e a comunicação interpessoal, intervindo nas comunidades educativas, no desenvolvimento de atividades extraletivas e na criação de grupos de tempo livre. Pode haver, também, uma intervenção muito grande nas atividades dos municípios, fomentando a participação com o intuito da cidadania (Peñalba, 2001).

Nesta perspetiva, a escola deve utilizar todos os recursos: pessoais, laborais, institucionais, culturais e desportivos da zona onde se encontra e, simultaneamente, terá que ser utilizada como um recurso cultural e formativo

pelas organizações dessa localidade. Produz-se, assim, um cruzamento de influências, gerando-se uma dinâmica social e cultural em que a escola se encontra à disposição das pessoas (Zabalza, 2003). O clima da escola é assim uma construção sociológica que está, simultaneamente, na origem dos comportamentos dos indivíduos, mas também é fruto da percepção individual e coletiva do ambiente educativo (Abrantes, 2011; Barros, 2010).

Nesta perspectiva, a necessidade de compreender a situação cultural, social e histórica de cada sociedade e grupo social específico é fundamental para entender as características principais dos respectivos sistemas educativos e processos de educação (Barzanó, 2009).

A escola, na sua superior missão de preparar as crianças e os jovens para a vida, não pode esquecer que esta já não tem só como centralidade o trabalho, mas as atividades de lazer, pelo que a sua organização deverá referenciar-se em torno deste novo quadro axiológico (Garcia, 2002a).

Desta forma, a educação para o tempo livre, tem como objetivo principal formar o indivíduo para que viva o seu tempo disponível de forma positiva, criando hábitos saudáveis nas crianças, que com toda a certeza, depois, se repercutirão na vida adulta e mesmo na velhice (Garcia, 2002a).

O sistema escolar deverá ser um meio através do qual os indivíduos podem, em segurança, autotestarem-se, explorar, aprender a correr riscos e jogar sem fracassar, descobrir e ter prazer em aprender (Teeters, 1992).

Várias pesquisas demonstraram que as atividades de lazer, no contexto escolar, facultam, entre outros aspetos, o bem-estar psicológico e o desenvolvimento pessoal dos indivíduos que nelas participam (Kickbusch, 2012; Beauregard & Ouellet, 1995; Driver *et al.*, 1991).

A própria Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) contempla a formação no tempo livre concedendo às atividades, desenvolvidas nesse contexto, um papel de relevo na formação pessoal e social dos participantes, de tal forma que deverão contribuir para o desenvolvimento de comportamentos de autonomia, criatividade, responsabilidade, solidariedade, participação e intervenção na sociedade. Também, no que diz respeito à formação no tempo livre, esta lei tem subjacente o ideal da democracia e da educação para o futuro, abrindo portas aos formadores e formandos no tempo livre, para a organização

de projetos que contribuam para uma participação efetiva de todos em todo o processo, desde a concepção, à execução e à avaliação.

Nesta perspetiva, Rovira & Trilla (1996) referem que o conceito de educação tem sido ampliado, conduzindo ao aparecimento de várias formas de educar noutros tempos e noutros espaços. Esta ampliação evidencia-se tanto na abordagem vertical como na horizontal. Na vertical surge um conceito de educar permanente a que já nos referimos e, na horizontal, onde se integra a formação no tempo livre, considera-se que a escola e família não são os únicos agentes educativos, educando-se, também, a partir de outras instituições, podendo esta ser uma educação informal ou não formal. Relativamente à definição destes dois conceitos, as opiniões divergem. Segundo Trilla (1995), educação informal é aquela que acontece no quotidiano dos indivíduos, na sua relação com os outros e com o meio, sem objetivos, espaço ou tempo definidos; educação não formal, é a que se desenvolve num ambiente extraescolar, mas definido e com finalidades educativas estruturadas de acordo com atividades a desenvolver. As atividades para a ocupação de tempos livres enquadram-se, assim, neste conceito de educação não formal.

Podemos, de facto, referir que uma educação para o futuro, um futuro mais solidário, mais consciente dos problemas que afetam o mundo e com mais capacidade de intervenção é o conceito que nos parece transparecer da abordagem efetiva da educação para o tempo livre.

Nesta perspetiva, é importante observar e questionar sobre as atividades de crianças e jovens durante os tempos livres dentro da escola, também é importante indagar sobre as possibilidades da escola na educação para o tempo livre. Esta compreensão ampliada da educação, entende a aprendizagem como um processo que tem lugar ao longo da vida e pelo qual todo o indivíduo adquire atitudes, valores, capacidades e conhecimentos a partir da experiência diária, das influências e dos recursos educativos do seu ambiente (Gómez-Vela & Verdugo, 2009).

4.1. Escola na formação para o lazer

A escola deixou de ser apenas o espaço de instrução e da socialização para ter que se ocupar, também, da educação em sentido amplo (Fernandes &

Mignot, 2008). Entre as diversas vertentes, a educação para a saúde ocupa um papel determinante. Durante demasiado tempo, a saúde e o bem-estar foram colocados num compartimento separado da escola e da educação, tanto logística como filosoficamente. A saúde, raramente, foi incluída ou chamada a ser parte integrante do processo educativo da escola (Kickbusch, 2012).

Nas sociedades modernas a prevalência de crianças e jovens a evidenciar baixos níveis de atividade física e prática desportiva é cada vez maior (Seabra, 2007). Cabe, nesta perspetiva, aos sistemas de educação, perante o conhecimento rigoroso das características e dimensão dos problemas de saúde e as características e hábitos dos alunos, construir respostas preventivas que são parte integrante da formação global do cidadão.

Neste sentido, os resultados de um estudo realizado por Hassenforder *et al.*, (1985), nos liceus parisienses, em jovens, sobre os conhecimentos adquiridos na escola e fora dela, veio revelar que: (i) é durante o tempo extraescolar que os jovens se declaram mais felizes (90,4%); (ii) é fora da instituição escolar que se situam os momentos onde se tomam mais iniciativas e mais decisões (72,4%); (iii) os momentos mais importantes do dia situam-se, geralmente, fora dos estabelecimentos escolares (57%); (iv) somente 14% dos jovens manifestam realizar os objetivos da educação, mais dentro da escola que fora dela. Este estudo vem de encontro à necessidade atual da escola não ser apenas um espaço de aprendizagem cognitiva, como referimos no primeiro parágrafo deste ponto.

A escola é, assim, uma invenção maravilhosa da sociedade e como qualquer outra instituição humana é uma construção e não uma inevitabilidade (Barros, 2010).

Assim, a revitalização da escola só será possível, se esta se tornar num local agradável, um local de encontro de amigos, local de namoro, de conversa, de amizades, de relações humanas, sociais e multiculturais. Local de aprendizagem e de desenvolvimento. Desta forma, poderá dar resposta aos múltiplos desafios que o futuro propõe. Assim, a educação surge como indispensável à humanidade, na sua construção, das ideias de paz, liberdade e justiça social, ao qual o indivíduo não se pode alhear (Barros, 2010; Bento, 1995).

Com um novo tipo de intervenção educativa, relacionada com os novos tempos e com as funções de educar para além do tempo de trabalho, impõe-se que os alunos sejam tidos como sujeitos ativos e não passivos do processo ensino-aprendizagem, com o prazer lúdico da participação e espírito de iniciativa (Cabral, 2001; Herrero, 1995).

O modo como a educação é concebida tem sofrido transformações políticas, sociais e culturais. Os conceitos de educar e ensinar, e até o conceito de escola e de aprender, devem ser vistos no seu contexto histórico e cultural específico.

É, assim, fundamental o entendimento e coabitação entre os vários tipos de conhecimento. Isto porque, nos tempos atuais, o Homem deve ser capaz de lidar com diferentes racionalidades, estabelecendo novas pontes, realizando ligações diferenciadas.

Nesta perspetiva, a UNESCO, através do relatório encimado por Jacques Delors (1996) considera quatro aprendizagens fundamentais, onde as escolas devem investir, representando os quatro pilares da educação: (i) aprender a conhecer ou a aquisição de instrumentos de compreensão, a atenção prestada às coisas e às pessoas, para que se promova a descoberta; (ii) aprender a fazer ou a aquisição de uma ampla competência, que prepare o indivíduo para enfrentar numerosas situações; (iii) aprender a viver juntos ou o criar de uma consciência de interdependência entre todos os habitantes do planeta e (iv) aprender a ser, considerado a síntese dos outros três, no sentido de reunir, no indivíduo, todas as capacidades de que, potencialmente, o ser humano dispõe: autonomia, ação, comunicação, interação, cooperação. No desenvolvimento integral do ser humano, na perspetiva da elaboração de pensamentos autónomos e críticos.

Desta forma, Kickbusch (2012) refere que a aprendizagem tem que ser um processo integrador: (i) que incentiva a autodescoberta, cultivando o florescimento do eu integral e em evolução de cada um de nós; (ii) respeito pela singularidade e a diversidade de cada indivíduo, com a criação de ambientes diversificados; (iii) interiorizar o valor da prática do bem-estar, da responsabilidade e da ação; (iv) assegurar condições para a autorregulação; (v) considerar a pessoa como um todo, considerando os vários aspetos da pessoa, do processo e do ambiente, tudo numa interação dinâmica com o outro, (vi) visa

a realização do nosso potencial único através do desenvolvimento físico, emocional e espiritual em relação connosco, com os outros e com o ambiente.

A educação para as próximas décadas deste século, deve ser, assim, ao mesmo tempo, a cartografia detalhada do mundo e a bússola que orienta, que forneça o conhecimento e, simultaneamente, a forma de lhe aceder.

Assim, não bastará que cada um acumule, no começo da vida, uma quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se para sempre. Tem de se estar à altura de atualizar, aprofundar e desenvolver conhecimentos diversos, de se adaptar constantemente a esse mundo de rápidas e sucessivas mudanças. Este será o novo paradigma da educação, não mais o da empregabilidade mas o da adaptabilidade (Garcia, 2002a).

Desta forma, a escola, mais do que um mero local de transmissão de saberes, tem que se assumir como um fator de integração na sociedade em geral e na microssociedade em particular em que cada um se realiza como pessoa. Para isso, a escola deverá estar atenta ao quadro axiológico que cada vez é mais instável, evoluindo, rapidamente, nessa sociedade em que a palavra que melhor a identifica é, de facto, a palavra mudança (Garcia & Lemos, 2002).

À escola compete, assim, desenvolver competências na criança que lhe permitam gerir o seu tempo, favorecendo a sua autoformação (Pereira & Neto, 1999). Neste sentido, fica claro o papel que a escola deve desempenhar na formação do indivíduo, preparando-o para a vida em todos os aspetos, nos quais se inclui, também, o lazer, como uma vertente fundamental (Savater *et al.*, 2010; Félix, 2001).

O lazer assume, assim, cada vez mais um carácter universal das sociedades contemporâneas, sendo a procura da felicidade, da alegria, do hedonismo, seus traços característicos, podendo proporcionar ao jovem um leque variado de possibilidades de opção (Bétan & Bétran, 1995).

Nesta perspetiva, Patrício (1996) refere que os saberes da escola não se esgotam no quadro das disciplinas e dos planos curriculares, sendo importante complementá-los com atividades de carácter científico, cultural e desportivo.

É, assim, necessário tornar o ensino atraente, cujas práticas sejam estimulantes e ativantes com um campo vasto de vivências e experiências por parte dos alunos (Bento, 1987).

A escola deve ser o lugar onde começam as aprendizagens de habilidades, procedimentos e hábitos para a utilização construtiva do lazer. Desta forma, com a valorização da dimensão extralectiva da escola, os alunos poderão ocupar de uma forma racional os seus tempos diversificados em atividades escolhidas e geridas por eles, ajudando, assim, a cumprir um dos grandes objetivos da educação, o da preparação para a vida em todos os aspetos (Félix, 2001).

Há, agora, necessidade de repor o que se pode chamar a legitimidade do aluno, atribuindo-lhe um lugar indiscutível, que não é o de quem sabe, mas o de quem aprende, condição necessária para exprimir no futuro a sua própria criatividade (Lipovetsky & Serroy, 2010).

Neste sentido, a criação, por parte da escola, de atividades físicas extraletivas, assentes numa perspectiva de convívio, partilha de opiniões e confronto salutar de capacidades contribuiria para aumentar a oferta deste tipo de atividades, incentivando e orientando a sua prática. Para uma aprendizagem desafiante, personalizada e apoiada num ambiente físico e emocionalmente seguro.

O estudo de Fernandes e colaboradores (1998) revela uma atitude latente de rejeição do carácter instrumental da escola e consequentemente da afirmação da sua dimensão lúdica e relacional.

Nesta sequência e numa perspectiva construtiva de instituições que fazem a sua própria organização curricular, Gagnon & Blackburn (1995) afirmam que as escolas nas quais a participação nas atividades extracurriculares é encorajada e valorizada, oferecem uma melhor qualidade de vida aos alunos e as taxas de abandono escolar são menos elevadas do que as que não têm esse tipo de oferta.

Urge, assim, desenvolver esforços no sentido de estudar os modelos de análise e de intervenção nas áreas de educação física, saúde e lazer (Carvalho & Pereira, 2008).

4.2. O lazer na escola

A escola de hoje precisa de ampliar as suas possibilidades empreendedoras, criar mecanismos de respeito a múltiplas inteligências, criar

condições para que todos que nela se inserem sejam efetivamente mais felizes e que tenham condições para realizar os seus projetos individuais e coletivos.

Na perspectiva de Étienne *et al.* (1997) a escola tem várias missões complementares, é o lugar das aprendizagens elementares: (i) a leitura e a escrita, (ii) o controlo da língua, (iii) o desenvolvimento do cálculo matemático, (iv) o conhecimento da história, entre outras. A esta instrução de base acrescenta-se a transmissão de uma cultura que procura, simultaneamente, ter em conta as diversas formas de pensamento e o ensinar normas e valores, contribuindo, possivelmente, para a anulação das desigualdades entre classes sociais, sexos e confissões religiosas. Reconhecendo e apoiando a educação formal e não formal de qualidade e a aprendizagem informal. Assim, e segundo Kickbusch (2012), o principal enfoque do seu trabalho recai sobre a construção de uma sociedade de aprendizagem ao longo da vida e em todas as vertentes, na qual a aprendizagem é valorizada, os jovens podem assumir responsabilidades pelos seus percursos educativos.

Urge, assim, criar um clima de ensino que encoraje os alunos a explorarem ativamente as suas necessidades, interesses e pontos de vista (Bento, 1997). Neste sentido, a escola tem de ser muito mais do que um simples local onde docentes e discentes se encontram para o cumprimento de uma série de tarefas curriculares. A escola precisa de ser festiva por fora e por dentro, animada à semana e entusiástica nas aulas e nos tempos livres (Marques & Gomes, 2001).

Neste sentido, todos os conhecimentos, habilidades e atitudes, consideradas importantes e que, entre outras, constituem o currículo, devem ser trabalhadas ano após ano. A este propósito Zabalza (2003) afirma que há uma grande diferença entre o professor que atua na aula, em particular, e na escola, em geral, sabendo por que razão faz as diferentes tarefas a que se propõe, conhecendo bem o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias e aquele outro professor que, pura e simplesmente, cumpre o seu programa, muitas vezes sem acrescentar mais nada àquilo que foi emanado pelo Ministério da Educação.

Assim sendo, a escola um espaço de variadas interações, deve ser pensada pelos seus intervenientes e para eles, o clima de afetos que a escola

conseguir despertar nos alunos é diretamente proporcional ao êxito dos mesmos (Zabalza, 2003; Sousa, 2002).

Desta forma, a escola deve respeitar plenamente a criança e o jovem como pessoa, e não tratá-la instrumentalmente, ou seja, como um meio para um fim, seja académico, social, político ou económico. Tem, também, como principal objetivo o bem-estar e o florescimento como ser humano, desenvolvendo a sua autonomia, a consciência de si próprio, as atitudes positivas e a sua auto-orientação. A base da educação deve ser o humano como um todo cultivando as suas diversas qualidades e virtudes, bem como a sua integridade e harmonia interior (Kickbusch, 2012; Gill & Thomson, 2009).

Educar não é torcer ou forçar naturezas, mas libertá-las do jugo da animalidade e das estreitezas animais, psíquicas e espirituais que as aprisionam e são a causa do seu sofrimento (Livraga, 2010).

A escola de hoje precisa encontrar os seus caminhos no plural, mas sem esquecer as suas singularidades, valorizando o espaço comunitário e valorizando-se nesse espaço comum, promovendo não só a competência académica, mas também as competências sociais e culturais, num processo evolutivo.

Nesta perspetiva, Teotónio Lima (2001) refere que a escola terá de ser uma estrutura social de acolhimento, de grande abertura, onde crianças e jovens encontrem um lugar para fazer, para experimentar, para participar em projetos e descobrir situações de relacionamento com os outros através de atividades diversificadas que permitam e favoreçam a formação da personalidade, a aquisição de saberes e competências em áreas díspares, e também a assunção de responsabilidades e o desenvolvimento da criatividade.

Desta forma, a escola deve ser um local de preparação para o trabalho e para o não-trabalho, um local de preparação para o lazer. Por isso, tornou-se imperativo fazer emergir novos equilíbrios, construir zonas de transição e de conexão entre os vários atores da escola (Abrantes, 2011; Sanches *et al.*, 2009).

É, por isso, importante para a escola, além de cumprir um programa, ensinar, motivar, desenvolver capacidades e competências, criando condições para a autonomia. Podemos ter muitas visões sobre a sua finalidade, porém em qualquer uma delas a aprendizagem e o sucesso, individual e coletivo, têm de estar sempre presentes (Barros, 2010).

Assim, a verdadeira aprendizagem chega ao âmago do que significa ser humano. Através da aprendizagem efetiva, recriamos e recriamo-nos a nós próprios, passamos a ser capazes de fazer algo que nunca conseguíamos fazer, reemendamos o mundo e o nosso relacionamento com ele, ampliamos a nossa qualidade de criar, e desta forma, fazer parte do processo generativo da vida que define a construção de um perfil humano, de um modelo de vida e de um projeto de sociedade (Kickbusch, 2012, Gómez, 2007; Senge *et al.*, 2000).

4.3. Clubes na escola

A escola, para além das suas componentes de aprendizagem e de formação, deve constituir-se num pólo de aproveitamento das paixões e das sensibilidades individuais dos alunos, proporcionando-lhes momentos de fruição, de criação, de liberdade e de autonomia (Duarte & Gonçalves, 1996; Sousa, 1992).

Assim, a criança ou o jovem que decidem integrar-se num clube escolar de natureza, desporto, teatro, música, pintura, tapeçaria, informática, engenharia, línguas, física, química ou qualquer outro, realizam, com essa decisão, um ato de preferência indiscutivelmente axiológico, ou seja, o que escolhem é muito valioso para cada um (Patrício, 1991).

Neste sentido, o que se pretende é uma escola onde cada um, e todos, tenham a oportunidade de desenvolver várias competências e uma formação global. A escola deve, assim, conceber um projeto de formação no domínio das áreas curriculares disciplinares, mas também no domínio das chamadas áreas curriculares não disciplinares e onde são privilegiados aspetos de uma formação pessoal e social positiva (Leite, 2003).

Contudo, os programas letivos nem sempre deixam espaço a que possam ocorrer na sala de aula os necessários e desejáveis intercâmbios, entre a escola e o meio envolvente. Os clubes são uma saída importante, ao encontro de uma *escola-viva* onde os alunos possam entrar em contacto com uma espécie de disciplina do fascínio de cada um, dando a possibilidade de fazer e de conhecer melhor aquilo de que mais se gosta, transformando a escola num laboratório criativo de aprendizagem e descoberta, onde fervilha o entusiasmo renovado

pela pesquisa, pelo saber e pela aventura de aprender (Barros, 2010; Duarte & Gonçalves, 1996).

Neste sentido, e segundo Manuel Patrício (1990), o programa educativo possui três dimensões: (i) dimensão letiva: que é definida pelo plano de estudos, é obrigatória, heteroprogramática e heterodeterminada, corresponde ao elenco disciplinar obrigatório e é objeto de uma avaliação que se irá traduzir numa classificação; (ii) dimensão extralectiva: definida em cada estabelecimento de ensino, pelo conselho pedagógico, sob proposta de professores e alunos, é livre e facultativa, é autoprogramática e autodeterminada, deve ocorrer sobretudo no âmbito dos clubes escolares, correspondendo a um espaço de criação cultural, pois diz respeito ao saber a constituir, dispensa avaliação e o seu produto não é objeto de classificação; (iii) dimensão interativa: definida em cada estabelecimento de ensino, pelo conselho pedagógico, sob proposta de professores e alunos, esta é livre e facultativa correspondendo a momentos de interação das dimensões letivas e extraletivas com envolvimento de toda a escola.

É na dimensão extralectiva que se podem envolver os alunos numa perspetiva de educação para os tempos livres e esta dimensão ocorre sobretudo no âmbito dos clubes escolares: (i) clubes científicos; (ii) clubes tecnológicos; (iii) clubes artísticos; (iv) clubes lúdicos; (v) clubes desportivos; (vi) clubes cívicos; (vii) clubes de artesanato; (viii) e clubes etnográficos (Despacho normativo nº 13-A/2012).

Os clubes podem contribuir para a formação integral do aluno, tomando-o um jovem mais interessado pelo mundo que o rodeia, em diferentes vertentes, humanistas, sociológicas ou tecnológicas.

Assim, estas iniciativas podem trazer o global para o local, de modo a tornar o conhecimento de outros modos de vida, de outras culturas ou outras formas de pensamento num processo de conhecimento do jovem para que no futuro seja um adulto que respeita e conhece o outro civilizacional (Bru & Not, 1990).

As escolas podem, de facto, ser locais com serviços recreativos para crianças e jovens. Claro que, os tipos de serviços recreativos podem variar de local para local. Em algumas comunidades, o sistema escolar possui um departamento recreativo próprio, somente para os alunos da própria escola.

Contudo, outras escolas abrem-se à comunidade, cedendo instalações físicas e algumas atividades recreativas, numa perspetiva de trazer à escola a família e amigos (Shivers, 1997).

Neste sentido, depois de um trabalho mais prolongado e estável, existem escolas que formam e inscrevem associações e clubes no registo nacional e nas federações nacionais das atividades a que se propõem, dando um cariz de maior responsabilidade e seriedade às mesmas. Assim, a nível científico, existem clubes, em escolas, que concorrem para determinadas bolsas, sob o patrocínio de personalidades ou de entidades de referência social e, a nível desportivo, existem clubes que vão mais longe do que a prática do desporto escolar, federando, em escalões de formação os seus jovens, fazendo-os competir a um nível mais global. Esta situação, por vezes, pode promover maior motivação por parte dos alunos e maior interação entre a escola e outras organizações.

Também, várias situações de aprendizagem são coincidentes com a experiência recreativa. Na realidade, o currículo da escola pode ter significação por atividade recreativa, porque qualquer estudo pode tornar-se uma atividade recreativa e de lazer para os alunos. Assim, por exemplo, o estudo da linguagem para propósitos sociáveis, clubes de ciência e matemática e muitas outras experiências de sala de aula podem conduzir ao prazer recreativo. A escola pode, na realidade, funcionar como uma grande agência de socialização, oferecendo oportunidades inumeráveis para todas as faixas etárias para participarem em experiências de aprendizagem recreativas. (Shivers, 1997).

Assim através das suas atividades, projetos e programas, as escolas oferecem atividades de lazer, que podem contribuir para o bem-estar geral dos alunos, e as ferramentas, conhecimentos e competências para que os jovens façam as suas próprias escolhas, contribuindo desta forma para uma maior participação e motivação dos alunos para as tarefas da escola. Permite assim que as crianças e os jovens tenham tempo, segurança, estímulo e locais apropriados para se dedicarem aos seus próprios interesses e paixões.

4.3.1. Clubes de Desporto Escolar

A escola pode e deve incorporar a prática desportiva, em atividades curriculares, pois esta prática constitui, de facto, um vetor fundamental de

educação (Constantino, 1998). O desporto na escola poderá, assim, constituir-se uma excelente oportunidade para ampliação das possibilidades de aplicação dos conhecimentos aprendidos. O desporto da escola e o desporto na escola têm amplas possibilidades de se complementarem e todos serão beneficiados com isso: o aluno, a escola, o desporto e a sociedade em geral (Tani *et al.*, 2012).

O desporto é, assim, uma pedagogia do esforço, da ação e da vontade, tão necessária para reabilitar a escola e ajudar esta a cumprir a sua missão central; para que nela se faça o que se quer, mas se queira e deseje aquilo que se faz (Bento, 2011).

Neste sentido, o desporto escolar pode projetar-se num elemento importante para a transformação da própria escola, tornando-a mais ativa, mais viva, mais solidária e mais democrática (Mota, 2003).

Entende-se, assim, por desporto escolar o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação desportiva quando desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres dos alunos, num regime de participação voluntário, integrados no plano de atividades da unidade orgânica e coordenadas no âmbito do sistema educativo em articulação com o sistema desportivo (Artigo 51º da Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005). É um espaço da vida escolar em que são criadas oportunidades para a ação orientada e organizada, para atividades autónomas e espontâneas, para competições intra e inter escolas e fomento de desenvolvimento de talentos (Bento, 1989b).

O desporto escolar visa, assim, especificamente, a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como fator de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados (Artigo 51º da Lei de Bases do Sistema Educativo, 2005).

Pensamos que existe um consenso considerável em torno de três grandes objetivos do desporto escolar: (i) constituir mais uma forma de educação integral que promova a vários níveis a preparação para a vida (Bom, 2002; Gonçalves, 2002; Pires, 1996; Branco, 1994; Coelho, 1989; Constantino, 1988; Mota, 1984); (ii) contribuir para um estilo de vida saudável (Bento, 2006;

Sardinha, 2003; Gonçalves, 2002; Pires, 1996); (iii) formação desportiva (Mota, 2003; Bom, 2002; Gonçalves, 2002; Monteiro, 2001; Pires, 1996; Coelho, 1989).

A entidade que tutela o desporto escolar em Portugal refere que prática desportiva nas escolas constitui um instrumento de grande relevo e utilidade no combate ao insucesso escolar e de melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. Complementarmente, o desporto escolar promove estilos de vida saudáveis que contribuem para a formação equilibrada dos alunos e permitem o desenvolvimento da prática desportiva em Portugal (DGIDC-Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, 2008).

Assim, a escola deve institucionalizar práticas desportivas diversificadas, a partir das quais crianças e jovens possam refletir sobre a possibilidade de maximizar as suas potencialidades, materializando-as em capacidades concretas expressas pela prática desportiva que pode operacionalizar o desenvolvimento de carácter e o desenvolvimento de situações relacionadas com o aperfeiçoamento pessoal, com vista a uma procura de excelência, de autossuperação, de educação em valores, de educação para a competição, para a fruição, para a compreensão mútua e para a solidariedade (Rosado, 1998).

Esta convicção é reforçada por Bento (1992) ao afirmar que por um lado, sem motivação para o rendimento, sem vontade e disponibilidade para render e sem educação para o rendimento não se podem resolver problemas de afirmação pessoal; por outro lado, quando este é procurado livremente e é, voluntariamente obtido, constitui também fonte de bem-estar e de satisfação, o que irá provocar efeitos formativos. Isto porque à pluralidade de toda a *práxis* humana pertence a essência da *performance*. Tudo isto não retira a criatividade, mas organiza-a, dando expressão à competência.

Assim, o desporto escolar pode constituir-se como um processo iminentemente educativo e pedagógico, sendo a escola o centro do desenvolvimento da prática desportiva educativa. Este, ao apresentar-se como uma atividade abrangente para todos os alunos, independentemente das suas capacidades, não permite qualquer motivo de exclusão ou segregação, nem se orienta por critérios de seleção. Sendo o desporto um direito constitucional, todos devem ter condições de acesso e de prática real e sistemática, às modalidades da sua preferência (Mota, 2003).

Para tal, devem criar-se condições de acesso generalizado a todas as crianças e jovens que pretendam praticar desporto, garantindo-lhes uma verdadeira formação desportiva (Bento, 1989a).

A escola ao promover o desporto escolar deve fomentá-lo como um espaço alargado de interdisciplinaridade, um instrumento pedagógico, um fator de progresso e de futuro. Desta forma, este desporto constitui-se como uma atividade, que assenta na adesão voluntária dos alunos que o pretendem integrar, representando uma dimensão cultural da escola, de modo que a sua prática deve fazer um enquadramento das condições, dos conteúdos, dos valores educativos e socialmente legitimados (Bento, 1995).

Esta é uma perspetiva que vai ao encontro das ideias de Augusto Santos Silva (2002), quando afirma que o tempo livre deve e pode ser apelidado de tempo de lazer, ou de cultura, ou de socialização, dependendo das atividades praticadas ao longo do espaço de tempo que na escola se designam de extracurriculares. Porque, ao contrário do que muitas vezes lemos ou ouvimos, a prática desportiva não se resume a corridas, lutas ou qualquer outro tipo de atividade; desporto é, tem de ser, o sentido cultural que se coloca em corridas, em saltos, em arremessos ou em lutas (Garcia, 2002b).

Provavelmente, será este o significado de maior alcance, ao nível do desporto escolar, como meio privilegiado para a educação da ocupação dos tempos livres, porque a visão daquilo que é o tempo livre depende muito dos grupos etários, mais do que das diferenças entre sexos, sendo de facto, a este nível, o grupo etário a principal variável independente (Silva, 2002).

Verificamos, assim, que as atividades curriculares devem ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos tempos livres.

Neste sentido, o Artigo 51º da Lei de Bases do Sistema Educativo (2005); Mota (2003); Marivoet (1998) referem que o desporto escolar é um processo unitário, representado por um processo global, assente em três vertentes da ação pedagógica e educativa: (i) a vertente da atividade curricular da educação física, com uma participação de carácter obrigatório, dirigida a todos os jovens e orientada por um programa anual a que a escola deve dar cumprimento; (ii) a vertente da atividade de extensão curricular, com uma participação de carácter

misto, de certo modo dirigida a todos os alunos e incluída e prevista no programa anual, numa perspetiva dos pontos altos dos vários ciclos de atividades que serão os períodos escolares; (iii) a vertente da atividade no tempo livre, com uma participação de carácter voluntário, orientada e organizada em dois níveis de prática – uma programada e enquadrada, outra espontânea.

Através destas atividades, as crianças e os jovens podem desenvolver diversas habilidades pessoais e sociais, fomentando o interesse pelas atividades de ar livre e consciência ambiental, contribuindo, ao mesmo tempo, para o incremento das habilidades desportivo-motoras, como parte integrante do desenvolvimento físico da criança e do jovem (Corbin, 1991).

O desporto escolar deverá constituir-se, assim, como prática desportiva personalizada, promovendo o direito à individualidade (Marques, 1997; Pires, 1991).

Contudo, o desporto escolar para assumir claramente o seu carácter formativo tem de ser, também, um processo associativo, onde a iniciativa e a responsabilidade gradual e progressiva na organização dessas atividades deve ser dinamizada e valorizada. A participação cada vez mais alargada das crianças e jovens nas mais diversas tarefas e funções da prática desportiva na escola, desde praticante, dirigente, árbitro, animador, treinador, até à responsabilidade pela organização, orientação e gestão das próprias atividades do desporto escolar é não só um fator desejável, como determinante na formação global das crianças e dos jovens (Mota, 1997; Sobral, 1991).

Neste sentido, a escola tem um papel importante no desenvolvimento desportivo, porque proporciona um acolhimento grande a crianças e jovens, dando-lhes oportunidade de prática, mas também forma as crianças e jovens para a ocupação dos seus tempos diversificados ao longo da vida, porque forma a pessoa ao nível corporal, físico e cultural, uma vez que é uma atividade multidisciplinar, ajustada ao perfil de personalidade e às características de cada aluno num ambiente associativo.

Desta forma, podemos afirmar que o desporto escolar pode resultar numa oferta atraente à cultura do tempo livre, sendo a sua estrutura original de valores, que em primeiro lugar se caracteriza pelo treino e pela competição, invadida, progressivamente, por outros valores que se reportam a comportamentos hedonistas (Bento, 1995).

Segundo Sarmiento *et al.* (2012) cerca de 1 milhão e 300 mil jovens encontram-se inscritos nas escolas básicas e secundárias portuguesas. Entre os anos letivos de 2001/02 e 2009/10 a percentagem de alunos envolvidos nas atividades de desporto escolar variou entre os (8,4%) e os 13,7%, o que demonstra, segundo o estudo, que ainda há muito para fazer para uma implementação efetiva destas atividades desportivas em ambiente escolar, em Portugal.

O mesmo autor refere que o número de alunos que participam em atividades de desporto escolar em Portugal têm rondado, nos últimos anos letivos, os 14.000 alunos, sentindo-se, também aqui, um crescimento de cerca de mil alunos por ano letivo entre 2007/08 e 2009/10.

No que diz respeito ao género dos alunos envolvidos nas atividades de desporto escolar, e apesar da situação não ser tão positiva, nota-se um ligeiro progresso quanto à participação feminina nas atividades promovidas pelas diversas escolas.

4.4. Projeto Educativo de Escola (PEE)

O PEE encontra-se ligado a cinco conceitos fundamentais: autonomia, democraticidade, gestão participada, eficiência e responsabilização. Assim, o Decreto-Lei nº 43/89 refere que a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da escola e às solicitações da comunidade escolar em que se insere.

Desta forma, o PEE é o instrumento encontrado para levar cada escola a harmonizar as suas ações internas e a aumentar a sua visibilidade, promovendo a intervenção direta e indireta de todos os agentes educativos, é assim, um documento orientador da ação da escola onde se estabelecem objetivos a atingir e estratégias a seguir (Barroso, 2009; 1992).

Uma vez que educar implica sempre um objetivo a atingir, cada professor deverá munir-se de um projeto adequado às questões que a vida coloca e para as quais possua um conjunto de ideias claras e concisas na procura das respostas (Not, 1991).

A complexidade da escola de hoje tem a ver com a complexidade do mundo atual. Não é possível ter uma visão restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser aprendidas. Espera-se que a escola seja, neste tempo presente, um espaço de construção de uma moralidade mais abrangente, que leve à conscientização de que as normas, valores e crenças são sempre contextualizadas num determinado tempo, espaço e culturas. A escola não pode, assim, fugir do seu tempo, traindo a dialética evolutiva da História que sintetiza o passado e o presente criando o futuro (Formosinho, 2002). Em relação às questões de presente e futuro, do aluno que temos ao que queremos, colocá-las-emos como questões filosófico-pedagógicas: o que é o Homem; que Homem é que há em cada aluno; quem são os alunos, que potencialidades e aptidões possuem; qual a sua natureza e que traços culturais transportam – questões filosóficas – que aluno; que tipo de Homem vai ser; com que atitudes, valores, hábitos, capacidades e habilidades. Pessoas dotadas de uma identidade reconhecidamente crítica e livre, com capacidade de opção e decisão, capacidade de assumir posições perante a vida e as situações em que ela nos coloca diariamente. Desta forma, entende-se a intervenção educativa, como ação capaz de promover e potencializar o desenvolvimento dos alunos, necessário para conseguir adquirir a estatura humana em toda a sua plenitude, trata-se, essencialmente, de ser e tornar-se mais plenamente humano dentro de determinados contextos socioculturais, em vez de, simplesmente, adquirir conhecimentos e competências (Kickbusch, 2012) – questões pedagógicas.

Este caminho do presente ao futuro coloca, ainda, outras questões: como se processa a aprendizagem, o sucesso e o desenvolvimento; como fazer para se alcançar o tipo de Homem que preconizamos; que aprendizagens serão significativas – questões teóricas – e a forma como vão ser concebidas e realizadas tais aprendizagens, num quadro reflexivo e crítico, no sentido formativo dos termos, configuradas em cinco vertentes: o quê, a quem, como, quando e com que resultados – questões didáticas (Medeiros, 2006; Pardo, 2005; Guerra, 2003; Patrício, 1997; Savater, 1997; Patrício, 1993).

Num ambiente de aprendizagem flexível e capaz de ir ao encontro de uma ampla gama de diferenças individuais, devendo incorporar também vários meios

e formas de avaliação, por forma a satisfazer as várias necessidades e interesses das crianças e dos jovens (Kickbusch, 2012; Hinton & Fischer, 2010).

Analisando estas questões, percebemos que a educação tem como essência promover o desenvolvimento humano, contribuindo, assim, como refere Boaventura Sousa Santos (1997) para a promoção dos direitos humanos, orientado pela preocupação de enriquecimento pessoal e do grupo, proporcionando-lhes vivências, experiências, afirmação, reconhecimento, alegria e satisfação na ação, no esforço pelo cumprimento das tarefas fundamentais para esse enriquecimento e desenvolvimento (Bento, 1995).

Com base constitutiva da formação humana, a educação torna-se um projecto antropológico, pois preconiza a transferência a todas as pessoas, de tudo quanto houver de conteúdos, em todos os momentos, ou seja, sempre e de todas as maneiras possíveis (Bento, 1999).

Assim, a diversidade é uma característica cada vez mais visível das sociedades atuais. Por isso, já não é defensável a ideia da possibilidade de existir um currículo uniforme que se ajuste a todo o espaço nacional e a todas as crianças e jovens (Leite, 2003). Assim, cada vez mais tem sido sustentada a ideia da necessidade de adequar o currículo nacional às realidades locais, o que poderá ser concretizado pelo projeto curricular da escola.

Neste sentido, o Despacho Normativo nº 13A/2012, de 05 de Junho, define os parâmetros gerais relativos à organização do ano escolar, os quais serão desenvolvidos por cada escola e por cada agrupamento de escolas, no âmbito dos respetivos projetos educativos e planos anuais de atividades. Com o objetivo estratégico para o desenvolvimento do sistema educativo, assegurando uma maior flexibilidade dos princípios e das normas definidas a nível nacional, de modo a que possam contemplar a diversidade de situações que caracterizam a rede educativa e as dinâmicas próprias de cada escola valorizando a sua própria identidade, bem como os contextos geográficos e sociais em que se inserem.

Especial relevância assume, neste domínio, o regime de autonomia, administração e gestão das escolas que já tinha sido aprovado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que expressamente assumiu a escola como centro da ação educativa. Procura-se favorecer práticas de gestão do tempo escolar de modo flexível, em função dos contextos socioeducativos, no sentido de facilitar

uma maior harmonização do desenvolvimento das atividades escolares, de promover o sucesso educativo e de criar condições para melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Assim, o PEE para todos, e com todos implica repensar a organização escolar e a integração num projeto local de educação (Leite, 2003).

A qualidade na educação passa pela construção de planos de ação e pelas vivências de intervenções que permitam o cumprimento do princípio de uma escola para todos e com todos, e onde todos se sintam bem, se sintam reconhecidos e predispostos a reconhecer e conhecer outros e outros saberes. Uma escola em que todos tenham a oportunidade de desenvolver competências várias e uma formação global.

Esta formação é, segundo Leite (2003), um ato que implica um forte envolvimento pessoal e uma apropriação do comando das situações, para que cada criança e jovem, na escola, aprenda a ser e a tornar-se e a permitir uma leitura crítica das situações da vida e do mundo.

Neste sentido, surgem os novos projetos escolares, com perspetivas mais globais e abrangentes. O termo projeto começou a ser utilizado em referência à atuação educativa da organização escolar através da designação do PEE.

É interessante pensar que, na construção de uma escola, deve estar tudo previsto num projeto, desde a primeira ideia de como deverá ser uma escola nos dias de hoje, que metas deverá alcançar com o intuito de ter qualidade, que recursos devem ser utilizados, com que pessoas e organismos pode contar, para quem é feita a escola, o que e como se deve organizar para funcionar em pleno e o que deve ser considerado para se realizar uma avaliação correta (Suárez, 1999).

Desta forma, o PEE é um documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa (Costa, 1992).

O PEE, enquanto expressão do exercício de autonomia da comunidade educativa, pressupõe a conceção e implantação de um Sistema Educativo assente nos princípios de participação e de descentralização. Desta forma, os

seus objetivos são: (i) reduzir a standardização dos estabelecimentos de ensino não superior, criando uma identidade própria a cada escola e garantindo o preenchimento do seu espaço de autonomia; (ii) abrir a escola à comunidade através da participação (implicação e responsabilização) dos vários intervenientes do processo educacional nas macro decisões da escola. A este nível, a implantação do PEE pode constituir um momento importante de formação e de desenvolvimento comunitário; (iii) contribuir para a qualificação do ensino e eficácia escolar, já que se trata de um instrumento que procura dar coerência e unidade ao processo educativo através da orientação e vinculação das atividades e procedimentos escolares a um conjunto de princípios e objetivos comunitariamente definidos (Barroso, 2009; Costa, 1992).

A partir destes pressupostos, podemos definir a nova escola elementar, construída sobre a revalorização dos conteúdos da aprendizagem e das técnicas de ensino-aprendizagem. Foi tal o estado a que se chegou relativamente aos conteúdos que, para muitos, pouco importava o que se estudava desde que, isso sim, fosse feito de maneira criativa, livre e agradável para os alunos. Pouco importava, também, a preparação prévia do professor porque o importante parecia ser o desempenho da sua atividade. Hoje em dia, os estudantes passaram a sujeitos ávidos de conhecimentos, conhecimentos que adquirem um grande ritmo e quase sempre em espaços extraescolares (segundo informação da UNESCO, mais de 80% do que aprendem fazem-no fora da escola) (Zabalza, 2003).

Neste sentido, as escolas ao criarem os seus PEE pretendem autonomizar-se, enquadrar-se e elaborar protocolos com instituições locais, regionais ou mesmo nacionais, alargando as pretensões dos seus alunos, que perspetivam a procura de mais conhecimento e maior intervenção social.

4.5. O papel da liderança na organização escolar

Uma liderança forte, transformacional e positiva é reconhecida como fundamental para o sucesso das organizações em geral e das escolares em particular (Rego & Cunha, 2010).

Ao longo da história da humanidade, a liderança teve um papel fundamental na organização e controlo dos grupos sociais, sendo um dos temas

mais debatidos nas organizações em geral, e está relacionada com as novas exigências de organizações mais horizontalizadas em termos de hierarquia; quer com as novas preocupações políticas que remetem, por um lado, para a necessidade de, nos processos de decisão, a democraticidade e a autonomia serem reconhecidas como potencialmente geradoras de maior eficiência e, por outro lado, eficácia da organização (Estêvão, 2000). Assim, as organizações beneficiam se utilizarem, eficazmente, as capacidades e competências dos líderes (Rego & Cunha, 2010).

A gestão da escola atravessa um momento de mudança, com a aplicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, 85/2009 e de 27 de agosto e Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho, que altera o regime de autonomia e administração das escolas. Os principais objetivos das mudanças decretadas centram-se no reforço da participação das famílias e das comunidades na gestão estratégica das escolas, e no reforço da liderança e da autonomia das mesmas (Afonso, 2009).

No que diz respeito à especificidade do contexto escolar, determina ser importante apontar para essa particularidade, designadamente em termos de singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente formativa e educativa (Costa, 2000). É, pois, importante que estejamos conscientes que a escola, pelas suas especificidades, está sujeita a modificações e a uma permanente pressão normativa. A organização e a administração diária da escola encontram-se submergidas por todos os tipos de instruções legais. A liderança forte é aquela que estabelece um projeto educativo para a escola, e que o consegue transmitir de forma que se transforme no projeto de todos, partilhado por todos, e fomentador de uma cultura de escola com valores de referência para toda a comunidade escolar (Bolívar, 2012).

Por estes motivos, para liderar as escolas torna-se essencial um novo conjunto de competências e de capacidades intelectuais, perspetivando-se: (i) aspetos mais globais – responsabilidade por uma escola que extravase os seus limites em múltiplas fontes de aprendizagem e de interação; (ii) realidade local – requer a transferência do conhecimento, da tecnologia e das normas comportamentais para contextos locais e a sua adaptação às necessidades da comunidade educativa e das entidades parceiras; e (iii) realidade individualizada

– adaptação constante do conhecimento, da tecnologia e das normas comportamentais às necessidades dos indivíduos, sejam eles alunos ou professores, a fim de promover as suas múltiplas inteligências e de elevar as suas capacidades (Barzanó, 2009).

Assim, nas organizações escolares é necessário que os líderes tenham em atenção as redes culturais da organização, com identificação dos sistemas de valores dos membros da organização, compreensão das atitudes e contribuições na vida da organização, constituindo uma das ferramentas úteis para a gestão e liderança. Nesta perspetiva, em qualquer organização, seja educativa ou não, pensamos ser fundamental a existência de uma identidade entre as normas, valores e as crenças defendidas pelos líderes e as defendidas pelos colaboradores (professores e funcionários). Os sistemas de comunicação revestem-se de importância capital para a coerência do sistema de funcionamento de uma organização educativa em prol dos alunos.

No momento em que o novo modelo de gestão está a ser implementado, o Ministério da Educação deve apostar na formação e treino das equipas de gestão das escolas na dimensão da liderança, que comporta muitas das competências chave, ao nível: (i) *hard skills* – pensamento estratégico, planeamento e controlo, finanças, *accountability* ou prestação de contas em educação, gestão de projetos e inovação, etc; (ii) *soft skills* – gestão e motivação de equipas, influência positiva, gestão de conflitos, comunicação interna e externa, angariação e gestão de parcerias (Santos *et al.*, 2009).

Desta forma, a marca distintiva da escola e a afirmação da sua identidade assentam nos projetos como quadros simbólicos de um estilo de gestão participada, como processos de afirmação de valores educativos e pedagógicos, como meio de mobilização e não apenas como instrumentos de planificação. Todas estas competências são fundamentais para se conseguir gerir e influenciar positivamente os recursos humanos envolvidos na atividade da escola, para que seja parte integrante do tecido social vivo de uma comunidade.

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, procura potenciar esta evolução, ao redefinir as competências e funções do diretor como órgão unipessoal, dando mais relevância ao seu papel dentro do quadro de autonomia da escola, e criando condições para que o diretor possa efetivamente assumir o papel de líder da escola.

Neste sentido, a construção e o exercício da gestão escolar, em articulação com processos de autonomia, têm por base a ação conjunta de quatro mudanças fundamentais a serem desenvolvidas pelas escolas: os projetos, as lideranças, a participação e os contratos de autonomia, perspetivando uma dinâmica de interação. Promove-se, assim, a participação de todos e o controlo da turbulência que essa participação acarreta; acelerar a criação de consensos e aprofundar a diversidade do pensamento e das motivações. A sua liderança deve responder a este desafio através de dois tipos integrados de ação: (i) ação estruturadora do contexto, para entre as pessoas formatar o funcionamento da rede de comunicação; (ii) ação dinamizadora das interações, para entre as pessoas administrar a rede de comunicação.

A este propósito Barzanó (2009) afirma que, nas lideranças das escolas, deve existir, necessariamente, um complexo equilíbrio entre os aspetos globais e os aspetos culturais, a necessidade de projetar a escola para o exterior, não esquecendo a grande importância das raízes culturais e sociais da região onde a escola está inserida. A consciência dos contextos sociais, históricos e culturais onde a liderança em educação é operacionalizada torna-se crucial. Assim, ser líder nas escolas atuais significa ser capaz de combinar dimensões diferentes num processo em constante dinamismo.

Nesta perspetiva, a liderança forte é aquela que estabelece um projeto educativo para a escola e que o consegue transmitir de forma a que se transforme no projeto de todos, partilhado por todos, e fomentador de uma cultura de escola com valores de referência para toda a comunidade escolar.

A liderança escolar é perspetivada através de líderes formais e informais que têm como objetivo a melhoria permanente das organizações escolares e promovem o desenvolvimento de estratégias para que, internamente nas escolas, possam resolver, de forma autónoma, os seus próprios problemas, criando sempre soluções. Por isso, deve ser capaz de gerir emoções, transmitir entusiasmo e de dar sentido ao trabalho das pessoas (Bennis, 2002).

A liderança nas escolas pressupõe que o líder “governe” considerando uma perspetiva sistemática de inventariação dos problemas acionando todos os recursos humanos, materiais e financeiros, para a resolução e satisfação dos anseios, das necessidades e dos projetos, com vista ao alcance do sucesso escolar e educativo dos alunos.

Assim, é fundamental (i) o estabelecimento de uma visão para a escola, partilhada e motivadora; (ii) a definição de um padrão comportamental e de valores assumido pela liderança da escola; (iii) o envolvimento direto do líder na formação e motivação dos professores; e (iv) o envolvimento e coordenação de esforços com entidades externas, para benefício da escola.

Desta forma, exige-se aos diretores que possam estruturar a dinâmica colegial de escola, estimular o trabalho em equipa dos professores e o exercício da autonomia pedagógica, organizativa e de gestão das escolas. Estabelecendo, assim, uma visão, em consonância com as reais aspirações e necessidades da comunidade em que se insere, que é unificadora dos esforços de todos (professores, funcionários, alunos, pais e comunidade em geral).

Nesta análise, perspetivamos a figura do líder como aquele que permite que a organização escolar “se movimente” catalisando iniciativas, que contribui para que o local de trabalho seja, ao mesmo tempo, um meio de enriquecimento pessoal e profissional (Bolívar, 1999).

A gestão e administração das escolas necessitam de ter como base uma forte e esclarecida liderança, que no quadro da crescente autonomia constitui um importante meio de impulsionamento da qualidade do sistema educativo. Esta forte e esclarecida liderança deve, ainda, permitir e, até mesmo, promover o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade, no desenvolvimento do projeto educativo da escola (Vicente, 2004).

O líder assume, assim, funções determinantes para revitalizar a organização. Para tal, necessita de criar novas visões, de, com estas, mobilizar um compromisso e de definir a necessidade da mudança e a sua aceitação. A(s) liderança(s) nas escolas pressupõe(m) uma certa ambiguidade e imprevisibilidade, características desta organização específica.

Nesta linha de pensamento, Formosinho & Machado (2000) referem que se pode falar de líder escolar no singular mas vê-lo-á sempre como um singular entre singulares, pois a liderança poderá surgir em função do contexto, das ideias e das características das pessoas singulares. Por isso, exige-se um tipo de liderança partilhada, promovendo e incentivando a um desacordo saudável, sendo capaz de gerir este fator crítico de sucesso com mestria e elevados índices de confiança e eficiência.

O papel das lideranças das escolas será, segundo Diogo (2004), o de saber preparar a escola para a construção de um projeto que antecipe o futuro, e que, como tal, exige não só criatividade e pensamento inteligente, como também capacidade para reinventar as culturas profissionais dominantes, encarando as relações de trabalho de modo mais holístico e multifuncional, de poder mais distribuído e onde a rigidez das estruturas dá lugar à cooperação, responsabilidade, flexibilidade e parceria. Sendo a liderança transformacional como a mais apropriada às organizações atuais, onde a mudança e a imprevisibilidade estão presentes (Bass *et al.*, 2003).

Em suma, como refere Santos (1995) o líder numa organização que educa deve assumir os seguintes pilares: (i) a *racionalidade*, como a disposição lógica dos elementos da organização; (ii) a *flexibilidade*, como a capacidade de adaptar-se às necessidades; (iii) a *permeabilidade* ou abertura em relação ao espaço exterior e a (iv) *colegialidade* para fazer frente ao individualismo, criado pela fragmentação de espaços, horários e mecanismos de colaboração.

5. A criança e o jovem e as práticas de lazer

A construção da identidade em crianças e jovens, é uma das principais tarefas que fazem parte do processo de desenvolvimento, pois é ao longo desta etapa que o indivíduo, pouco a pouco, vai adquirindo uma nova subjetividade que modifica a representação de si próprio e do outro. Sampaio (1993), a este propósito, refere que durante esta etapa da vida, duas tarefas de desenvolvimento se colocam ao indivíduo; por um lado, a autonomia em relação aos pais, e por outro, a construção da sua identidade.

Neste sentido, Gispert (1996) entende a autonomia dos jovens como uma condição que estes têm para tomar decisões responsáveis, seguindo critérios próprios. Distingue o conceito de *autonomia* do conceito de *independência*. Por independência, o autor refere-se ao facto dos jovens não dependerem dos pais ou de outros adultos.

A autonomia, embora seja um processo complexo, contraditório e cheio de obstáculos, é indispensável para que os jovens entrem no mundo dos adultos com uma certa maturidade, que lhes permita enfrentar as novas situações e/ou tarefas com que se vão deparar.

É referido com frequência que, concretamente, na adolescência se iniciam as transformações fisiológicas da puberdade, não deixando de ser condicionada por fatores de ordem social e cultural em interação com o desenvolvimento biológico, intelectual e emocional, o que permite ao indivíduo a sua integração no mundo adulto. Esta fase termina quando o jovem atinge a maturidade social e emocional e adquire a experiência, a habilidade e a vontade, características necessárias para assumir o papel do adulto, de acordo com os padrões culturais do meio onde vive.

Os jovens, através de momentos de maturação diversificados, fazem um trabalho de reintegração do seu passado e das suas ligações infantis a uma nova realidade. Esta reelaboração deverá proporcionar espaço à promoção de valores sociais, orientação sexual, escolher o seu caminho profissional e integra-se socialmente. Este processo de crescimento e desenvolvimento faz-se também, com retrocessos, por vezes de forma solitária ou com os amigos mais chegados, com e contra os pais, com outros jovens ou com adultos (Braconnier & Marcelli, 2000).

Também é possível observar a existência de jovens com diferentes infâncias, fases de maturação, famílias, culturas e de classes sociais diversificadas. Coabitam, também nesta fase, desejos ambivalentes de crescer e de regredir, de se sentir ainda criança e já se pensar como adulto, necessidade de autonomia e de independência, bem como de uma ligação ao passado e vontade de se projetar no futuro (Fleming, 1997).

Nesta perspetiva, as práticas de lazer juvenis, caracterizadas por um conjunto de atividades e interesses associados aos jovens, contribuem para dar corpo àquilo a que se pode chamar culturas juvenis (Simões, 1999).

Num estudo psicossociológico desenvolvido por Braconnier & Marcelli (2000), é referido que as relações com os amigos encontram-se num primeiro plano de interesse seguido das preocupações com a escola, ao nível dos resultados escolares. Desta forma, os mesmos autores indicam que o adolescente tem como expectativa de escola não apenas um ensaio para a vida profissional, mas também uma esperança de desenvolvimento para a vida e construção da sua personalidade. Assim, a atividade de tempo livre assume enorme importância para a sua vivência, sendo um espaço fundamental entre as duas formas de vida, grupo familiar e grupo escolar.

Um estudo sobre as práticas de atividades diferenciadas adotadas pelas nossas crianças e jovens, Leite (2007) aborda os comportamentos de lazer e os hábitos de atividade física destes indivíduos em idade escolar de Boticas, Braga, Marco de Canavezes, Mirandela e Trofa, com uma amostra de 886 jovens de ambos os sexos, verificando que os rapazes são mais ativos que as raparigas. Os comportamentos de lazer escolhidos, no referido estudo são: jogar computador/ver televisão (74,3%), lazer social (49,9%), trabalhos escolares (41,8%), atividade desportiva (26,9%) e atividades artísticas individuais (20,9 %). Ainda em Portugal, mas nas ilhas açorianas, Diniz et al., (2001) constataram, numa população de 4341 (9-15 anos), que cerca de 80% se envolviam em atividades de carácter sedentário após o tempo escolar e que as atividades que podiam solicitar um esforço físico moderado ou intenso só eram realizadas com frequência por 16% desses jovens.

A nível europeu, um estudo realizado com uma população de jovens, de 5 países, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, abrangendo 4964 indivíduos, verificou-se que as atividades desportivas não figuram entre aquelas que os jovens realizam nos seus tempos livres. Verificou-se ainda que a idade estava associada ao abandono da prática de atividades físicas organizadas e que as raparigas praticam menos desporto que os rapazes (Cloes *et al.*, 1997). Neste estudo conclui-se, ainda, que a frequência e intensidade das atividades praticadas são, na maioria dos casos inferiores às necessárias para induzir efeitos benéficos para a saúde (Meester *et al.*, 2009; Nilsson *et al.*, 2009; Ledent *et al.*, 1997).

Efetivamente, a prática das atividades físicas, por crianças e jovens, não sendo uma primeira prioridade na ocupação do tempo de lazer também representa uma atividade em que a sua prática decresce com o avanço da idade. Assim, Kjønnsen, Torsheim & Wold, em 2008, realizaram um estudo longitudinal, de saúde e comportamento, entre indivíduos com idades compreendidas entre os 13 e os 23 anos. Assim, 630 indivíduos responderam a questionários, aos 13 anos, ao longo de um período de 10 anos, na Noruega. Os resultados sugerem que a transição da adolescência para a idade adulta é, em média, um período de declínio da atividade física. Este declínio foi significativamente maior entre os indivíduos do sexo masculino. Os resultados também evidenciaram que estar envolvido em vários tipos de atividade física

pode oferecer boas oportunidades para o estabelecimento de envolvimento em atividade física ao longo da vida, independente do tipo específico da atividade. O grupo de jovens inativos pode ser considerado como um grupo de risco e os resultados sugerem que jovens, do sexo masculino, inativos desde sempre, muito provavelmente vão continuar inativos na idade adulta.

Ainda a este propósito Meester *et al.* (2009) referem que os níveis de atividade física, fundamentais para produzir benefícios substanciais para a saúde, não são suficientes entre os jovens europeus.

Os resultados do Instituto Nacional de Estatística sobre a ocupação do tempo das crianças, em 1999, revelam que o tempo livre das crianças dos 6 aos 14 anos de idade é profundamente marcado quer pelos cuidados pessoais, isto é, o sono as refeições, e os cuidados com a higiene, quer pelo estudo. O tempo que resta é ocupado, principalmente, em atividades de tempo livre e, de forma mais residual, em atividades domésticas.

Segundo o mesmo estudo, uma criança dorme, em média, cerca de 9 horas e 40 minutos e quase 2 horas são gastas em refeições. A duração do tempo que passa a mudar de roupa, a tomar banho e outras tarefas pessoais é em média 47 minutos por dia. À medida que as crianças crescem, o tempo com os cuidados pessoais é encurtado, principalmente devido à redução das horas de sono.

As atividades escolares cobrem um longo período do dia das crianças, sendo em média de 6 horas diárias. A frequência das aulas, os trabalhos de casa, e a ocupação do tempo em outras atividades curriculares e extracurriculares representa 25% do dia da criança, sendo a segunda atividade mais importante na ocupação do seu tempo diário.

As crianças têm mais de 5 horas disponíveis para gastar em atividades de tempo livre, ou seja, atividades de lazer, atividades cívicas e religiosas, representando cerca de 22% do tempo gasto diariamente. No entanto, a diversidade de atividades de lazer das crianças é relativamente reduzida, sendo ocupada em grande parte a ver televisão.

Rosengren & Windhal (1989) desenvolveram um quadro conceptual do uso dos meios de comunicação social, em especial da televisão pelas crianças e jovens. A pesquisa levada a cabo pela equipa sueca teve como suporte empírico a tradição dos usos e gratificações e a dos efeitos. Os autores pretendiam mostrar

que o uso da televisão é influenciado por um conjunto de fatores, de ordem psicológica e sociológica. Subjacentes a esta conceptualização estão dois pressupostos básicos: o primeiro sublinha a natureza heterogénea do uso dos meios de comunicação pelas crianças e jovens, o segundo indica que o seu uso é parte integrante de dois processos básicos, o de desenvolvimento e o de socialização.

Os dados sugerem ainda que a dimensão da família não tem qualquer efeito no tempo dedicado pelas crianças às atividades de cuidados pessoais e de estudo, mas os seus efeitos são sentidos nas atividades domésticas e de lazer. Em famílias com um único filho, a criança participa mais nas tarefas domésticas do que famílias com mais do que um filho. No que se refere às atividades de lazer, as atividades desportivas são mais praticadas por famílias com mais do que um filho, enquanto atividades de leitura, ver televisão e jogos de computador são mais evidentes nas famílias só com um filho, esta situação é ainda evidenciada noutros estudos (Matos & Pinheiro, 1998; Almeida, 1997; Costa, 1997; Pais *et al.*, 1994; Kremer *et al.*, 1992; Schmidt, 1992; Sobral, 1992).

O estudo realizado por Juan *et al.* (2001) em Almeria (Espanha) apresenta resultados semelhantes aos apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística (1999) em Portugal. Assim, com uma amostra de 1375 jovens, Juan e colaboradores concluíram que durante os dias de semana os jovens dizem dispor de pouco tempo livre, optando por o ocupar, maioritariamente, em atividades de ócio passivo (ver televisão, ouvir rádio, ler livros, jornais e revistas), seguindo-se as atividades de relação social e de diversão (estar com a família e amigos, ir ao cinema, teatro e espetáculos artísticos). Este estudo refere ainda que durante os fins-de-semana, o tempo livre aumenta, predominando as atividades de relação social e de diversão, seguindo-se as atividades físicas e desportivas. Durante as férias, o tempo livre aumenta ainda mais, predominando, na ocupação deste, as atividades de lazer (viajar, fotografia, trabalhos manuais e campismo), seguindo-se as atividades físicas e desportivas.

Ainda em Espanha, García Ferrano (1993), através de um estudo sobre a prática desportiva de tempo livre de crianças e jovens, conclui que 27% dos jovens praticam atividade física no lazer todos os dias, 44% referiram que praticam 2 a 3 vezes por semana, 16% praticam desporto preferencialmente aos

fins-de-semana, 4% apenas nas férias praticam atividades desportivas de lazer e 9% referem que raramente praticam.

Na Galiza, um estudo de Aza (1992), sobre a ocupação dos tempos livres, analisou as necessidades e expectativas dos jovens, comparando-as com a oferta das escolas e de outras instituições formativas, bem como a relação entre o tempo livre e o rendimento escolar. As conclusões dessa investigação apontaram para a existência de diferenças significativas entre o que os jovens fazem durante o tempo livre fora da escola e o tipo de atividades em que participam nos centros escolares. Relativamente à associação entre o sucesso escolar dos jovens e a sua prática desportiva no tempo livre, comprovou-se que existe uma relação positiva.

Ainda em Espanha, um estudo mais recente, realizado por Nuviala *et al.* (2009), onde participaram 1829 estudantes com idades compreendidas entre 10 e 16 anos (51,7% raparigas e 48,3% rapazes), do terceiro ciclo do ensino básico, de três regiões diferentes: Huelva (25,3%), Sevilha (39,3%) e Saragoça (35,4%), referente às atividades passivas de lazer, concluíram que os jovens passaram uma média de 76 minutos em frente do computador. Em relação ao tempo dedicado a assistir televisão, 98,0% dos jovens dedicaram a esta atividade aproximadamente duas horas diárias. Quanto ao tempo dedicado à escola, a resposta mais frequente situou-se numa média de 97 minutos. Um dos principais resultados do referido estudo é que 79,1% do grupo de estudantes dedicaram apenas uma hora ou menos a atividades físicas durante o lazer diário, sendo 46 a média de minutos em atividade física realizada durante um dia de trabalho. Em resumo, os resultados do trabalho concluem que a idade e o local de residência são cruciais para a ocupação dos tempos livres e quantidade de atividade física. Os jovens que participam em atividades físicas organizadas apenas diferem na quantidade de tempo dedicado a essas atividades, não havendo diferenças significativas no tempo gasto a assistir a programas televisivos, em frente ao computador e a realizar o trabalho escolar.

Fernandes *et al.* (1998) realizaram um estudo relativo às práticas de lazer, com uma amostra de 1573 estudantes do concelho do Porto, com idades compreendidas entre os 11 e os 20 anos, a frequentar o 2º ciclo do Ensino Básico, 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Neste estudo 80% dos inquiridos afirmam que o seu tempo livre é ocupado no convívio com amigos, 35% dos

jovens afirmam preferir experiências novas, enquanto 30,8% dos indivíduos dizem preferir o contacto com a natureza e 30,3% afirmam fazer coisas, durante os tempos livres, que não se relacionem em nada com os estudos.

Também foi realizado um estudo, por Ribeiro *et al.* (2012) no concelho de Bragança sobre a ocupação dos tempos livres dos jovens com idades entre 10 e os 18 anos. Neste estudo, foi realizada uma pesquisa que envolveu 536 jovens, a frequentar o 2º e 3º ciclo do ensino básico. Segundo o estudo, mais de 60% dos jovens escolhe, de forma autónoma, as suas próprias atividades e 4,1% referem que são influenciados por amigos e colegas na escolha das atividades de tempo livre. No que se refere às atividades mais praticadas durante a semana, o estudo refere que 97% dos jovens preferem ver televisão, 97,8% estudar/fazer os trabalhos de casa, 93,5% conversar com os amigos, 93,3% fazer atividade física, 86,6% referem que preferem utilizar o computador para ocupar o seu tempo livre. Durante o fim-de-semana os jovens do estudo apontam como práticas preferenciais, ver televisão 97,2%, conversar com os amigos 86,8%, praticar atividade física 84,7%, visitar amigos e familiares 84,5% e realizar atividades em família 82,6%.

Em Portugal, um estudo de Margarida Gaspar de Matos & equipa do projeto Aventura Social e Saúde (2003), com crianças de várias escolas e com idades dos 11 aos 15 anos, sobre os comportamentos de saúde dos adolescentes e os fatores que os influenciam. No que se refere às questões relacionadas com a prática de atividade física nos tempos livres, o estudo indica: (i) quando questionados sobre a prática de atividade física pelo menos uma hora por dia, cerca de metade dos jovens do estudo refere tê-la praticado pelo menos três vezes por semana; (ii) são os rapazes e os mais novos que praticam mais atividade física no seu tempo livre, por semana; (iii) a prática diária de atividade física é significativamente superior no grupo com onze anos e são os mais velhos que mais referem nunca ter praticado atividade física durante a semana; (iv) quando questionados sobre o número de dias em que praticam algum tipo de atividade física, fora do horário escolar, aproximadamente metade dos jovens refere um a três dias por semana e são os rapazes que mais praticam entre quatro a sete dias por semana.

5.1. Os meios de comunicação nos tempos de lazer

Os meios de comunicação social, em particular a televisão, na sua função de lazer, de formação e de informação desempenham hoje um papel determinante no processo psicossocial de formação dos indivíduos. A televisão é atualmente a principal companhia diária para muitas crianças e adolescentes, grupos etários mais vulneráveis e mais suscetíveis a serem influenciados no seu comportamento e na sua personalidade. Os potenciais efeitos negativos da exposição televisiva são preocupantes não apenas pelo conteúdo em violência, não só física, mas também psicológica e social mas também por substituir outras atividades importantes para a saúde, nomeadamente a prática de exercício físico, da leitura e de outras que estimulam a criatividade e a sociabilidade. O grande perigo da televisão, segundo Brazelton & Greenspan (2009) está na ausência de interação.

A este propósito Fubini *et al.* (2007), realizaram um estudo com um grupo constituído por 585 crianças, onde, a partir de um questionário, estudaram o uso de terminais de vídeo (VDT), televisão (TV) conjuntos e *playstations* e a relação com saúde, após a utilização desses dispositivos. O principal resultado deste estudo refere que o tempo médio total gasto em frente a uma *playstation*, VDT e TV era muito alta e uma grande percentagem destas crianças queixavam-se de distúrbios músculo-esquelética ou vista cansada após o uso da VDT ou *playstations*. Além disso, a maioria dos jovens pesquisados tinham índices de prática desportiva muito reduzida. Os autores concluíram, ainda, que é muito importante prestar mais atenção à qualidade das atividades de lazer em crianças e jovens, a fim de estimular estilos de vida mais ativos e saudáveis.

De facto, estes indivíduos despertam a atenção para a televisão em idades muito baixas e ao longo do tempo vão adquirindo o hábito cada vez maior de ver televisão. A televisão é, para as crianças, uma contadora de histórias, apelando à fantasia e imaginação, mostrando acontecimentos, pessoas, lugares a que de outro modo dificilmente teriam acesso (Pereira, 2000).

No jovem, a socialização e o lazer não estão forçosamente ligados à atividade física, aparecendo aqui como atividades de lazer mais populares ver televisão e ouvir música (Matos & Sampaio, 2009; Matos *et al.*, 2007).

À medida que as crianças crescem, as suas preferências em termos de atividade de lazer alteram-se e brincar é, parcialmente, substituído por atividades que envolvem o uso do computador, a prática desportiva e o ouvir música.

Santos (1991) refere que 95% das crianças portuguesas com idades compreendidas entre os 3 e os 7 anos veem televisão todos os dias ou quase todos os dias, constituindo o público infantil cerca de 25% da população total com acesso à televisão. Os estudos sobre o comportamento de crianças e jovens passam invariavelmente pela reflexão sobre o tempo que despendem em frente ao televisor.

As crianças portuguesas passam cerca de 1.100 horas nas aulas e 1.200 horas a ver televisão; aliás o tempo médio de consumo televisivo ultrapassa o tempo dedicado às atividades letivas. Ver televisão é uma atividade tão natural e obvia como comer, brincar ou ir à escola (Pinto, 2000).

A partir dos anos 60, a investigação de carácter psicológico sobre a relação que os jovens estabelecem com a televisão começou a orientar-se para o modelo cognitivista. Este modelo atribui ao sujeito um papel ativo na construção da sua identidade e na sua relação com os outros e com o mundo, enfatizando as diferenças individuais e, salientando o papel e importância das interações sociais na construção do seu próprio conhecimento. Na sua relação com a televisão, o jovem assume um papel ativo e competente na atribuição de sentido face àquilo que visiona e a partir dos conteúdos veiculados por este meio. Focando a sua atenção quase exclusivamente nos aspetos intelectuais do jovem, o modelo cognitivista atribuiu pouca ênfase aos seus fatores sociais e culturais, ou seja, ignorou o facto do desenvolvimento cognitivo estar inevitavelmente relacionado com as experiências sociais passadas e presentes dos mesmos.

A pesquisa de Schramm *et al.* (1965) constitui um ponto de referência para os estudos sobre os adolescentes e a televisão na medida em que propuseram uma alteração radical na abordagem da relação entre ambos. Estes autores realçam não só a importância da televisão e dos seus conteúdos, mas também a dos jovens e dos seus contextos de vida. Neste estudo destaca-se o papel ativo do jovem na relação que estabelece com a televisão e sugeriu que é necessário ter presente o contexto de vida das mesmas e não apenas uma das suas dimensões.

A corrente dos usos e gratificações, que se desenvolveu a partir da perspectiva de Schramm *et al.* (1965) simboliza a mudança de perspectiva, o foco de atenção não é mais o que os media fazem às pessoas, mas o que as pessoas fazem com os meios de comunicação. Esta situação, recusando olhar para as audiências como uma massa uniforme de consumidores, deixa de encarar os indivíduos como vítimas passivas e indefesas dos meios de comunicação. Nesta abordagem, é salientada a forma como os sujeitos usam estes meios para a comunicação interpessoal, por exemplo para satisfazer as suas necessidades de catarse, de interação social e resolução de problemas, de ocupação de tempos livres, ou as suas expectativas, nas gratificações que delas obtêm.

Dorr (1986) considera que as crianças e jovens têm de realizar um trabalho ativo ao ver televisão para poderem dar sentido aos seus conteúdos e utilizar as suas mensagens. A autora defende a existência de três processos sequenciais na construção de sentido: processamento de informação, interpretação e avaliação. As mensagens transmitidas não são as mensagens que os telespectadores recebem mas antes as que eles interpretam. Tem subjacente a ideia de que os significados da televisão não estão apenas nas suas mensagens, mas resultam da interação com os telespectadores, de acordo com os seus recursos, capacidades e situações. Este aspeto vem reforçar a ideia de que todo o conhecimento é construído e pressupõe uma atitude ativa, de interpretação e atribuição de sentido, por parte dos indivíduos que o concebem.

Alguns dos estudos desenvolvidos no século XX sobre a relação que as crianças e jovens estabelecem com a televisão acentuam a prática televisiva como um processo de interação imerso na vida quotidiana. Dois exemplos citados por Pereira (1999) são os trabalhos de Pinto (1995) e Buckingham (1993;1987), relacionados com o envolvimento ativo das crianças com a televisão, procurando compreender as experiências e as práticas televisivas a partir das suas próprias perspetivas, situando essas mesmas práticas no âmbito mais vasto das suas rotinas sociais quotidianas.

Pereira (1999) afirma que as crianças passam muito tempo a ver televisão, sendo que esta atividade fomenta atitudes e comportamentos de passividade, tira tempo às crianças para a realização de outras atividades, nomeadamente para a leitura e para a realização das tarefas escolares e podendo prejudicar mesmo o sucesso escolar (Brazelton & Greenspan, 2009).

Atualmente ainda existe uma preocupação generalizada com os efeitos que a televisão pode apresentar, especialmente nas crianças e jovens e uma tendência para a considerar como único fator de explicação para determinados fenómenos sociais, nomeadamente a violência (Pinto, 2000).

Nesta perspetiva, Buckingham (1993) refere que, a questão que é frequentemente ignorada, é, em primeiro lugar, por que é que as crianças e jovens escolhem a televisão e o prazer e satisfação que esta atividade possivelmente lhes proporciona.

Assim, a televisão é parte integrante do quotidiano das crianças e jovens e, como tal, participa no seu processo de socialização. Entendamos socialização como o processo pelo qual o indivíduo se integra no contexto social (Pindado, 1996). Esta perspetiva insere-se na corrente ecológica, considerando não só a importância dos contextos próximos e distantes em que os mesmos participam e nos quais desenvolvem a sua vida quotidiana, mas também a ação conjunta dos diferentes agentes de socialização (família, televisão, escola, grupo de pares) com os quais a criança ou jovem interage.

Ainda de acordo com esta visão, Santos (2003) fala-nos de aculturação provocada pela televisão. Este autor considera este meio como um sistema centralizado de narração de histórias, agente homogeneizador da cultura e como a mais importante forma de socialização dos sujeitos atuais.

Atualmente, as crianças e os jovens podem adquirir os seus gostos, as suas preferências e até os seus comportamentos a partir dos modelos veiculados pela televisão. Neste sentido, esta constitui uma fonte insubstituível de conhecimentos e de enriquecimento, de abertura ao mundo e aos outros. O desenvolvimento extraordinário das tecnologias da informação e das indústrias da cultura e da comunicação tornou possível um consumo enorme de imagens, bem como a multiplicação infinita de informação e de trocas (Lipovetsky & Serroy, 2010).

Torna-se, assim, necessário que a escola encare a televisão e as tecnologias da informação e comunicação como recurso ao serviço da aprendizagem, para que deste modo possa tirar partido das vantagens educativas e culturais que a mesma proporciona. Contudo, o que continuamos a assistir é uma educação formal desligada do mundo em que está inserida, ignorando, muitas vezes, as novas formas e recursos de

aprendizagem utilizadas pelas crianças e jovens ao longo do seu percurso evolutivo.

Tem-se assistido a uma grande preocupação com o tempo que as crianças e jovens passam em frente ao ecrã da televisão, subestimando a importância daquilo que se vê, como, quando, com quem, onde e porquê. De acordo com Santos (2003), existem algumas variáveis que influenciam o consumo televisivo, nomeadamente: a idade, o sexo, as características do meio de habitação, o nível sócio-cultural da família, os ritmos e estilos de vida e a oferta televisiva. Assim, especificando cada uma das variáveis descritas, podemos observar: (i) idade - as crianças estão em contacto com a televisão muito precocemente, quase desde o nascimento. Com dois anos já são capazes de ligar o aparelho e veem televisão com regularidade. O consumo televisivo vai variar ao longo do período infantil, decrescendo com a idade em que a criança entra para a escola; (ii) sexo - não tem sido possível concluir que esta variável possa influenciar significativamente o consumo televisivo, embora existam autores como Rosengren & Windhal (1989) que considerem que existe um maior consumo televisivo por parte dos rapazes; (iii) características do meio de habitação - Pereira (1999) refere que são poucos os autores que consideram esta variável. No entanto, referindo-se ao trabalho de Lazar (1985) afirma que parece existir um menor consumo por parte das crianças que habitam nas grandes cidades.

Esta situação pode estar relacionada com a maior facilidade de acesso a diversificadas manifestações de lazer e à existência de equipamentos para o efeito, o que proporciona o aumento de alternativas para a ocupação do tempo, repercutindo-se no tempo de consumo televisivo; (iv) o nível sócio-cultural da família - estudos realizados em vários países permitem concluir que a duração do tempo de consumo relaciona-se diretamente com o meio sociocultural. Mariet (1989) considera que para as crianças de classes baixas a televisão é uma verdadeira babby-sitter, enquanto que as crianças de classes altas têm outras oportunidades, nomeadamente: atividades musicais, desportos, leitura, passeios, etc.; (v) ritmo de vida - para Pinto (2000) uma das condições para o consumo televisivo reside na disponibilidade individual, sendo que esta é uma função de múltiplos aspetos que se ligam de forma estreita às ocupações, rotinas, formas e estilos de vida do agregado familiar. Segundo Pereira (1999),

em relação às crianças em idade pré-escolar, o horário da instituição que frequentam, os horários de trabalho dos pais e os seus ritmos de vida, são alguns dos fatores que podem influenciar a duração do consumo, havendo ainda a considerar as diferenças entre os dias úteis e os fins-de-semana. As estações do ano também podem influenciar o consumo televisivo na medida em que podem permitir ou dificultar as saídas de casa; (vi) oferta televisiva - o número de horas de emissão, a programação difundida, que canais é que operam e quando, constituem um conjunto de fatores que influenciam a atividade televisiva.

Neste sentido, consideramos que os jovens que têm acesso a um conjunto diversificado de canais, nomeadamente através da TV Cabo ou antena parabólica, podem ter índices de consumo televisivo mais elevado. Ainda de acordo com Pereira (1999) a abordagem destes fatores dá-nos conta de que o uso que as crianças fazem da televisão é bastante heterogéneo, sugerindo-nos, também, que as práticas relacionadas com a televisão são expressão de um conjunto de aspetos, todos eles fundamentais para a sua compreensão.

Não obstante, as variáveis consideradas por Pereira (1999) deixam evidentes outros aspetos que atualmente condicionam o tempo e o modo de visionamento televisivo. Em particular, o acesso à Internet representa uma oportunidade interativa para os jovens se distraírem e aprenderem. Através deste meio, os jovens podem agora ver os seus interesses satisfeitos de um modo mais rápido e atrativo. Alguns jovens socializam-se hoje de forma diferente da do habitual quadro de referência (a família, a escola e o grupo de pares) preferindo uma rede de amigos, a que têm acesso através do computador, em detrimento do sair de casa para um encontro com amigos nos espaços públicos das cidades (Matos & Sampaio, 2009). Neste sentido, acresce a importância de referirmos que no nosso país a percentagem de habitações com ligação à Internet vem aumentando com os devidos benefícios mas também com os aspetos negativos do uso excessivo e inadequado da sua utilização.

Desta forma e de acordo com Tomé (2009), os jovens reconhecem a utilização excessiva da internet e a importância da supervisão dos pais. Também, no mesmo estudo, não consideram que as relações que mantêm on-line possam substituir o contacto direto com os amigos e colegas. A grande maioria dos jovens

refere que é nos jogos interativos e nas conversas *on-line* que gastam mais tempo. No mesmo estudo poderemos verificar que não se encontra uma associação entre a Internet e o isolamento social. Assim, as horas na comunicação *on-line* são, na sua maioria, utilizadas na comunicação com os amigos e colegas com quem se relacionam no seu dia-a-dia. O maior perigo da utilização da Internet, segundo o estudo, está relacionado com as conversas nos chats (salas de conversação), que podem possibilitar a comunicação com pessoas desconhecidas.

Quando observamos o fenómeno da Internet e aquilo que é a relação dos portugueses, principalmente dos mais jovens, neste contexto, urge refletir sobre um complexo processo comunicacional que ocorre a nível global, respeitando diferentes particularidades culturais.

O estudo realizado por Paisana & Lima (2012), para a OberCom, refere que o acesso à Internet em Portugal continua a crescer nos agregados domésticos (dos 51,2% em 2010 para os 57,0% em 2011), sendo a banda larga, enquanto forma de acesso, o principal motor deste processo (por cabo, 38,6% dos inquiridos e ADSL, com 29,7%) a fibra ótica surge ainda com penetração residual (7,7% dos inquiridos).

Em termos de acesso, os portugueses não são, ainda, internautas móveis por excelência. Neste sentido, apenas a banda larga móvel (USB) atinge percentagens significativas (25,4% dos inquiridos). A banda larga em *tablet* e *smartphone* são tipos de acesso percentualmente, neste momento, residuais em Portugal (ambos com percentagens muito baixas). O preço deste tipo de *hardware*, bem como os custos do acesso, justificarão, pelo menos parcialmente, estes valores reduzidos.

Os portugueses obedecem, nas suas posses de equipamentos, a uma lógica conservadora, seguindo uma cronologia histórica de adoção. Por exemplo 99,0% dos inquiridos do estudo da OberCom possuem televisão; 88,5% possuem telemóvel; 72,7% um rádio (equipamento isolado) e 61,3% possuem telefone fixo. A Internet, em modo de acesso fixo, doméstico, surge em quinto lugar com 57,2%.

Ao nível da utilização da internet, a sua prática está relacionada com os níveis de literacia de cada utilizador. Desta forma, a sua utilização decresce à medida que a idade aumenta e a escolaridade diminui (90,6% dos inquiridos entre os 15 e os 24 anos utilizam a Internet e apenas 5,0% têm 65 ou mais anos).

Em relação ao uso da internet, verifica-se, também, que este é feito, sobretudo, como meio de consulta de informação, mais do que um instrumento operativo.

O mundo das redes sociais passou a ser bastante frequentado, sobretudo do *Facebook*, com milhões de utilizadores, atingindo um recorde de mais de 7 horas diárias no *site* (97,3% dos frequentadores das redes sociais têm perfil criado nesta rede), assim como os programas de *Instant Messaging*, *software* fulcral para uma relação com familiares e, sobretudo, com os amigos. Nestes encontros virtuais, cada indivíduo está agarrado ao seu telemóvel a interagir, muitas vezes com alguém ausente. A este propósito, Sherry Turkle, autora do livro *Alone Together* (2012), refere que ao invés de os jovens falarem ao telefone, enviam *SMSs* e *tweets*. Pedem desculpas pelo *Facebook*, porque é mais fácil. E quando fazem isso, têm mais tempo para pensar no que estão a escrever. Segundo a autora, a geração *instant messenger* está a perder parte das habilidades exigidas pela conversação face a face. Assim as emoções dos jovens são, muitas vezes, manipuláveis, tiram imagens do cérebro e apontam o sítio onde a emoção passa, mecanizando o sentido das suas vidas emocionais. A consequência das neuroimagens e da inteligência artificial está a revolucionar o modo com nos vemos e como nos relacionamos (Turkle, 2012).

Cada vez que se substituí uma conversa verbalizada por uma conversa em texto, perde-se a habilidade do raciocínio rápido exigido para administrar a conversa. Os textos escritos, permitem que se mantenham os sentimentos dos outros a uma certa distância. O texto permite, assim, responder no ritmo que se quer, e a encerrar a conversa quando for mais conveniente (Turkle, 2012).

O efeito da internet na alteração das práticas mediáticas dos portugueses sente-se desta forma, quer na criação de novos espaços mediáticos quer na invasão de espaços ocupados pelos meios de comunicação tradicionais.

Estamos a viver uma revolução tecnológica que está a mudar a forma como organizamos a nossa vida, os nossos relacionamentos e a maneira como aprendemos. A tecnologia da informação, a internet, as redes sociais, as *wikis*, podem contribuir para uma saudável e nova abordagem da informação e de partilha de conhecimentos, para um novo sentimento de comunidade. Permite, assim, aceder a informações e contactos sociais de uma forma sem precedentes, mas também cria novas pressões, novas noções de aprendizagem e de

privacidade e uma nova mentalidade relativa ao tempo e à distância (Kickbusch, 2012).

5.2. O jogo como prática de lazer

O jogo é o processo de dar liberdade ao indivíduo, principalmente à criança, de exprimir a sua motivação intrínseca e a necessidade de explorar o seu envolvimento físico, social e cultural sem constrangimentos (Neto, 2003).

Jogar, brincar, quando se é adulto, enquadra-se, também, naqueles mitos e estereótipos que advogam que jogar, brincar é coisa de criança. Grande erro, o desejo de brincar acompanha-nos toda a vida, mas os nossos diferentes papéis sociais assumidos distraem-nos da prática regular de brincar, o que não eliminou, no entanto, o nosso desejo de fazê-lo. O jogo, quer em crianças, em adultos ou em idosos é uma das melhores formas de comunicação e diversão intergeracional (Jacob, 2007). Nesta perspetiva, é a melhor estratégia para um aproveitamento do tempo livre.

O jogo é, assim, uma atividade fundamental para crianças, jovens ou adultos, para todos os seres humanos, o seu carácter livre e simultaneamente regulamentado e simbólico, onde se conjuga a permanente inovação com a tradição, converte-o numa espécie de emblema total da nossa vida (Savater, 1997).

Com o jogo, conseguiremos (Lorda & Sanchez, 2001): canalizar a nossa criatividade; libertar tensões e emoções; orientar positivamente as angústias quotidianas; refletir; aumentar o número de amizades e relações; divertir-nos; aumentar o grau cultural e o compromisso coletivo; ter predisposição para realizar outros afazeres; obter integração intergerações quando se possibilitam oportunidades.

Assim, as crianças e os jovens demonstram, de forma regular, uma sistemática necessidade de atividade motora em diversos contextos da sua vida quotidiana em dinâmicas formais e informais, que são decisivas em todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem de habilidades motoras e capacidades físicas, apresentando um significado profundo em termos de necessidades biológicas, sociais e culturais, sendo realizadas com grande

prazer e entusiasmo (Lança, 2009; Neto & Marques, 2004; Samulski, 1997).

O jogo concebe-se, assim, como um sistema fictício, com regras obrigatórias, porém aceite livremente por todos. A sua prática traz ao participante múltiplos sentimentos e experiências diferentes das que está acostumado no dia-a-dia e, com uma clara função de utilidade. A atividade associada ao desenrolar destas ações, conferem a exercitação da função e sentido de intencionalidade que, sendo imediatas, permitem ao ser humano uma relativa e confortável capacidade de adaptação ao longo da vida em relação aos desafios do seu envolvimento físico, social e cultural (Neto & Marques, 2004).

Desta forma, podemos definir a atividade do jogo como uma utilidade, porque é livre, sem obrigações nem coações de tipo algum; restrita, limitada no espaço e no tempo; Incerta, dependendo tanto da sorte como das qualidades do participante; improdutiva, sem fins lucrativos; codificada, estando regulada de antemão pela legislação vigente; fictícia, mais ou menos afastada da realidade; espontânea; supérfluo, a sua necessidade só se faz sentir na medida em que o prazer que dele se retira em tal o transforma e é feito à vontade no tempo livre (Huizinga, 2003; Guedes, 1997).

O jogo, como refere Neto (2003), possui ainda um conjunto de funções, tais como: (i) estética: jogar significa, simultaneamente, construir, inventar, por conseguinte, criar; (ii) cultural: jogar permite satisfazer os ideais de expressão e de socialização; (iii) social: jogar é sentir o prazer em compartilhar uma atividade comum que conviria prolongar, além do espaço lúdico; (iv) psicológica: o jogo permite esta instância, combate o aborrecimento, estabelece novos contactos no seio de uma equipa, incentiva o gosto pela ação e compensa a falta de atividade profissional. Promove, assim, a saúde física, emocional, mental e espiritual ao longo da vida, aquilo que Kickbusch (2012) define como o desenvolvimento da criança e do jovem como um todo. Incentiva a comunicação construtiva e o sentimento de pertença a um grupo. Criando uma atmosfera encorajadora, agradável e lúdica, utilizando diferentes formas de expressão.

A atividade lúdica assume-se, assim, como forma de promoção de ações destinadas a preencher de forma criativa e autónoma o tempo livre. Segundo Mendo (2000), o jogo pode ser um meio precioso que permite a realização dos seus desejos e necessidades, partindo sempre de uma cultura, com os seus

valores, experiências, técnicas e costumes, que são adquiridos através da aprendizagem e herança social.

A forma como as crianças e os jovens ocupam os seus tempos livres, tal como as suas preferências, mudam em cada geração, consoante os seus interesses, desenvolvimento e as ofertas que a sociedade lhes proporciona (Braconnier, 2002).

Segundo Bernet (1993) os tempos livres das crianças são aqueles que lhes restam depois de retirados os tempos ocupados com a alimentação, higiene pessoal, tarefas escolares e sono. Neste sentido, as crianças e os jovens, de acordo com o seu desenvolvimento, necessitam de dar às suas vidas algo mais que preencha a parte criativa que está intimamente relacionada com a inteligência humana. A atividade lúdica surge, assim, como uma manifestação frequente e espontânea no comportamento infantil e juvenil, sendo uma atitude natural e indispensável ao seu desenvolvimento (Pessanha, 2003).

Desta forma, o jogo apresenta-se, de facto, como uma atividade lúdica mais utilizada pela criança para se recrear e conhecer os seus limites pessoais e sociais (Rovira & Trilla, 1996). O tempo livre da criança é, assim, entendido como um período de tomada de decisões, só ou em comunhão com os pais, sobre o tipo de práticas a realizar, quer se trate de uma decisão que implique um momento ou uma prática sistemática, mesmo quando orientada (Neto, 1994; Solé, 1992).

O jogo, como atividade natural, assume especial importância na vida das crianças e dos jovens, pelo seu carácter formativo e lúdico. O jogo é uma recreação da vida humana, uma transformação simbólica e imaginária da realidade em que as crianças elegem livremente um tema, um argumento, os materiais, o contexto, e os resultados, para interpretar, assimilar e adaptar-se mais facilmente ao mundo em que vive (Niza, 2012; Wiertsema, 2006; Peñalba, 2001).

Nesta perspetiva, os objetivos do jogo vão dar livre curso a todos os gestos de que o corpo é capaz, fazendo sair o indivíduo de si próprio para se abrir às relações com os outros, promovendo em certa medida uma parte do bem-estar da pessoa. Desta forma, permitir capacitar as criança e os jovens, através da sua aprendizagem em ambientes diversificados, para serem capazes

de tomar nas suas vidas decisões que o sustentem em tudo o que fizerem, na sua vida pessoal, nas suas relações e nas decisões que tomarem acerca dos outros e do ambiente que os rodeia (Kickbuch, 2012; Costa, 1993).

As crianças e os jovens são considerados como privilegiados nas condições de acesso ao lazer, muitas vezes afirmando-se até que sejam os únicos grupos capazes de poderem desfrutá-lo na sua íntegra (Uvinha, 2001). Por isso, muitas vezes, não conseguimos compreender porque é que crianças e os jovens se desinteressam muito rapidamente da prática de certas atividades. O que é importante e necessário é oferecer-lhes, sem pressões nem imposições, o modo e o meio para ocupar e desfrutar o seu tempo livre (Cuenca, 1998).

Os jogos nos recreios devem ser escolhidos pelas crianças e jovens. Se for dada oportunidade a estas de realizar várias atividades, jogos e brincadeiras feitas em contextos físicos que favoreçam essas práticas e se existirem equipamentos necessários ao jogo, a crianças e o jovem pode optar entre as várias ofertas disponíveis (Pereira & Carvalho, 2008).

Assim o uso do espaço e equipamentos para o jogo e tempo livre deve ser reconsiderado de acordo com as mudanças e razões de mobilidade das populações. Estas mudanças têm implicações nos estilos de vida das crianças e jovens e também ao nível das oportunidades para a prática das atividades desportivas e do jogo (Barreiros *et al.*, 2004).

5.3. A relação de amizade e grupos de pares nas práticas de lazer

É conhecida a importância do grupo no indivíduo, especialmente no jovem adolescente. O desejo de pertença ao grupo de ser aceite e recebido, é particularmente importante nesta fase do desenvolvimento (Barros, 2010).

Os relacionamentos têm uma importância central na forma como as crianças e jovens experienciam as suas vidas. Os relacionamentos incluem as nossas interações com os outros, mas também connosco próprios. Desta forma, é nas relações humanas e através delas, que podemos ser e nos tornamos nós próprios. Para além disso, eles influenciam a forma como nos relacionamos com os nossos ambientes sociais. Os relacionamentos determinam quem verdadeiramente somos e qual o nosso contributo para o mundo que nos rodeia,

ao qual pertenço, no qual posso aprender e ampliar as minhas capacidades para criar, colaborar e influenciar, no qual podemos contribuir plenamente para a comunidade e sociedade em geral (Kickbusch, 2012).

As atividades sociais que acontecem nos grupos de pares poderão realizar-se, sobretudo, durante o tempo de lazer, sendo a escola o contexto mais importante para estas relações sociais (Telama & Nupponen, 2005).

Assim, o grupo de companheiros têm uma função muito importante durante a juventude e adolescência, pois proporciona ao jovem um círculo social reduzido e homogêneo, no qual se sente à vontade, reafirmando a sua própria identidade, desenvolvendo as suas habilidades de interação social e adquirindo o amadurecimento suficiente para integrar-se no mundo dos adultos; também o círculo de amigos contribui para satisfazer três necessidades básicas do adolescente: definir sua própria identidade, pertencer a um meio social estruturado e emancipar-se da família (Muuss, 1996).

O grupo de amigos tem um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem de capacidades sociais dos jovens, estes passam muito tempo com os colegas da escola e com os amigos. É o local privilegiado para a ajuda que permite ultrapassar dificuldades do processo de desenvolvimento.

Diminuindo a dependência afetiva com os pais, característica do período infantil, o jovem vai alterar a relação com os seus companheiros, sendo que o grupo se reveste de grande importância no seu desenvolvimento sócio emocional. O grupo permite um jogo de identificações e de descoberta recíproca, de cumplicidades e experiências essenciais para o desenvolvimento da personalidade (Matos & Sampaio, 2009; Lisboa, 2005; Silva, Silva & André, 2005).

Assim, as crianças que mais cedo fazem amigos demonstram melhores índices de desenvolvimento, maior sensibilidade moral e mais capacidade para o relacionamento social (Sampaio, 2013).

A influência do grupo de pares depende de vários fatores, nomeadamente: (i) género: estudos indicam que as raparigas são mais influenciáveis que os rapazes (Aries, 1996; Carli, 1989; Coleman, 1985); (ii) idade: estudos referem o período de entrada na adolescência como o período em que se verifica maior conformismo, diminuindo significativamente após os 15 anos (Schaffer, 1994); (iii) comportamento alvo: é mais fácil os jovens serem influenciados para a prática de comportamentos pró-sociais do que antissociais

(Schaffer, 1994); (iv) estatuto do grupo ou indivíduo: os grupos ou indivíduos com estatutos baixos são mais suscetíveis à influência e consequentemente ao conformismo (Simões, 2007; Pérez, 1994; Myers, 1991); (v) deterioração das relações entre o adolescente e os adultos significativos: relações negativas entre os adolescentes e os adultos significativos estão associadas a uma maior probabilidade de conformismo com as normas dos pares (Schaffer, 1994).

Decorrente da passagem da infância para a adolescência e consequente alargamento do mundo social (Sprinthall & Collins, 2003), o jovem experimenta diversos contactos com os outros que influenciam diretamente a formação dos grupos. Enquanto na infância os indivíduos pertencem a um determinado grupo de modo a que possam participar em atividades como jogos ou brincadeiras, na adolescência os jovens estabelecem relações entre si visando a partilha de sentimentos e interesses em comum. Assim, os grupos desta fase são claramente mais estáveis, definidos e até mais seletivos do que os grupos da infância.

No grupo de pares, o adolescente encontra segurança e estima. Neste período, consolida-se o espírito de grupo, os membros aceitam as suas regras (modas, costumes, linguagem, modos de estar e de ser) opondo-se com alguma frequência às figuras paternas, transferindo a dependência que outrora sentiam face à família para os amigos. A amizade providencia suporte emocional e está associada ao afeto social. Esta ligação na amizade favorece a sensação de segurança e de confiança nos outros, sem receios de julgamento ou de críticas (Pereira, 2013; Matos & Sampaio, 2009; Sprinthall & Collins, 2003).

A função socializadora do grupo de pares pode resumir-se em três pontos: (i) ajuda a transformar a estrutura emocional, proporcionando um espaço de maior liberdade, favorecendo a autonomia do pensamento mediante a discussão e a crítica; (ii) converte as regras e princípios heterónimos em convicções próprias, interiorizando os conhecimentos, normas e valores, papéis sexuais, por meio de uma adaptação ao próprio grupo. Este proporciona ao sujeito, uma nova fonte de aprovação e aceitação não adulta; (iii) amplia os modelos de identificação e de pertença que oferecem os meios de comunicação de massas. O grupo de pares presta uma função seletiva e orientadora em relação à exposição do jovem face a estes meios (Barros, 2010; González Almagro, 1993).

Assim, no contexto do desenvolvimento sócio emocional, o grupo de

pares adquire grande importância, uma vez que é o meio adequado para definir a sua própria identidade, interesses e competências; construir a sua própria “reputação”; desenvolver um equilíbrio entre individualidade e conformidade; dar e receber apoio emocional e instrumental e construir e manter amizades.

Inerente à constituição dos grupos na adolescência deparamo-nos com a emergência de uma nova concepção de amizade, um claro indicador de maturidade cognitiva e social, isto é, a capacidade do sujeito tomar a perspectiva do outro, do amigo, e de consolidar uma relação assente na reciprocidade e partilha. Segundo Sprinthall & Collins (2003) amizade, para os jovens, significa possuir relações próximas nas quais existe uma apreciação e valorização mútuas. Consequentemente, na infância o amigo é o companheiro das brincadeiras enquanto na adolescência, amigo é “aquele que me compreende”. As amizades na adolescência vão progressivamente assemelhando-se às amizades entre adultos na medida em que une intrinsecamente as pessoas não se reduz a atividades superficiais voltadas para fins concretos mas sim as características de ordem psicológica de cada um nomeadamente a lealdade, a confiança ou a sensibilidade. Desta forma a amizade “amadurece” a adolescência (Costa, 1991).

Considera-se que, nas crianças e jovens, as interações sociais estendem-se do núcleo familiar para outros contextos sociais com os seus pares e outros adultos, devendo-se este facto aos processos naturais associados ao desenvolvimento psíquico, emocional e social e, também, por uma grande parte do tempo ser passada na escola, em espaços recreativos e comunitários.

Decorrente da passagem da infância para a adolescência e consequente alargamento do mundo social, o jovem experimenta diversos contactos com os outros que influenciam diretamente a formação dos grupos. No contexto da interação social, a relação com os colegas ou amigos é considerada como uma das influências mais importantes para o desenvolvimento social e emocional de crianças e jovens (Oliveira, 1999). As diferentes experiências com os amigos, ficam gravadas na memória de cada um e serão sempre inequívocas ao longo da vida (Strecht, 2011).

Neste sentido, os outros do grupo permitem ter um lugar determinado, ser reconhecido e atribuir sentido ao seu próprio mundo. É nesta etapa que a

amizade desempenha um papel muito importante no processo de construção da sua identidade, vendo nos seus interlocutores pessoas mais capazes de compreender os seus sentimentos e pensamentos e de o ajudarem a enfrentar muitas das suas crises e traumas.

O papel do suporte social no estabelecimento e fortalecimento de relações, está associado à forma como as pessoas interagem entre si e como se relacionam, sendo a sua qualidade o fator que permite ao indivíduo perceber um apoio significativo por parte dos outros (Taylor *et al.*, 1998).

Os dados das investigações indicam que, quando um indivíduo possui um bom grupo de colegas na adolescência, são criadas condições que poderão ser positivas para posteriores desenvolvimentos. Entre estes aspetos está o auto conceito positivo, o comportamento escolar adequado e o sucesso académico. Desta forma, o estabelecimento de relações insatisfatórias com os colegas na infância e na adolescência, contribuem, seguramente, para o aparecimento de certos padrões de comportamentos que originam problemas na vida adulta (Sprinthall & Collins, 2003).

Estar integrado num grupo, ser aceite e reconhecido, ser semelhante ou parecido com o outro, ter motivações semelhantes, constitui-se como condição indispensável. O grupo define os padrões de comportamento, hábitos e regras pelas quais os elementos que o constituem são avaliados.

Alguns estudos têm-se centrado na posição e estatuto sociométrico entre os pares, observando-se no período da adolescência um padrão de rejeição/aceitação estável, isto é, os jovens que são menos rejeitados pelos seus pares tendem a manter-se, assim, ao longo de toda a juventude. Nas raparigas, observa-se um padrão de amizade mais instável (a escolha de amigas recíprocas varia mais ao longo da adolescência do que nos rapazes) apesar de os rapazes e raparigas terem o mesmo número de amigos recíprocos (Hardy *et al.*, 2002).

A partir destas conclusões sobre o desenvolvimento da amizade em crianças e jovens, podemos, ainda, aferir algumas variações ao nível dos relacionamentos entre os rapazes e entre as raparigas. Tal como comprova Margarida Matos e equipa do projeto Aventura Social e Saúde (2003), os dois sexos diferem no modo como se relacionam ao nível da intimidade. Enquanto os rapazes focam a amizade em atividades em comum como a prática de

desportos, as raparigas direcionam a amizade numa dimensão interpessoal, estabelecendo laços mais íntimos do que os rapazes. O mesmo estudo refere que os grupos de raparigas são em número mais reduzido do que os do sexo oposto. Em contrapartida, os rapazes mantêm amigos da infância, o que nem sempre acontece com as jovens. Note-se que as raparigas detêm uma maior facilidade em formar novas amizades visto serem mais perspicazes na apreensão de certas características favoráveis à manutenção de uma amizade. No entanto, elas revelam uma menor disposição em incluir um novo elemento no seu ciclo de amigos.

As diferenças encontradas entre os sexos podem advir do modo mais eficaz que as raparigas lidam com situações que exijam o uso da expressão verbal, o que facilita a criação de novas amizades. Por outro lado, o próprio processo de socialização condiciona que o sexo feminino seja mais propenso a atender às necessidades alheias, a tomar a perspetiva do outro que começa a ser dimensionado como uma entidade psicológica (Oliveira, 1999).

O grupo na escola apresenta uma tendência para a consistência, já que a população escolar é relativamente estável e mais difícil de desligar-se do seu grupo (Matos & Sampaio, 2009). Fora da escola, os grupos apresentam-se mais reduzidos e os membros pertencem a ambos os sexos. Considere-se, ainda, que, na adolescência, os membros de um grupo frequentemente pertencem à mesma raça e mesma condição económica e social até em escolas que converge uma grande mistura racial na população escolar. Aparentemente, os jovens escolhem, para o seu ciclo de amizades, indivíduos baseando-se nos pressupostos da cor de pele o que constitui uma conclusão precipitada. Pelo contrário, os adolescentes, de modo a desenvolver uma relação com o outro, têm sobretudo em consideração o nível de relações recíprocas que poderão ocorrer, assim, como a partilha de gostos e interesses semelhantes.

Em relação aos tempos livres passados com os amigos, os rapazes ficam mais tempo com os amigos após as aulas e saem mais à noite, enquanto que as raparigas utilizam mais o telefone/telemóvel e mensagens para comunicar com os amigos. São, também, os mais velhos que referem ficar mais tempo com os amigos após as aulas, sair mais à noite e utilizar mais o telefone/telemóvel e usar mensagens para comunicar com os amigos (Matos *et al.*, 2003).

6. O desporto como prática de lazer

A imagem tradicional da juventude tornou-se mais difusa devido a diversos fatores: o desaparecimento ou enfraquecimento das normas e valores; o alongamento da escolaridade e o retardamento da entrada dos jovens no mundo do emprego; a entrada em cena de problemas relacionados com a saúde, da corporalidade e da onda *fitness* está a provocar uma alteração no equilíbrio de poder entre as gerações. Isto torna-se bem visível no campo do lazer, particularmente, nos domínios da moda, da música e do desporto (Bento, 2012b; Bento, 1999).

Assim, a escola não pode alienar-se, por um lado, dos tempos livres dos alunos, e por outro, das atividades de complemento curricular, que poderão ser uma excelente alternativa aos tempos *desocupados* de atividades curriculares. Esta preocupação, que deverá ser concomitantemente um objetivo da escola, deverá ter em conta três aspetos fundamentais: (i) aumentar os incentivos referenciados às motivações intrínsecas, fornecendo orientação e informação aos alunos, levando-os a optar pela participação em atividades desportivas; (ii) fornecer uma correta perspetiva de sucesso, facultando aos alunos uma clara distinção entre os objetivos do desporto direcionado para a saúde e para a manutenção de um estilo de vida ativo; (iii) fornecer razões válidas para ser ativo, transmitindo aos alunos os benefícios derivados da prática regular de atividade física e criando-lhes condições para a consciencialização da importância de um estilo de vida ativo (Bento, 2006; Bento, 1995).

Desta forma, os tempos livres, quando ocupados por atividades de cariz lúdico-desportivo, convertem-se num veículo de desenvolvimento pessoal e enriquecimento humano alicerçado no vetor movimento. O corpo que se move passa a ser um corpo de relação dando expressão ao seu todo (Silva, 1999).

O desporto pode ser, assim, um veículo através do qual as crianças e os jovens acedem a experiências positivas de aprendizagem social e cultural, cujos resultados advêm de atributos de caráter, transferidos e aplicáveis nas habilidades do quotidiano (Marivoet, 2013; Kulikov, 2005).

Neste sentido, Sardinha *et al.* (2010), durante cinco anos (desde 2007) estudaram três mil alunos de 13 escolas do concelho de Oeiras, relacionando a prática da atividade física e desportiva com os resultados académicos.

Concluíram, a partir dos resultados encontrados, que os alunos que fazem exercício físico regular têm melhores resultados escolares. O coordenador do estudo, Luís Sardinha refere que o resultado mais inovador desta investigação, realizada em parceria com o Ministério da Educação e Ciência (MEC) e a autarquia de Oeiras, foi demonstrar que o aumento da atividade física tem reflexos na parte psicológica, uma dimensão que tem sido menos estudada. Face à dimensão da amostra, o investigador admite que os resultados possam ser extrapolados para a toda a população escolar.

Neste estudo, os alunos do 3.º ciclo com aptidão cardiorrespiratória saudável têm melhores classificações a matemática e a língua portuguesa e que, no geral, os alunos com aptidão cardiorrespiratória saudável têm um maior somatório das classificações a português, matemática, ciências e inglês. Ou seja, o exercício físico pode ter um efeito positivo no aproveitamento escolar, uma conclusão que já tinha sido assumida em estudos realizados em indivíduos com idades mais novas.

Ainda no âmbito dos benefícios da atividade física e desportiva no melhoramento do rendimento escolar, uma abordagem muito rara, em virtude de as neurociências serem uma área mais complexa e também porque a investigação publicada é muito recente, comprova-se a influência positiva da atividade física na performance cerebral. Na realidade o cérebro é dos locais do nosso corpo a beneficiar de forma mais evidente dos efeitos do exercício. Neste sentido, um estudo realizado pela Stanford University Libraries, a 258 crianças do primeiro ciclo de estudos (8 a 10 anos de idade), através de ressonância magnética nuclear funcional (RMNf), demonstrou que existe uma associação entre o nível de aptidão física e a maior ativação cerebral para o controlo cognitivo e realização de tarefas mentais. Isto é, as crianças fisicamente mais ativas mostravam não só melhores performances cognitivas nos testes como tinham uma mais intensa atividade cerebral das zonas responsáveis pela realização de diferentes tipos de tarefas intelectuais. Mas, também utilizando a mesma técnica de RMNf, foi claramente demonstrado que as crianças pré-adolescentes ativas tinham um hipocampo significativamente mais volumoso e uma melhor performance da memória que os seus pares menos ativos. Sabendo que o hipocampo é uma zona do cérebro intimamente relacionada com a memória, percebe-se facilmente a importância decisiva que o exercício pode ter

em termos de aprendizagem. As crianças fisicamente melhor preparadas apresentavam performances mentais ligadas ao raciocínio de relação muito mais elevadas.

O mesmo estudo demonstra claramente uma associação entre a aptidão cardiorrespiratória e maior flexibilidade na modulação cognitiva. As crianças com melhor aptidão física apresentaram respostas, em diferentes tipos de testes, com um grau de congruência e acerto bem mais elevado que os seus pares menos bem preparados fisicamente. Estes últimos cometiam mais erros e mostravam uma menor capacidade de se adaptarem a alterações do raciocínio.

Desta forma, mesmo em crianças com hiperatividade o exercício mostrou um efeito muito promissor não só no rendimento escolar como na performance cognitiva. Crianças com este tipo de alteração de comportamento que se exercitavam durante 20 minutos mostravam, a seguir ao esforço, um nível de concordância em diferentes tipos de tarefas muito superior quando comparado com a performance realizada sem o exercício prévio. Mas, também muito importante, depois dos 20 minutos de esforço, as áreas cerebrais relacionadas com a leitura e a aritmética mostravam uma maior ativação (Martikainen *et al.*, 2013).

Também é preciso não esquecer o desporto, denominado de competição, que pode constituir-se como uma atividade fundamental a desenvolver na escola, possibilitando a aquisição de hábitos desportivos e de vida saudável, sendo uma das tarefas de grande importância em educação (Garcia, 2002a). É um espaço pedagógico e educativo por excelência, proporciona oportunidades para colocar obstáculos, desafios e exigências, para se experimentar, observar regras e saber lidar corretamente com os outros (Bento, 2012b; Bento, 1999).

Assim, o desporto é, segundo Bento (2012b), o maior movimento social do mundo. Logo, deve ser utilizado para a difusão de ideais elevados e para a realização de bons objetivos. Está, também, intimamente ligado à cultura, ao envolvimento e à natureza e é com a cultura que realizamos a educação e a civilização humana. Torna-nos, assim, próximos e cúmplices em qualquer lugar. Por isso, não fazemos desporto só para nos mexermos, mas para darmos aos nossos movimentos e sentimentos uma roupagem civilizacional e cultural (Bento, 2012b). É, desta forma, uma atividade de excelência humana que goza da maior credibilidade e respeito universais. Somente uma atividade essencialmente

humana, com a dimensão da atividade desportiva, pode inspirar naturalmente todos os sentimentos e expectativas do ser humano, ninguém fica indiferente ao que acontece nesse microcosmos da vida. O desporto é, assim, um fenómeno social total, intervindo não apenas ao nível pessoal mas também das instituições responsáveis pela formação humana (Monteiro & Garcia, 2012).

Neste sentido, um estudo efetuado na região de Leiria, por Mariano, em 1996, com uma amostra de 480 crianças e jovens, com idades compreendidas dos 12 aos 18 anos demonstra que a maioria dos indivíduos (77,7%) preferem praticar desporto durante os tempos livres na escola, 9,6% frequentam a mediateca, enquanto 6,9% fazem pesquisas ou leituras na biblioteca e os restantes 6,4% dos indivíduos da amostra frequentam outros clubes existentes na escola.

Pereira & Carvalho (2006) realizaram um estudo em que aplicaram um questionário a 450 jovens de duas escolas do concelho de Matosinhos, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, relativo: à prática desportiva atual e à que gostariam de vir a praticar; aos motivos que os levam a praticar desporto e aos que os impedem de praticar a modalidade desejada. Os resultados e conclusões de maior relevo foram os seguintes: a maioria dos jovens desenvolve uma atividade desportiva para além das aulas de educação física; os rapazes praticam significativamente mais desporto do que as raparigas; os principais motivos que conduzem os jovens à prática desportiva são o gosto que nutrem pelo desporto, o divertimento e ocupação dos tempos livres que este lhes proporciona e a manutenção e melhoria da condição física; a falta de tempo, a incompatibilidade dos horários e a falta de oferta são as razões que mais condicionam a prática desportiva destes jovens.

O presente e o futuro do desporto de crianças e jovens pode suscitar assim, grandes preocupações, que devem desaguar em estudos e medidas tendentes à sua melhoria e aperfeiçoamento. A grande aposta deve ser a de incrementar a qualidade à luz de parâmetros de ordem pedagógica, visando eliminar confusões e equívocos.

O desporto poderá ser considerado como uma das poucas reservas de ação pessoal no nosso mundo organizado, regulado e controlado. É uma verdadeira escola de auto rendimento, adquirindo esta atividade pessoal uma importância extraordinariamente séria para o desenvolvimento de toda a

personalidade (Bento, 1991). É, assim, um instrumento educativo de enorme importância, assumindo-se como um projeto em construção permanente tendo um carácter antropológico, existencialista, personalista e humanista. Nesta perspetiva, o desporto, deve ver a sua prática não como um fim em si mesma, mas como um meio de valorização e crescimento pessoal do seu praticante.

As crianças e os jovens, nas suas atividades realizadas nas escolas ou nos clubes, absorvem princípios, valores, normas e ideais inerentes ao processo de socialização e educação presentes na prática desportiva. As variadas formas de desporto e de práticas desportivas refletem uma diversidade de sentidos, motivos, necessidades e objetivos que levam um determinado número de indivíduos a procurar e a achar atraente a atividade física e lúdica em forma de competição.

No desporto, perfilam-se normas e princípios de conduta moral, alojam-se qualidades volitivas. Se o desporto deixar de ser um campo de cultivo de símbolos e mitos e um bem cultural e passar a ser apenas algo de utilitário, então tornar-se-á uma degradação de sonhos e um produto descartável (Bento, 2006; Bento, 2004; Bento, 1997a).

Sendo o desporto um microcosmos da sociedade (Garcia, 2002b), verificamos que ele expressa e enaltece os seus valores. Este é um revelador fantástico da sociedade em que vivemos. O que há de característico e fundamental no desporto é, justamente, o que define e caracteriza a sociedade em que ele se pratica e desenvolve (Constantino, 1990); O desporto não pode contentar-se em ser um reflexo daquilo que o comporta, aperta, cerca, condiciona e desfigura, tem que exercer a função de influenciador e indutor do mundo e da nossa vida, de outro mundo e de outra vida de sabor mais humano. O desporto, deve, assim, ser portador da ideia e mensagem de excelência, perfeição e qualidade (Bento, 2012b).

As potencialidades do fenómeno desportivo tornam-no um significativo instrumento para o desenvolvimento global da pessoa e um fator mais útil que nunca para a construção de uma sociedade mais à medida do Homem. O sentido de fraternidade, a magnanimidade, a honestidade e o respeito pelo corpo, virtudes sem dúvida indispensáveis a todo o bom atleta, contribuem para a edificação de uma sociedade, onde o antagonismo é substituído pela competição, onde ao confronto se prefere o encontro e à contraposição

rancorosa o confronto leal. Desta forma, o desporto não é um fim, mas um meio; pode tornar-se veículo de civilização e de genuíno entendimento, estimulando a pessoa a dar o melhor de si e a evitar o que pode ser perigoso ou prejudicial para si e para o próximo.

Assim, os valores imanentes da prática desportiva têm que possibilitar ao praticante descobrir e perfilhar o respeito pelo outro e contribuir para um projeto social mais justo. Bento (1989b) refere que o desporto edifica tanto o corpo como a alma, cultiva a beleza interior e exterior, tornando o Homem e a vida mais humanos.

Esta atividade socorre-se, quase sempre, das ciências da natureza, para a construção dos seus próprios saberes. Contudo, estas ciências não têm capacidade para identificar um ser que busca a transcendência da sua própria natureza. E o desporto é, acima de tudo, uma forma de o homem se transcender e expressar esse seu desejo. A praxis desportiva, mais que uma manifestação (bio)física, é o sentido de uma vontade própria (Garcia, 2004).

As crianças e jovens, através do desporto, podem ocupar determinados tempos com pleno sentido e com interesse duradouro, esta atividade pode constituir-se como parte importante de uma vida saudável e como fonte de prazer. Pode ser, também, uma base fundamental para a futura elite desportiva e ainda uma via de auto realização e sucesso para jovens com talento. Para outras crianças poderá constituir um envolvimento de crescimento salutar, cumprindo uma função de reprodução cultural e social e recriando valores significativos na nossa cultura, transportando-os para a próxima geração (Bento, 1999).

Nesta perspetiva, podemos afirmar que a aceitação da ideia de uma educação para a integração social, saúde e bem-estar tem contribuído para levar as atividades desportivas a redescobrir os seus papéis e compromissos. Estas atividades podem levar a uma renovação emocional de equilíbrio entre o prazer e as restrições e controlos civilizacionais. Pois, o desporto, para além de oferecer uma possibilidade máxima de socialização, forma e promove o gosto, a ética, a estética corporal, a manutenção da condição física e do convívio, onde a educação para um desenvolvimento equilibrado do indivíduo, pode emergir de uma forma natural (Bento, 2012b; Bento, 1995).

O campo desportivo funda-se, assim, sobre o espaço e o tempo. O corpo desportivo explora as potencialidades desse campo, desse lugar, é, de todos os corpos, o utilizador mais óbvio do espaço e do tempo. Ele é nesta circunstância, uma entidade claramente antropológica. É ele quem faz o lugar desportivo, quem o habita. Quem estabelece com ele um conjunto de cumplicidades que o definem como um sujeito de pertença (Silva, 1999).

Assim, quando refletimos sobre a educação física, consignada que está na nossa conceção ao espaço e ao tempo da escola, o nosso sentimento mantém-se inalterável. A educação, para o ser, tem que considerar o ser humano, aquele e não outro ser humano, para levar adiante a sua superior tarefa *anagógica*, isto é, da elevação da pessoa (Garcia, 2004).

A educação, neste caso particular a educação pelas práticas físicas e desportivas, não pode desligar-se da criança que lhe é presente nem do contexto cultural onde está inserida, nem, tão pouco, da matriz que lhe dá forma e sentido, inequivocamente o desporto, no seu mais amplo polimorfismo. Também na atividade desportiva, a diversidade humana se patenteia, pelo que só através de uma esclarecida visão de pessoa humana poderemos ser consequentes, e por isso educadores (Garcia, 2004).

É, nesta vertente, que hoje o desporto maiores respostas poderá dar. Esta atividade, nos anos que se avizinham poderá ser o resultado de uma nova perspetiva de vida e dependerá, por um lado, do facto de o homem concluir que o aparecimento de desequilíbrios ou de determinadas doenças têm uma relação íntima com a ausência da atividade física e desportiva e, por outro lado, dependerá da necessidade da redescoberta do corpo, do reencontro com a natureza e do surgir de um novo e verdadeiro espírito solidário (Nilsson *et al.*, 2009; Pereira, 2002; Garcia, 1999; Lipovestsky, 1994).

Estas circunstâncias estarão, provavelmente, na base de uma renovação das referidas atividades onde se poderão encontrar benefícios de índole psicológica e social, fundamentais para uma melhor intra e inter-relação humana. A este propósito Edgar Morin (1991) e Karl Popper (1991), afirmam que precisamos uns dos outros para a descoberta e correção dos erros, para educarmos um novo espírito de tolerância e de solidariedade, duas mensagens conjuntas que convêm ao bem-estar social e à saúde comunitária.

Contudo, o estudo realizado por Marivoet (2001), em Portugal, demonstra que, até aos 15 anos de idade, apenas 18% praticam desporto de lazer e destes só 11% o fazem de forma organizada. O estudo revela ainda que 35% dos jovens praticam desporto na escola e 9% em clubes federados. Também é referido que os jovens inseridos em grupos sociais, com maiores recursos económicos e culturais, apresentam uma proporção superior de organização do desporto de lazer desenvolvido pelos seus filhos.

Assim, apesar de atualmente se assistir a uma maior divulgação e implantação da atividade física e desportiva e de existir um maior leque de atividades colocadas à disposição dos indivíduos, os hábitos desportivos dos portugueses são menores do que os encontrados em outros países da União Europeia (Marivoet, 1998). Ainda que o desporto seja uma atividade a que os indivíduos, particularmente crianças e adolescentes, atribuem importância de grande valor social e pedagógico, a prática de atividades físicas e desportivas não é de modo algum a atividade com a qual os adolescentes despendem mais tempo no seu quotidiano.

Os baixos hábitos desportivos existentes são particularmente observáveis no sexo feminino (Gomes et al., 2008; Schneider, 2004). De acordo com Marivoet (1998) e Gonçalves (1996), em Portugal a participação masculina em atividades físicas e desportivas é superior à participação feminina. Esta situação deve ser analisada no contexto dos discursos produzidos na nossa sociedade relativamente à atividade física e desportiva para ambos os sexos. A menor participação da mulher em atividades físicas e desportivas tem que ser, necessariamente, analisada tomando em consideração os preconceitos sobre o ideal de feminilidade que durante décadas predominaram na nossa sociedade.

Segundo o estudo HBSC, Matos & Sampaio (2009), com uma amostra que no ano de 1998 incluiu 6903 alunos portugueses, em 2002 incluiu 6131 alunos e em 2006 incluiu 4877 alunos, apresenta uma tendência positiva, verificando-se um aumento de jovens que realizam prática desportiva todos os dias (14,5%). No entanto, como refere o mesmo estudo, estes valores de prática estão ainda abaixo da média dos restantes países europeus. No que se refere a prática desportiva entre géneros, esta difere de forma significativa. Assim, são as raparigas que menos praticam e só 5,5% é que afirmam praticar todos os dias.

São os jovens mais novos que apresentam maiores índices de prática desportiva diária.

6.1. Estudos sobre modalidades desportivas mais praticadas no tempo livre das crianças e jovens

A crescente importância das práticas desportivas na ocupação dos tempos livres de recreação e lazer fez surgir diferentes cenários no mundo do desporto. A adesão das crianças e dos jovens no tempo livre, à prática desportiva resulta de um complexo processo, que envolve diferentes variáveis como a aprendizagem, a assimilação e o desenvolvimento de competências, valores, normas, auto percepção, identidade e papéis, proporcionadas por diferentes fatores do enquadramento familiar, escolar e do envolvimento social (Yang *et al.*, 1996).

São várias as modalidades desportivas escolhidas pelos indivíduos para o preenchimento das suas atividades de tempo livre. Contudo, apesar de existir um leque enorme de modalidades desportivas colocadas à disposição dos indivíduos, estes tendem a concentrar-se em torno de um número reduzido destas. De acordo com Marivoet (1993), em Portugal, as modalidades com maior número de praticantes federados são, por ordem decrescente, o futebol, a ginástica, o atletismo, o ténis, a natação, o basquetebol, o andebol, o voleibol, o ciclismo, a caça, a pesca desportiva e o judo/karaté. Segundo a autora, embora surjam mais de 50 modalidades a serem praticadas, apenas as doze referidas detêm algum significado no conjunto das disposições dos hábitos de prática (Marivoet, 1993). Também outros estudos realizados por Almeida (1997) e Matos & Pinheiro (1998) confirmam o predomínio do futebol. Ainda no contexto das práticas desportivas preferenciais, é possível, também, verificar-se uma diferenciação entre os sexos. De acordo com estudos realizados (Almeida, 1997; Gonçalves, 1996; Kremer *et al.*, 1992; Marivoet, 1991), os rapazes optam mais por modalidades de carácter coletivo, como o futebol e o basquetebol. As raparigas envolvem-se mais em atividades de natureza individual e tradicionalmente consideradas como mais adequadas para o seu género. Assim, a ginástica, a aeróbia, o ténis e a natação surgem como as modalidades de eleição para o género feminino.

Mais recentemente, o estudo de Moreno *et al.* (2010) teve como objetivo verificar quais as modalidades desportivas mais praticadas pelos jovens após o término das suas atividades letivas e verificar se existia relação entre a prática de modalidades desportivas e o sexo, classe etária e IMC (índice de massa corporal). Participaram neste estudo 536 jovens (301 rapazes e 235 raparigas) com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos, que frequentavam o 2º e 3º ciclo do ensino básico no Concelho de Bragança. Pode verificar-se que as modalidades desportivas mais praticadas foram o “futebol”, o “basquetebol” e o “btt”. Constatou-se, ainda, que existe uma relação entre a prática de modalidades desportivas e as variáveis género, idade e IMC. Apenas a modalidade desportiva “dança” é preferida pelas raparigas enquanto modalidades tais como o “futebol”, o “skate”, o “rappel”, a “escalada”, o “atletismo”, o “ténis de mesa” e as “artes marciais” são praticadas em maior número por rapazes. No que diz respeito à idade, constatou-se que o “basquetebol”, a “patinagem”, o “hóquei” e a “ginástica” são modalidades, normalmente, desenvolvidas pelos mais jovens (10-13 anos). Por fim, verificou-se existir uma relação entre o IMC e as modalidades desportivas, “futebol”, “btt” e “atletismo”.

Em 2008, Moreira & Pereira desenvolveram uma investigação com 344 crianças do 1º ciclo do ensino básico, de ambos os sexos (50% masculino e 50% feminino), com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos, sobre as atividades desportivas nas práticas de lazer. Da totalidade de crianças envolvidas, no estudo, 67,2% praticam efetivamente desporto. No entanto, os rapazes são mais ativos do que as raparigas, pois a percentagem de praticantes masculinos foi superior. Quanto ao gosto pelo desporto, 18% dizem que gostam muito e 75% dizem adorar praticar desporto; só 6,7% dizem gostar mais ou menos e 0,3% referem não gostar nada. Dentro das modalidades mais praticadas, os indivíduos do grupo de estudo destacaram a natação (47,6%), o futebol (19,9%), o karaté (15,6%) e a ginástica (10,8%).

Também Melo (2004), com o objetivo de conhecer a forma como as crianças ocupavam o seu tempo livre, elaborou uma investigação que abrangeu 304 jovens, de ambos os sexos, com idades entre os 10 e os 18 anos. O autor concluiu que 47% dos inquiridos realizavam atividades desportivas e as mais praticadas eram o futebol (30,8%), o voleibol (16,6%) e o ciclismo (15%).

No que respeita ao local onde as atividades físicas e desportivas são praticadas, de acordo com Matos & Pinheiro (1998) os clubes desportivos mantêm-se como locais privilegiados de prática desportiva. Observa-se, contudo, uma tendência para o emergir de formas de participação mais informal efetuadas em outro tipo de espaços sociais como a rua, a praia, os rios, as montanhas entre outros. Este facto é colocado em evidência no estudo realizado por Kremer *et al.* (1992), o qual aponta para uma prática não institucionalizada cada vez maior.

No entanto, estes dois estudos, e ao contrário do que se observa na investigação de Marivoet, indicam as atividades de exploração da natureza como uma das atividades mais escolhidas pelos inquiridos.

Assim, uma das formas de preencher os tempos de lazer poderá ser pela prática de atividades físicas/desportivas ao ar livre, em contacto com a natureza. Impulsionados pela aventura, pela descoberta e pelo desafio e emoções que representam.

Estas práticas desportivas têm sido difundidas com um carácter pessoal, desinteressado e hedonístico. Assim, a prática desportiva não se resume à busca de um objetivo exterior ao indivíduo, bem pelo contrário, tende a dar muita importância aos objetivos inerentes ao próprio indivíduo como o prazer, a satisfação, o bem-estar e a saúde. O impacto e a motivação do jovem por este novo tipo de práticas desportivas são enormes, considerando a noção de limites, de vertigem e de esforço físico, feito realizado em contacto com a natureza.

Desta forma, o contacto com a natureza surge, como uma necessidade de compensação de um sistema de vida sedentário e centrado na vida urbana. Confirmando esta nova tendência podemos observar atualmente, uma crescente procura de novos desafios, exaltação e aventura, que podem constar nas atividades físicas e desportivas realizadas em meio natural (Cunha, 2007; 1997). Estas práticas são vividas na maior parte das vezes na companhia de amigos, onde se privilegia a aventura, a incerteza e o risco, em plena natureza. Esta nova realidade obriga-nos a rever conceitos, a refletir sobre o seu sentido, a repensar o espaço para as atividades desportivas e a desenvolver medidas para o incremento destes desportos (Carvalhinho, 2006; Correia, 1997; Pires, 1992).

Segundo Carlos Neto (1992), o impacto e a motivação do jovem por este novo tipo de práticas desportivas é enorme, considerando a noção de “limites

mais atrativos” de vertigem e de esforço físico. As motivações (linguagens e discursos) para o desporto das novas gerações, orientam-se a nosso ver, em seis grandes indicadores ou quadro de referências: (i) a opção por práticas desportivas que valorizam o confronto com o espaço natural. Alguns ambientes e atividades estão fortemente associados às experiências de aventura, e por boas razões. Eles agem como facilitadores das emoções, pensamentos e sensações que definem a aventura.

Trata-se, antes de tudo, de tornar coerente uma “nova cultura” com um novo “espaço de ação”. Um desporto mais centrado no contacto com a natureza (ecológico) permite novas dinâmicas individuais e coletivas, mais robustas quanto ao sentido de si próprios e dos outros; (ii) a atração por atividades em que exista maior imprevisibilidade do meio. Trata-se, acima de tudo, de desenvolver capacidades motoras, físicas e psicológicas em função de condições de práticas instáveis (meio aéreo, terrestre, aquático ou subaquático). A variação das condições climáticas, das características do meio físico e das alternativas de superação de si próprio (de forma sistemática) configuram uma das grandes diferenças em relação aos desportos convencionais (espaços standardizados). (iii) A prática de atividades em que o risco e a aventura corporal estejam presentes. Trata-se de procurar formas de ação diferentes que permitam perceber a noção dos limites do corpo, em situação de transcendência (harmonia) e de superação do caos (conflito). Por exemplo, a prática do *surf*, do *windsurf*, do alpinismo, do parapente, entre outras, são atividades de elevado nível de risco, que implicam um aperfeiçoamento da capacidade de disciplina e organização individual. O confronto é estabelecido com o meio natural mas principalmente consigo próprio. As estratégias e tomadas de decisão têm, obrigatoriamente, de estar associadas a um nível de perícia corporal necessário para a resolução dos problemas que cada situação nova vai criando. (iv) A liberdade de escolha das práticas desportivas de acordo com o seu tempo individual e as suas próprias regras de ação. Trata-se, de facto, dos praticantes usufruírem de uma certa liberdade de escolha do momento de prática, da sua duração, do nível de intensidade e exigência de aperfeiçoamento. De acordo com as regras de segurança e referências de regulamento técnico, estas práticas oferecem uma margem elevada de regras de ação consoante a estabilidade ou instabilidade do contexto físico; (v) o desenvolvimento de uma

cultura específica de grupos de amigos, assente em relações positivas de solidariedade. Trata-se de valorizar o encontro, o convívio e a manifestação de projetos coletivos. Cada uma destas atividades implica, necessariamente, uma filosofia própria, uma dinâmica específica de prática, um entusiasmo característico e um desafio abrangente de grupo; (vi) a criação de modas e hábitos quotidianos que dão sentido a “culturas específicas” de práticas físicas e desportivas. Trata-se de analisar a importância dada ao vestuário apropriado, à linguagem utilizada, com um vocabulário muito próprio, aos tipos de equipamento usados e aos meios de transporte mais característicos.

Tais motivações estão diretamente relacionadas com as cinco tendências, na evolução das exigências sobre a atividade física e desportiva no contexto de lazer, descritas por Loret (1994): i) a busca da autonomia e consequente rejeição das grandes organizações muito formais; b) a busca do prazer, da alegria e realização pessoal, em detrimento do tradicional ascetismo desportivo; c) a busca da vitalidade como aspeto ligado ao bem-estar físico e psíquico; d) a busca da comunicação inter-individual, em pequenos grupos informais; e) e a busca do equilíbrio entre as qualidades mentais e físicas.

Estas tendências recentes quanto às motivações para a prática desportiva são legítimas e compreensivas. O futuro do desporto poderá passar pela exploração do meio natural em contraponto com o quotidiano de uma vivência cada vez mais urbana.

6.2. Atividade desportiva – Lazer na formação para a saúde

Segundo Mota (1997) a relação entre saúde e o lazer é evidente pelo conjunto de referências, por exemplo o bem-estar e qualidade de vida, que se lhe encontram associadas. Naturalmente que o experimentar e vivenciar o lazer com características de uma perceção de liberdade, de competência e de satisfação, é experimentar um satisfatório estado de saúde.

Isto pressupõe que o conceito de saúde bem como a sua vivência sejam transformados em questões de estilos de vida e bem-estar, podendo aquela ser controlada predominantemente por alterações de comportamento. É natural que as atividades de lazer sejam encaradas como parte integrante de um conjunto

de comportamentos e, portanto, de um estilo de vida (Pereira & Carvalho, 2011; Sankiahor *et al.*, 1999; Bouchard *et al.*, 1990).

Assim, o estilo de vida, no qual as atividades de lazer podem marcar uma referência importante é indicado por expressões que sublinham a extensão da relação, ligação ou compromisso de um objeto com o conceito do “eu”, as necessidades e valores de um indivíduo como determinantes de um envolvimento (Kyle & Chick, 2002).

Nesta perspetiva há, também, um consenso geral a propósito do envolvimento no lazer. Este é melhor conceptualizado como uma construção multidimensional. As dimensões que recebem um maior apoio na literatura do lazer incluem: i) atração, que se refere à importância ou interesse numa atividade ou produto e ao prazer derivado da participação ou uso; ii) sinal, que se refere às declarações não faladas que o “querer ganhar” ou a participação transmitem sobre uma pessoa; iii) centralidade do estilo de vida que inclui ambos os contextos sociais tais como os amigos e as famílias centradas à volta das atividades e o papel principal da atividade no contexto da vida do indivíduo (Kyle & Chick, 2002).

Uma construção relacionada com o envolvimento que também ajudou os pesquisadores do lazer a compreender que a natureza resistente da experiência do lazer é obrigatória, contribuindo para a perspetiva da saúde como um bem que é social, físico, psíquico, ambiental e mesmo espiritual (Kyle & Chick, 2002).

Estudos epidemiológicos e experiências têm demonstrado que o estilo de vida pessoal (comportamento) tem um impacto significativo na qualidade de vida, em todas as faixas etárias. Entre os fatores comportamentais mais associados à saúde estão os hábitos alimentares, *stress* e a atividade física e desportiva habitual (Wang *et al.*, 2006; USPHS, 1990; Corbin & Lindsay, 1985).

Neste sentido, a educação para estilos de vida mais ativos é de facto uma das grandes preocupações das sociedades industrializadas, sendo a escola o local ideal para a sua realização, uma vez que por ela passam quase todas as crianças e jovens. Assim, e de acordo com as orientações da Organização Mundial de Saúde, as políticas de promoção para a saúde na educação devem contemplar as atividades físicas e desportivas (OMS, 2008; Strong *et al.*, 2005; Matos & Graça, 1991).

Estudar os comportamentos de saúde das crianças e adolescentes e os fatores que os influenciam é fundamental para o desenvolvimento de políticas de educação para a saúde. Muitos dos comportamentos incluídos no estilo de vida das crianças e adolescentes podem influenciar, direta ou indiretamente, na sua saúde a curto ou a longo prazo. Nesta perspetiva, observa-se na adolescência que muitos dos valores e atitudes são formados nesta época da vida, sobretudo em relação à adoção de hábitos saudáveis de vida e prática regular de atividade física e desportiva (Matos & Sampaio, 2009).

Desta forma, a escola, ao promover uma atividade desportiva mobilizadora e motivadora, desenvolve aptidões e habilidades motoras, educando também uma eventual organização do tempo livre, contribuindo simultaneamente para a satisfação pessoal e conseqüentemente para a saúde (Mendo, 2000; Mota, 2000). Concretamente, o desenvolvimento de um vasto repertório de habilidades ligadas ao lazer pode facilitar a atividade e garantir um conjunto de experiências, fornecendo bases sólidas para uma qualidade de vida futura, favorecendo o reencontro consigo mesmo e um enraizamento mais profundo com o meio ambiente em que vive (Rovira & Trilla, 1996).

A atividade física, em período escolar ou nos tempos livres, de carácter recreativo ou inserida na prática de uma modalidade desportiva, tem tido um reconhecimento crescente como forma de promoção da saúde (Lança, 2009; Dubbert, 2002; Mota & Sallis, 2002), sendo considerado como um dos principais indicadores de saúde (U.S. Department of Health and Human Services, 2000).

Assim, o estilo de vida, referindo-se ao conjunto de comportamentos e hábitos do indivíduo que podem afetar a saúde, tem vindo a ocupar um lugar cada vez de maior importância em relação à saúde e à qualidade de vida dos indivíduos (Bouchard *et al.*, 1990).

Desta forma, conhecer os comportamentos e estilos de vida das crianças e jovens, integrados nos sistemas educativos, é uma condição determinante para poder intervir adequadamente em estratégias preventivas. Catalina Pestana refere, no prefácio do livro do projeto, *Aventura Social & Saúde* (2001 e 2002), que Portugal tem, em relação à complexidade dos problemas que hoje se colocam às crianças e jovens que frequentam a escola, um défice de respostas superior ao da maioria dos países da Europa (Matos & Sampaio, 2003).

Num estudo desenvolvido por Bourdeaudhuij & Oost (1999) a atividade física, analisada em conjunto com outros comportamentos de saúde, constitui um fator único de distinção entre os grupos de indivíduos com comportamentos saudáveis e não saudáveis.

No estudo realizado por Bartko & Eccles (2003), os jovens que participavam em várias atividades físicas e desportivas, organizadas e combinadas com atividades de lazer, revelavam um maior desenvolvimento psicológico e comportamento saudável. Este estudo realça o papel produtivo e os benefícios da atividade física e desportiva nos jovens.

Em estudos longitudinais podemos verificar que existe uma diminuição progressiva da atividade física e desportiva ao longo da adolescência, sendo esta probabilidade maior no sexo feminino (Aaron *et al.*, 2002). Estes estudos indicam que a diminuição em práticas desportivas se deve à diminuição do número de atividades físicas em que o jovem se envolve, existindo uma probabilidade baixa ou moderada de uma atividade específica ser mantida ao longo da adolescência.

Taylor, Baranowski & Young (1998) referiram que a menor frequência das raparigas em atividades desportivas em clubes, tem um peso significativo na sua maior inatividade, contribuindo para uma menor frequência do sexo feminino em atividades físicas intensas bem como, um menor número de atividades físicas praticadas por semana.

Assim, Sleap & Warburton (1992) apontam quatro justificações para a inclusão da educação para estilos de vida saudáveis como um dos valores centrais a serem contemplados no planeamento e quadro de preocupações dos agentes educativos: (i) contributo da educação física para o crescimento e desenvolvimento corporais; (ii) promoção do valor das atividades físicas e habilidades desportivas; (iii) estabelecimento de um ciclo de vida ativo; (iv) precaução contra fatores de risco das doenças cardiovasculares.

Nesta perspetiva, é importante referir que, quando na escola se implantam programas de educação para a saúde, visando o aumento da atividade física e desportiva durante os intervalos, mas sem modificação dos programas de educação física nem o seu envolvimento direto, os resultados obtidos indicam que aqueles programas têm pouca eficácia no aumento da aptidão física das crianças e jovens. Daí que qualquer ação na escola que vise

este objetivo terá, também, de envolver a educação física, de forma a motivar os seus alunos para as práticas físicas e desportivas, nas atividades letivas e extraletivas.

O aumento do tempo de participação em atividades físicas, no período de Educação Física escolar, contribuiu significativamente para a melhoria da aptidão física e desaparecimento de certas características sedentárias de crianças e jovens (U.S. Department of Health and Human Services, 2000).

Os determinantes que envolvem a atividade física tais como, os recursos formais (ginásios) ou informais (rua, espaços abertos na natureza) da comunidade, os transportes aos locais e os custos, condicionam também a adoção e manutenção da atividade física (Handy *et al.*, 2002; Giles-Corti & Donovan, 2002; Hoefler *et al.*, 2001).

Alguns estudos apontam, particularmente, como preditores da prática de atividade física regular, a existência de percursos pedonais ou de bicicleta entre a casa, escola e espaços utilizados para ocupação dos tempos livres, bem como a distância a percorrer entre esses espaços (Sjolie & Thuen 2002; Handy *et al.*, 2002; Brownson *et al.*, 2000).

O tempo livre tem sido assinalado como uma variável potencialmente importante no que respeita à promoção da saúde, sendo associado aos componentes da saúde e bem-estar e constitui um fator fundamental da qualidade de vida e saúde dos jovens, devido ao seu carácter potencialmente mais voluntário e autónomo (Calmeiro & Matos, 2004).

Um dos comportamentos mais referidos na ocupação dos tempos livres é o tempo passado a ver televisão ou a utilizar outros equipamentos tais como, vídeos, videojogos e a Internet. Nos estudos elaborados por Kennedy *et al.*, (2002) referem que em média o jovem passa 3 a 5 horas diárias utilizando estes “média”, sendo este tempo superior ao tempo de atividade física e desportiva e estando, ainda, associados com a maior probabilidade de adoção de comportamentos de risco tais como, consumo de álcool, drogas, tabaco e comportamentos violentos (Strasburger & Donnerstein, 2000).

Segundo Muza & Costa (2002) as poucas oportunidades para o envolvimento em experiências de lazer devem-se à inexistência de um contexto social adequado nomeadamente a insegurança, o contacto com comportamentos violentos e o uso de drogas, uma vez que constituem fatores

que dificultam a utilização dos recursos da comunidade para a ocupação dos tempos livres.

Deste modo, o que se questiona hoje em dia é a forma como influenciar os comportamentos decisivos na apropriação de um estilo de vida ativo, com a incorporação da prática da atividade física, verificando-se que as causas para que muitas crianças e jovens tenham uma visão negativa da atividade física, considerando-a pouco atrativa, são múltiplas, destacando-se, de entre elas, uma fraca perceção de competência, a falta de suporte dos amigos e familiares, bem como experiências negativas decorrentes da prática da atividade física (Coackley & White, 1992).

Os grupos sociais em que o lazer ocorre, bem como o papel dos coparticipantes revelam-nos que os comportamentos adotados no período de lazer são dependentes das constelações de influências dos pares e dos familiares com que os indivíduos interagem.

Relativamente aos fatores associados à prática da atividade física e as opiniões relativas aos seus benefícios, barreiras e os participantes na prática de atividade física, um estudo realizado em Portugal em 2001-2002, refere:

- São os rapazes que fazem uma apreciação mais positiva sobre o impacto da atividade física no seu bem-estar, considerando que sempre, ou a maior parte das vezes, a atividade física os faz sentir bem;
- São os rapazes que referem que os seus amigos gostam de praticar atividade física;
- Os rapazes assinalam ainda gostar sempre, ou a maior parte das vezes, de atividade física, enquanto que as modalidades de resposta, nunca ou quase nunca gostar de atividade física, são mais frequentemente dadas pelas raparigas;
- A perceção que a atividade física ajuda a passar o tempo livre é significativamente superior nos rapazes;
- A perceção de que a atividade física faz o jovem sentir-se bem, é significativamente superior nos jovens de quinze anos;
- A perceção que os amigos gostam de atividade física sempre, ou a maior parte das vezes, é mais referida pelos jovens de quinze anos;

- São os jovens do grupo dos quinze anos, que referem que a atividade física ajuda a passar o tempo livre, sempre ou a maior parte das vezes;
- Relativamente à prática desportiva, a maioria dos jovens responde já ter praticado algum desporto. Dos jovens que responderam não praticar, aproximadamente um quarto refere nunca ter praticado, enquanto dois terços refere não praticar de momento;
- São os rapazes e os mais novos que mais referem praticar desporto;
- A modalidade desportiva mais praticada, com carácter regular nos últimos seis meses, é o futebol, que é referido, por aproximadamente metade dos jovens. das restantes modalidades, as mais assinaladas são: ginástica, natação; basquetebol e ciclismo/btt;
- Em relação ao género, observou-se, que os rapazes referem praticar mais futebol, basquetebol e ciclismo/btt, enquanto as raparigas praticam mais ginástica e natação;
- Quando se analisam quais os desportos mais praticados em função da idade, concluíram que são os mais novos (onze e treze anos) quem mais pratica futebol, ginástica, natação e basquetebol;
- As ocupações de tempos livres mais assinaladas pelos jovens são ouvir música, jogar às cartas, jogos de vídeo ou computador, conversar, estar com os amigos e ver televisão ou vídeo. As atividades, ir à praia, dormir, ler, ir ao cinema, ir a concertos e praticar desporto de grupo foram, também, referidas por uma grande maioria dos jovens do estudo;
- Os rapazes referem que as atividades de ocupação dos tempos livres mais frequentes são: jogar às cartas, vídeo e computador, enquanto as raparigas assinalaram mais ouvir música, conversar e estar com os amigos, não existindo diferenças significativas entre rapazes e raparigas no que se refere ver televisão;
- Os jovens mais velhos ocupam os seus tempos livre em grande parte a ouvir música, conversar e estar com os amigos;
- Durante a semana as raparigas referem passar mais horas a ver televisão e a fazer os trabalhos de casa;
- Os rapazes são os que referem estar mais tempo no computador;

- Em relação aos locais frequentados nos tempos livres, são os rapazes que mais utilizam a escola, a rua e os espaços desportivos, enquanto as raparigas referem mais frequentemente estar em sua casa ou na casa de outros. A escola e a casa são referidos pelos mais jovens (treze anos) enquanto os espaços desportivos e os cafés são os locais referidos pelos mais velhos (Matos, 2009; Matos, 2008).

No estudo de 2006 realizado pela mesma equipa de investigação, refere que os desportos mais praticados pelos jovens portugueses são o futebol (42,3%), natação (16,8%), basquetebol (16,7%), ciclismo (15,2%) e a ginástica (14,4%). O género masculino apresenta índices de prática superiores em todas as modalidades analisadas, exceto na ginástica, no voleibol e na natação. No mesmo estudo, foi identificado que o grupo de jovens com índices superiores de prática, são compostos por rapazes com um nível financeiro familiar mais elevado e com menores valores de pré-obesidade e obesidade. Os grupos de jovens que não praticam caracterizam-se por serem mais frequentemente do sexo feminino, mais velhos e com um nível financeiro familiar médio. No mesmo estudo, identificou-se que os desportos em que não existe contacto são os eleitos pelas raparigas e pelos adolescentes mais velhos, como prática preferencial (Matos & Sampaio, 2009).

Num outro estudo, realizado pela mesma equipa de Margarida Gaspar de Matos (2004), foi utilizada uma metodologia qualitativa de recolha de dados, denominada "focus group" ou grupo de discussão centrada num determinado assunto "foco", constituída por grupos de adolescentes dos 13 aos 17 anos. Nos grupos de discussão com jovens de outra nacionalidade verificou-se que passam o seu tempo livre com os amigos na rua ou a praticar desporto; a maioria dos jovens refere ter problemas de saúde; o envolvimento escolar é fraco e sentem a escola como um lugar inseguro e no qual são alvo de discriminação. Os jovens relatam atos de vandalismo no seu bairro; a amizade com jovens do mesmo bairro apresenta-se como algo muito importante para estes jovens; referem haver várias alterações no agregado familiar; referem as dificuldades do processo de aculturação; estes jovens apresentam um projeto de futuro bastante concreto e com expectativas elevadas. Algumas temáticas não são desenvolvidas pelos jovens, tais como, perceção do corpo, sexualidade e comunicação com o pai.

Outros estudos, longitudinais, efetuados ainda no âmbito das atividades desportivas, sugerem que durante os anos da adolescência, os indivíduos interiorizam um conjunto de padrões sobre as suas realizações que poderão usar em situações subsequentes na avaliação das suas competências. Por exemplo, Kuh & Cooper (1992) questionaram, acerca dos padrões de atividade física no trabalho e no lazer, mais de 3300 homens e mulheres com 36 anos (grupo este que tinha constituído a amostra de um estudo efetuado em 1946, a nível nacional na Grã-Bretanha, em indivíduos nascidos na mesma data); com base nos dados recolhidos entre os 13 e 36 anos, os autores verificaram que as características dos adolescentes, positivamente preditores de uma elevada atividade desportiva aos 36 anos, incluíam competências acima da média nos jogos escolares.

O estudo HBSC, com 123227 adolescentes, acerca dos comportamentos de saúde em crianças em idade escolar (Currie *et al.*, 2000; King *et al.*, 1996), concluiu que os níveis de atividade física nos adolescentes diminuem com a idade, especialmente nas raparigas (Garvey & Falgairette, 2004; Hickman *et al.*, 2000). Os resultados do estudo nacional HBSC tanto de 1996 (Matos *et al.*, 2000) como de 1998 (Matos *et al.*, 2000) corroboram os dados internacionais.

Também a partir de uma entrevista a mais de 2000 adolescentes suecos, com 15 anos, a respeito das atividades desportivas durante o lazer e do acompanhamento dos mesmos sujeitos 5, 10 e 15 anos mais tarde, concluiu-se que experiências precoces de atividade física são importantes para a disponibilidade psicológica na participação de atividades de manutenção da forma física nos períodos de vida posteriores (Engstrom, 1986).

No nosso estudo perspetivamos o desporto na sua dimensão holística, ou seja, que não se consubstancia na singularidade de práticas, nem em particularidades formais, mas antes em incontáveis formas, com intenções diversas e em todos os tempos e, por isso, omnipresente (Garcia, 2009). Configuramo-lo, assim, como um fenómeno com implicações socioculturais, realizando a sua ação dialética de ser transformado e, simultaneamente, transformar o contexto social (Moreira, 2012; Bento, 1999).

III. METODOLOGIA

1. Campo de estudo

A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais, por isso, deve estar adaptada à natureza da situação que se pretende estudar (Coutinho, 2011). Quando o estudo se enquadra no âmbito da educação, inevitavelmente associamos comportamentos e ações sociais, existindo, para o efeito, metodologias mais adequadas, nomeadamente a denominada investigação qualitativa ou interpretativa.

Este tipo de metodologia fundamenta-se nos pressupostos de que os acontecimentos devem estudar-se em situações naturais, isto é, no terreno onde se desenvolvem, e só serão compreensíveis se entendermos a perceção e a interpretação das pessoas que nele participam. Trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo, admitindo que existem múltiplas realidades sob a forma de construções mentais e sociais, experiencialmente localizadas e que dão sentido às suas experiências e ao mundo em que eles vivem (Tuckman, 2012; Mertens, 1998; Cresweel, 1998; Guba, 1990).

O objetivo deste método é o de permitir que a investigação possa recolher e, posteriormente, refletir sobre comportamentos enraizados, menos imediatos dos hábitos dos sujeitos, grupos ou comunidades em análise.

A natureza e os objetivos das questões da nossa investigação sugerem que o paradigma qualitativo seria o mais adequado ao estudo, visto este ser, particularmente, aconselhado para observar e descrever o sentido atribuído às experiências e à forma como as mesmas são percebidas, vivenciadas e descritas. Mais especificamente, adotou-se uma abordagem interpretativa, que vê as pessoas e as suas interpretações, perceções, significados e entendimentos como fontes principais de dados (Tuckman, 2012; Mason, 2002).

O estudo qualitativo considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzida em números (Vilelas, 2009).

Quando tentamos definir investigação qualitativa ou interpretativa, constatamos que o seu significado varia consoante os momentos históricos, embora, em termos gerais, possamos referir que a investigação qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador/investigador no mundo. A finalidade da investigação qualitativa é produzir compreensão do mundo social, dentro dos contextos naturais, dando ênfase aos significados, experiências, práticas e pontos de vista dos que neles estão envolvidos.

Assim, investigador e investigado interagem e cada um por si molda e interpreta os comportamentos de acordo com os seus esquemas sociais e culturais, num processo de dupla busca de sentido, que tornam o mundo visível, transformando-o num conjunto de representações (Denzin & Lincoln, 2000).

Esta investigação apresenta determinadas características: (i) não se aceita a uniformização dos comportamentos, mas a riqueza da diversidade individual; (ii) ser a situação natural, a fonte dos dados em que o investigador é o instrumento chave na recolha dos dados; (iii) os dados serem analisados, indutivamente, como o agregar de todas as peças de um *puzzle*; (vi) visar, fundamentalmente, o significado das coisas (Bogdan & Biklen, 1994).

Se a ação humana é intencional, torna-se necessário interpretar e compreender os seus significados num dado contexto social com uma observação rigorosa. Assim, há que ir buscar os significados profundos dos comportamentos que se constroem na interação humana.

Pelo exposto, a metodologia qualitativa envolve um conjunto de questões a investigar, uma situação natural e pessoas a atuar nessa situação. A recolha dos dados centra-se na descrição, na descoberta, na classificação e na comparação (Tuckman, 2012).

Para esse efeito, um estudo qualitativo implica a necessidade de desenvolver entrevistas, realizar observações e obter documentos (Mertens, 1998; Tuckman, 2012).

Os dados das entrevistas consistem em declarações das pessoas acerca das suas experiências, opiniões, sentimentos e conhecimentos. Os dados das observações permitem descrições detalhadas das atividades, comportamentos e ações das pessoas, bem como de todas as interpretações pessoais e processos organizacionais que são parte observável da experiência humana. Os

dados dos documentos derivam de extratos, citações ou textos de programas, documentos oficiais e relatórios (Patton, 1990).

Na investigação qualitativa o investigador tem um papel fundamental na entrevista, na observação, na recolha de dados e na análise de documentos, combinando de forma integrada todos os métodos que utilizou (Mertens, 1998).

2. As entrevistas

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram a *entrevista de grupo*, para os pais, e a *entrevista individual*, para os jovens e diretores das escolas do nosso estudo.

O termo *entrevista* é construído a partir das palavras, *entre* e *vista*, referindo, assim, o ato de ver e ter a preocupação com algo, indicando uma relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao ato de perceber o realizado entre duas ou mais pessoas (Freixo, 2011).

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações (De Ketele & Rogiers, 1999). É a fonte principal de recolha de dados, para recolher as opiniões, perceções e experiências concretas dos indivíduos. A produção de dados a partir das entrevistas é encarada por Fielding (2003) como uma realização colaborativa, não como uma extração mecânica de dados não contaminados do respondente, como se estivessemos a apanhá-los de uma árvore. Em termos globais, o objetivo de qualquer entrevista é o de poder abrir a área dos dois interlocutores no que respeita à matéria da entrevista, reduzindo, por consequência, a área secreta do entrevistado e a área cega do entrevistador (Carmo & Ferreira, 2008).

É definida por Ghiglione & Matalon (2005) como uma conversa tendo em vista um objetivo, apresenta a vantagem de ser suficientemente ampla para englobar uma variedade de temas. Neste sentido, a função da entrevista é atingir o que não é visto, ou seja o que não é percecionado, é conseguir ir um pouco

mais além das palavras ouvidas. O que explica em grande parte a sua atração é a compreensão rica e matizada das situações.

Daí a importância de utilizar, no nosso estudo, o inquérito por entrevista pois, como defendem Quivy & Campenhoudt (2008), ajuda-nos a melhorar o nosso conhecimento do terreno e pode, ainda, fazer surgir questões insuspeitas que ajudarão o investigador a alargar o seu horizonte e a colocar o problema da forma mais correta possível.

Desta forma, podemos considerar a entrevista como um instrumento com algumas vantagens, nomeadamente na associação do grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos com a flexibilidade de utilização, sendo um instrumento que permite simultaneamente recolher os testemunhos e as interpretações, respeitando os próprios quadros de referência dos interlocutores (Flick, 2005; Ruquoy, 2005; Queirós, 2002).

Assim, o que torna a entrevista um instrumento privilegiado de recolha de informações para as ciências sociais é a possibilidade das intervenções serem reveladoras de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-económicas e culturais específicas (Minayo, 2007).

Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela apresentação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Dos diferentes tipos de entrevistas existentes, optámos pela entrevista semi-estruturada ou semi-directiva, no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas (Bogdan & Biklen, 1994; Quivy & Campenhoudt, 2008; Ruquoy, 2005; Silverman, 2000).

Este tipo de entrevistas, para Quivy e Campenhoudt (2008), são as mais utilizadas em investigação social, permitindo, segundo Gil (1999), um maior grau de respostas a serem obtidas e feitas de forma espontânea, sem que sejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação. Estas respondem a duas exigências que na opinião de Queirós (2002) podem parecer contraditórias. Por

um lado, permite que o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do assunto em causa, o que resulta no pólo “não diretivo”; por outro, com a definição do objetivo de estudo, elimina do campo de interesse um conjunto de aspetos e considerações para os quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, o que exige a intervenção do entrevistador, resultando no aspeto parcialmente “diretivo” (Ruquoy, 2005).

Salienta-se, ainda, que a ênfase dada às entrevistas tem por objetivo compreender melhor tanto o comportamento dos jovens entrevistados, como as suas experiências relatadas e, ainda, tentar compreender os processos mediante os quais estes indivíduos construíram os seus significados. Dentro desta perspetiva, as entrevistas constituem dados empíricos essenciais para a compreensão dos processos que o trabalho aborda.

Bogdan & Biklen (1994) reforçam esta perspetiva quando discutem o objetivo da investigação qualitativa e afirmam que os investigadores qualitativos recorrem à observação, por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir, com maior clareza e profundidade, sobre a condição humana.

Para Thomas & Nelson (2002), durante as entrevistas, o investigador pode observar como o indivíduo responde e, assim, compreender melhor a sua sensibilidade e a intensidade na forma como responde a determinada questão.

Desta forma, a entrevista é mais adaptável e versátil quando se leva em consideração a personalidade e a receptividade dos entrevistados.

Na relação com o entrevistado é importante que se apresentem os objetivos e a natureza da entrevista de uma forma breve (Tuckman, 2012). A atitude do investigador deve centrar-se, fundamentalmente, na criação de uma atmosfera de empatia e no estimular do entrevistado para que proporcione respostas sinceras e claras em relação aos objetivos da investigação (Gómez & Cartea, 1995). De acordo com Bogdan & Biklen (1994), para que este objetivo seja conseguido é importante garantir ao entrevistado que o que será dito na entrevista será tratado confidencialmente, e que o investigador irá preservar o anonimato, de modo a que o entrevistado não se sinta lesado na sua integridade pessoal.

2.1. Validação e estruturação das entrevistas

A validade poderia ser definida como a adequação entre os objetivos e os fins sem distorção dos factos. Refere a qualidade dos resultados da investigação no sentido de os podermos aceitar com factos indiscutíveis. Pretendemos, assim, verificar formalmente se foi possível garantir o nível de autenticidade visado no desenrolar das entrevistas (Flick, 2005).

Ainda Tuckman (2012) descreve a *validade interna* e *validade externa*. Um estudo terá validade *interna* quando o seu resultado estiver em função do programa ou abordagem a testar; e terá validade *externa* se os resultados obtidos forem aplicáveis no terreno a outros programas ou abordagens similares. Esta estará diretamente ligada à confiança nos resultados da investigação. Assim, o investigador deverá procurar atingir um nível satisfatório de validade interna, para que a investigação possa ser conclusiva. Simultaneamente, assegurará que ela se mantenha integrada na realidade em estudo, para ser representativa e generalizável, isto é, ter validade *externa*. Assim, a preocupação da validade, por parte do investigador é que os seus dados correspondam estritamente àquilo que pretende representar (Lessard- Hébert *et al.*, 2010).

Uma vez construídas as categorias de análise de conteúdo, estas devem ser sujeitas a um teste de validade interna, assegurando a sua exaustividade e exclusividade. No primeiro caso, pretende-se garantir que todas as unidades de registo possam ser atribuídas a uma das categorias; e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria.

Estabelecemos o objetivo da investigação, realizámos a revisão bibliográfica, a fim de isolar as grandes categorias de onde emergiram as perguntas a serem realizadas nas entrevistas; numa segunda parte desta estruturação, elaboramos o primeiro modelo de entrevista.

Posteriormente, as entrevistas foram submetidas aos orientadores e a um corpo de peritos com a intenção de as analisar e corrigir, para desta forma, obter um instrumento fidedigno com os principais objetivos desta investigação.

De seguida, tanto os guiões das entrevistas como os formulários foram corrigidos e reelaborados a partir das sugestões apresentadas.

Os procedimentos seguintes foram entrevistar indivíduos pertencentes ao grupo que pretendemos estudar, para participarem do projeto piloto, a fim de verificar o grau de compreensão relativamente às perguntas e ao grau de adequação das respostas, em relação às nossas expectativas.

Ao finalizar a aplicação das entrevistas do projeto piloto, as respostas foram consolidadas e analisadas, focando o grau de compreensão das perguntas por parte dos entrevistados. Os orientadores e o grupo de peritos analisaram os guiões, com o objetivo de adequar as perguntas, deixando-as assim mais claras e concisas, permitindo assim que fossem aplicadas as entrevistas.

2.2. Entrevistas individuais

Nas entrevistas individuais, tomámos opções que considerámos importantes para a sua realização. Começámos por saudar os convidados para a entrevista, esclarecendo o âmbito, contexto e fundamento da sua participação neste projeto. Fizemos uma introdução, no momento da gravação, a cada um dos entrevistados, salientando o objetivo da mesma. Tratando-se de uma recolha de dados registada em áudio, asseverámos a confidencialidade do entrevistado e das suas respostas, bem como salientámos a pertinência da sua participação, não conferindo qualquer juízo de valor correto ou incorreto atribuído às suas respostas.

Preocupámo-nos com a criação de um ambiente agradável para a realização da entrevista. Para tal, tentámos assegurar que o local da mesma reunisse as condições para que os entrevistados não se sentissem confrangidos. Por isso, convidámo-los a escolher um local no qual se sentissem o mais confortável possível, assegurando a manutenção da sua privacidade, sem comprometer a distância audível entre o entrevistado e o entrevistador, calculada entre 1 a 2 metros. Do mesmo modo, intentámos que cada entrevistado mantivesse o controlo da entrevista, mantendo o contacto à medida que os entrevistados foram respondendo. A função fática foi, assim, constante e teve o objetivo de mostrar compreensão e simpatia pelo entrevistado, fazendo-o sentir-se confiante. Neste sentido, optámos por utilizar um tom informal, de conversa, mais do que de entrevista formal.

No que se refere à sua operacionalização, decidimos apresentar as questões, combinando duas linguagens: enunciámo-la a partir de um guião escrito. Paralelamente, estabelecemos uma hierarquia na ordem pela qual orientamos as questões, optando por começar pelas mais simples. À medida que se desenvolveram as entrevistas, fomos dando indicações acerca da projeção de voz, incentivando os entrevistados a responder sempre em função do que pensam, sem comprometer ou influenciar a orientação das respostas dos mesmos. Foram, em alguns casos, pedidos exemplos de situações, de pessoas ou de objetos que possam ilustrar algumas das suas respostas, como aconteceu com as entrevistas aos diretores das escolas deste estudo. Apresentámos as questões, isoladamente, para evitar a dispersão de respostas e para que os entrevistados tivessem oportunidade de selecionar a informação que considerem pertinente.

A preparação das entrevistas obedeceu a alguns procedimentos, como verificar que o material de captação de som estava operacional, disponibilizando outros suportes de registo. Destacamos o material de escrita para registar apontamentos que não cabem no gravador áudio, como linguagem não verbal, onde cabem gestos, expressões e movimentos importantes para a contextualização das respostas. O registo destas informações facilita, também, uma interpretação de dados mais fidedigna, ao permitir levantar hipóteses mais seguras sobre a autenticidade das respostas obtidas e sobre o grau de liberdade com que foram dadas. As entrevistas foram, previamente, autorizadas pelos entrevistados, bem como o suporte de registo das mesmas. Feito o registo áudio, houve lugar à transcrição das mesmas, nas quais tivemos o cuidado de nos manter fiel ao discurso dos entrevistados.

Preparámos as entrevistas para que decorressem durante 30min, porém, nas realizadas aos diretores das duas escolas secundárias, ultrapassámos esta estimativa, porque os mesmos tiveram a preocupação de explicitar as suas ideias e plasmaram o ambiente de cordialidade e de implicação neste estudo. No caso das entrevistas aos jovens, como se poderá confirmar pelas transcrições, duraram entre 10 a 15min. Esta situação decorreu do facto dos alunos entrevistados responderem ao guião de questões de forma assertiva e objetiva, e, em alguns casos, se mostrarem pouco reflexivos.

Em todas as entrevistas, mantivemos um ambiente saudável e acolhedor, terminando com um momento de convívio, convidando a outros momentos de colaboração, em relação à qual agradecemos a participação neste estudo e toda a sinceridade nas suas respostas (Carmo & Ferreira, 2008).

2.3. As entrevistas de grupo

Uma entrevista de grupo é uma entrevista realizada com um pequeno grupo de pessoas, sobre um tema específico (Flick, 2005; Fontana, & Frey, 2000; Patton, 1990). A maioria dos aspetos observados durante a entrevista individual são aplicáveis ao caso entrevistas de grupo. A diferença entre uma e outra é que a individual é realizada num contexto mais intimista e a coletiva num contexto de grupo de discussão.

Embora esta análise possa parecer subtil existe, efetivamente, uma diferença crucial e importante, porque é uma entrevista a um grupo e não a um conjunto de pessoas ou seja não interessa o número de respostas nem as opiniões individualizadas (Iñiguez, 2008).

A característica definidora da entrevista grupal é que as questões não são dirigidas a uma pessoa em particular mas a um grupo, esperando que este reaja, em conjunto, a elas. Ocorre, em consequência, um conjunto de respostas dinâmicas, diferentes e complementares para o problema (Rodriguez, 2005).

Assim, o grupo é mais do que a soma das suas partes. Na entrevista de grupo, a assimetria entre o entrevistador e o entrevistado é diluída numa teia de relações de poder. Pode ser caracterizada, também, como um recurso para compreender o processo de construção das perceções, atitudes e representações sociais de grupos humanos. Desta forma, a principal vantagem da entrevista de grupo é a riqueza de dados obtidos, a estimulação dos respondentes e o apoio dado à recordação dos acontecimentos, além de poder ser mais abrangente do que a entrevista individual (Flick, 2005).

Pretendemos, desta forma, transportar os entrevistados para o seu próprio mundo, refletindo sobre ele, permitindo referenciar e classificar os problemas, os sistemas de valores, os comportamentos e estados emocionais quando colocados em grupo de discussão (Lessard-Hébert *et al.*, 2010).

A utilização do grupo como técnica de pesquisa pressupõe uma dinâmica interativa, como fator de interferência. As técnicas de recolha de dados organizadas no contexto grupal consistem em estratégias únicas para uma pesquisa ou um complemento de outros instrumentos que utilizámos, na entrevista individual. O seu uso é mais comum em métodos qualitativos de pesquisa (Minayo, 2007).

A preparação e implementação da entrevista em grupo obedece a um conjunto de procedimentos para a sua realização, na medida em que depende dos resultados a obter. O seu desenho está diretamente associado ao que o investigador pretende com a investigação.

Assim, aquando da planificação da entrevista em grupo tomámos um conjunto de decisões que abarcaram: (i) o número de grupos; (ii) a dimensão dos grupos; (iii) a origem e as características dos participantes e (iv) o grau de envolvimento do entrevistador (Iñiguez, 2008).

No presente estudo, pretendemos entrevistar dois grupos de pais de alunos das escolas que constituem o universo desta investigação. Este número é determinado em função dos objetivos de investigação, tendo sido considerado o número necessário de diferentes subpopulações. O objetivo passa pela diversidade de um estrato e pelo resumo em subpopulação promovendo a diversidade de informações, opiniões e atitudes. Desta forma, a identificação de grupos é dada por mais de uma variável. A solução é atravessá-los e a multiplicação de categorias receberá o número de subpopulações que se pretende. O número de subpopulações é um critério a considerar, não um determinado número absoluto de grupos a serem entrevistados.

Quanto à dimensão do grupo, a abordagem pressupõe garantir um nível de diálogo e de discussões suficientes para produzir as informações necessárias para o estudo. Na nossa investigação, constituímos cada grupo com seis pessoas, por entrevista. Este é o número limite mínimo para produzir as interações dinâmicas que pretendemos.

Após a construção do guião da entrevista, pretendeu-se resolver a questão da composição do grupo. Aqui, devemos considerar que o principal fator a ser mantido é o de garantir uma heterogeneidade discursiva em cada grupo, isto é, uma pluralidade de opiniões, atitudes, decisões, para, assim, ir ao encontro dos objetivos da pesquisa. Procurou-se, por um lado, indivíduos com

características e/ou projetos comuns e, por outro, assegurar o equilíbrio entre a identidade e a diversidade do grupo (Galego & Gomes, 2005).

Em relação à determinação do nível de envolvimento do entrevistador em entrevistas coletivas, podemos referir que este está diretamente relacionado com o estilo de condução e desenvolvimento da entrevista. Assim, é fundamental ter em linha de conta os nossos objetivos e a informação que necessitamos, bem como a melhor maneira de a obter. Desta forma, tentámos evitar situações de interações múltiplas e caóticas que, por vezes, distanciam os entrevistados dos assuntos fundamentais para o estudo.

Em relação à conceção e estrutura da entrevista de grupo, o desenvolvimento de um guião deve, inevitavelmente, incluir a abertura e apresentação, com uma questão introdutória própria e uma conclusão da entrevista.

Neste sentido, abrimos a sessão de entrevista de grupo com a apresentação do momento, identificando-nos e explicando os objetivos da investigação, bem como as instituições responsáveis pelo nosso estudo. Neste momento, agradecemos a colaboração e apoio prestado.

Ainda nesta fase, identificámos a descrição dos procedimentos utilizados e a especificação e finalidade e respetivas características de entrevista. A cada entrevistado foi garantido o anonimato e o fim a que se destinam as informações que disponibilizaram aquando da realização da entrevista, bem como todo o processo de recolha de dados. Incluímos, neste momento, indicações importantes para a condução da entrevista, explicitando a ação do entrevistado e a natureza da intervenção de cada um dos participantes. O sucesso da reunião depende de um minucioso trabalho de preparação e de uma antecipação cuidada do tipo de condução que realizamos atendendo sempre aos objetivos e aos participantes envolvidos (Neves *et al.*, 2008).

Construímos um roteiro com informações fundamentais para a entrevista, descrevendo-a não como um interrogatório, mas antes como um diálogo reflexivo, canalizando-a do mais geral para o mais específico (Iñiguez, 2008). Do mesmo modo, a condução da entrevista pautou-se por ser moderada, orientada de forma flexível, objetiva, empática e persuasiva, mantendo, o entrevistador, uma atitude de bom ouvinte (Flick, 2005).

Na operacionalização das entrevistas de grupo, tentámos manter o foco de atenção no mesmo, mantendo o tratamento completo e igualitário das questões levantadas no guião. Tentámos captar a reação de todos e as suas intervenções, seja sobre a forma de comentário, seja a propósito de reações a comentários, pois é, também, a contrainformação que consideramos importante registar (Lessard-Hébert *et al.*, 2010). Sabemos que o exercício de moderador requer uma ação não-intrusiva sobre o grupo. O discurso continua a ser a pista e, quando os participantes direcionaram os tópicos discutidos na entrevista para temas considerados pelo moderador como irrelevantes, tivemos o cuidado de redirecionar os entrevistados para os tópicos colocados à discussão. Gerimos, dentro do possível, a moderação das sessões de entrevista de grupo de forma a manter o entusiasmo na discussão, sem comprometer o interesse para o tema deste estudo.

Pautámos a nossa atitude perante o grupo, como a de moderador, interiorizando a presença comunicativa, sem impor a sua presença avaliativa, respeitando a dinâmica própria de cada grupo (Ruiz Olabuenaga & Ispizua, 1989). Coube, em alguns momentos, a necessidade de gerir algum ruído, interferência e monopólio da palavra por parte de alguns dos membros participantes. Sublinhámos, ao longo da sessão, a importância dada a todas as opiniões, sem se sobrepor a outras e tivemos, por isso, de também incentivar os participantes menos participativos a envolverem-se e a exprimirem os seus pontos de vista, esforçando-se por obter respostas de todos (Flick, 2005). Caracterizámos a nossa ação como mediadora e interpeladora em consonância com a investigação, contribuindo para o alongamento das racionalidades dos participantes que se tornam potencialmente menos monolíticas e mais reflexivas. Referimos, aqui, o grupo de pais de alunos da Escola Secundária Alves Martins, em Viseu, intervindo diretamente no sentido de fomentar a participação de todos os membros, tornando clara a ideia de que todas as perspetivas são tidas em consideração, independentemente do grau de controvérsia a que possam estar associadas.

À semelhança dos procedimentos seguidos para as entrevistas individuais, demos especial atenção à distribuição dos elementos do grupo, ao local onde decorreu a entrevista, de forma a facilitar a discussão entre os entrevistados. Também considerámos fundamental gravar a entrevista na

íntegra, garantindo, assim, a sua análise e interpretação adequada dos discursos dos entrevistados.

Desta forma, assumimos um papel de observador/relator, tendo usado um diário de campo para fazer um registo do processo de condução da entrevista, bem como a gravação áudio. Centrámos a nossa atenção no panorama coletivo, nas intervenções individuais e/ou na linguagem corporal assinalada quer pelos silêncios, quer pela linguagem gestual. Assim, foi possível ter acesso não só às vozes literais, mas também à própria expressão da voz, expressões faciais e gesticulação. Estas anotações permitiram interpretar o entendimento que cada participante faz da opinião e intervenção dos outros e detetar concordância ou discordância relativamente àquele que usa da palavra em determinado momento.

Finda a entrevista, tentámos assegurar que todas as questões foram tratadas. Para tal, antevemos a adição e retificação de aspetos necessários para o cumprimento de todos os objetivos da entrevista. Tendo terminado, agradecemos a colaboração de cada um dos participantes, salientando a sua implicação no nosso estudo.

3. Critérios na definição do grupo estudado

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Preocupa-se, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado (Minayo, 2001). O primeiro passo para realizar uma análise social é definir os sujeitos sociais que serão pesquisados, ou seja, definir a população da pesquisa. Esta deve ser apresentada de forma a facilitar a inferência das relações no objeto de estudo (Flick, 2005).

O pesquisador, ao aproximar-se do ambiente do grupo estudado, pretenderá identificar e compreender como as relações sociais, culturais e políticas da sociedade estão organizadas. Durante a investigação, o investigador recolhe as interpretações dos indivíduos e regista tudo o que observa, além de questionar no ambiente investigado todas as ações ali realizadas, para que por ele sejam interpretadas e compreendidas (Freixo, 2011). Assim, o grupo estudado é definido com base numa parte representativa da população da

pesquisa, é considerada representativa quando apresenta as mesmas características gerais da população da qual foi extraída.

Os motivos pelos quais os grupos estudados foram escolhidos explicam-se tanto pela natureza deste estudo, em função dos seus objetivos, permitindo, assim, decidir quem melhor nos ajudaria a compreender os factos sociais e culturais interpretados nos seus contextos específicos. São os comportamentos do conjunto que nos interessam em primeiro lugar, as suas estruturas e os sistemas de relações sociais e culturais que os fazem funcionar e mudar (Quivy & Campenhoudt, 2008). Porém, as informações úteis podem ser obtidas junto de elementos que constituem o conjunto. Desta forma, para conhecer o modo de funcionamento de uma ou mais estruturas sociais, será necessário interrogar os que delas fazem parte (jovens, pais e professores das escolas do nosso estudo).

Segundo Albarello *et al.* (2005), numa investigação qualitativa, não há preocupação em projetar resultados à população. O número de entrevistados é pequeno de forma a permitir que o investigador seja capaz de conhecer bem o objeto de estudo, pelo que a questão da representatividade, no sentido estatístico do termo, não se coloca. Minayo (2001) refere que, na definição do grupo estudado, há uma preocupação menor com generalizações, mas com uma necessidade de um maior aprofundamento e abrangência da compreensão dos comportamentos, experiências e opiniões das pessoas. Então, para esta abordagem, o critério que determina o valor do grupo estudado passa a ser a sua adequação aos objetivos da investigação.

Na verdade, o investigador deve ser capaz de identificar e analisar profundamente dados não-mensuráveis, como sentimentos, sensações, perceções, pensamentos, intenções, comportamentos passados, entendimento de razões, significados e motivações de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico.

Os sujeitos sociais devem ser pesquisados em número suficiente para permitir a reincidência de informações. Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Como sujeitos da pesquisa, além de identificar os problemas, analisam-nos, discriminam as necessidades prioritárias e propõem ações mais eficazes (Chizzotti, 1991).

Logo, outro ponto importante para definição do grupo estudado é saber quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema investigado. Afinal, são as pessoas mais envolvidas no problema que normalmente serão mais relevantes para a pesquisa qualitativa.

Para Minayo (2001) pode ser considerado um grupo estudado ideal aquele que reflete as múltiplas dimensões do objeto de estudo. O grupo estudado é aquele que possibilita abranger a totalidade do problema investigado nas suas múltiplas definições. No entanto, exige-se do investigador a preocupação com o rigor da investigação.

Nesta perspetiva, Lincoln & Guba (1985) sugerem a adoção dos seguintes critérios; (i) credibilidade – os resultados e interpretações feitas pelo investigador são plausíveis para os sujeitos envolvidos, corresponde à verdade dos resultados obtidos, tal como é conhecida e experimentada; (ii) transferibilidade – os resultados do estudo podem ser transferidos para outros contextos, em contextos similares podem ocorrer a compreensão e interpretação de um fenómeno em que se verifiquem a preservação dos significados e interpretações obtidas noutros estudos e (iii) confirmabilidade – os resultados obtidos são confirmáveis isto é, resulta da obtenção de afirmações diretas e repetidas pelos informantes, que o investigador ouviu, viu ou experimentou relativamente àquele fenómeno específico.

Na constituição do nosso grupo de estudo (jovens) tivemos a preocupação de selecionar de forma aleatória grupos de indivíduos pertencentes às duas escolas em estudo: Escola Secundária Alves Martins em Viseu e Escola Secundária Latino Coelho em Lamego. Ambas as escolas foram selecionadas pela sua dimensão, antiguidade e riqueza dos projetos de escola apresentados e também pela sua representação cultural no distrito.

A visibilidade do trabalho desenvolvido pelas escolas corporiza-se, igualmente, no reconhecimento nacional, ao nível dos resultados académicos como nos projetos desenvolvidos pelas escolas. A escola cria condições adequadas à implementação de aprendizagens e de formações diversificadas, tendo sempre em conta os interesses dos alunos. Esta dinâmica das escolas é sustentada também na sua rede de parcerias, e em metodologias ativas e experimentais. É conferida uma atenção específica à dimensão artística e desportiva.

Apesar de termos aplicado uma amostragem aleatória ao nosso grupo de estudo acima referido, tivemos a preocupação de integrar intencionalmente os casos extremos ou desviantes. Também tivemos a preocupação de selecionar jovens pela intensidade com que as características, processos e experiências diversificadas nas escolas e nos seus agregados familiares são significativos.

Nos casos das entrevistas aos pais (entrevista grupal) a seleção foi feita de forma aleatória, tendo, também, a preocupação de incluir pais em que os seus filhos participem em projetos e façam parte de clubes nas escolas que frequentam.

No caso dos professores, escolhemos os diretores das escolas pela riqueza de informação significativa para o nosso estudo, pela sua visão profunda dos projetos educativos das suas escolas.

No que se refere aos jovens do nosso estudo, seleccionámos de forma aleatória, em cada escola referida, alunos do 12º ano de escolaridade, ano terminal do ensino obrigatório em Portugal.

A razão do estudo ser efetuado no ano terminal da escolaridade obrigatória, prende-se com dois motivos essenciais: (i) o interesse em recolher o ponto de vista dos alunos num momento em que estes já conseguem expressar e verbalizar aspetos relevantes relacionados com o tema em estudo e (ii) a opinião dos alunos acerca da ocupação do seu tempo livre dentro e fora da escola, no momento último em que o Sistema Educativo intervém com carácter de obrigatoriedade e onde os alunos já vivenciaram experiências diversificadas, com a implicação de escolhas próprias.

Uma das preocupações do estudo foi o de ser o menos invasivo possível, tendo sido dadas todas as garantias de anonimato, bem como a confidencialidade dos dados, acrescentando o facto de o estudo não trazer inconvenientes para as pessoas e instituições envolvidas.

3.1. Projetos Educativos das escolas do nosso estudo

A qualidade na educação passa pela construção de planos de ação e pelas vivências de intervenções que permitam o cumprimento do princípio de uma escola para todos e com todos, e onde todos se sintam bem, se sintam reconhecidos e predispostos a reconhecer e conhecer outros e outros saberes.

Uma Escola em que todos tenham a oportunidade de desenvolver competências várias e uma formação global.

Neste sentido o Despacho Normativo nº 13A/2012, de 05 de Junho, define os parâmetros gerais relativos à organização, os projetos educativos e os planos anuais de atividades da respetivas escolas.

Sendo o PEE a expressão da dinâmica e da filosofia da escola, ele define os princípios e linhas orientadoras, assentes nas características da comunidade educativa, estabelece as metas, prevendo as parcerias e os recursos disponíveis para uma resposta educativa global (Leite, 2003).

Desta forma, o PEE é um instrumento de gestão de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da ação educativa, definindo a estratégia da escola (Santos *et al.*, 2009; Leite, 2003; Costa, 1992).

Para a construção da escola, deve estar tudo previsto num projecto, desde a primeira ideia de como deverá ser a escola nos dias de hoje, que metas deverá alcançar com o intuito de ter qualidade, que recursos devem ser utilizados, com que pessoas e organismos podem contar, como se deve organizar para funcionar em pleno e o que deve ser considerado para se realizar uma avaliação correta. Promovendo a intervenção direta e indireta de todos os agentes educativos (Barroso, 2009; Suárez, 1999).

O PEE está associado à ideia de que o currículo nacional, o regional e o local, tem de ser percecionado numa conceção de projeto aberto e dinâmico, de forma a permitir apropriações e adaptações às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido, de forma a responder à diversidade cultural e social dos seus alunos (Leite, 2003).

Nesta perspetiva, é importante ter em conta: (i) análise abrangente da escola e da sua envolvente precedendo a elaboração do PEE – tem por base o conhecimento do contexto socioeconómico da escola, das áreas fortes e das áreas com potencial de melhoria; (ii) Abertura e reajustamento dos objetivos da escola inscritos no PEE, é sujeito a atualizações permanentes e redefinições de objetivos na procura da motivação permanente (Santos *et al.*, 2009)

Neste sentido, apresentamos os principais objetivos, a estrutura organizativa, as principais estratégias, as ofertas formativas e as atividades dos PEE das escolas do presente estudo.

Com este levantamento, queremos colocar em evidência as diferentes perspetivas das duas escolas do distrito de Viseu estudadas, refletindo sobre as possibilidades do encontro entre a formação integral dos alunos, que também passa pela educação para os tempos livres, analisando o enquadramento social, cultural e pedagógico envolvente.

3.1.1. Projeto Educativo da Escola Alves Martins – Viseu

O PEE da Escola Alves Martins apresenta-se como uma comunidade educativa de aprendizagem. Esta expressão pretende definir a filosofia e a dinâmica pretendida pela escola.

Inicia o plano com uma breve resenha histórica, intitulada como a história herdada, onde assinala os marcos mais significativos dos 150 anos desta instituição.

De acordo com o perfil de escola, a população escolar no ano letivo de 2012-2013, totaliza 1912 alunos, distribuídos por ensino básico, com 136 alunos; ensino secundário, nos cursos: ciências e tecnologias, com 862 alunos; ciências socioeconómicas, com 84 alunos; línguas e humanidades com 175 alunos; artes visuais, com 228 alunos e ensino noturno, com 427 alunos. A educação e o ensino são assegurados por 174 docentes, pertencendo aos departamentos curriculares de línguas, ciências sociais e humanas, matemática e ciências experimentais e expressões.

No ponto a identidade assumida: (i) a escola como comunidade de aprendizagens e espaço de socialização, constituída por pessoas com formações, capacidades, conhecimentos e interesses diversificados e como um espaço de intervenção ética e cívica; (ii) a educação como um processo complexo e participado de construção de cidadania, através do desenvolvimento de competências, integrando saberes, conhecimentos, capacidades, valores e atitudes; (iii) o currículo integrando tudo o que de significativo os alunos aprendem na escola, as aprendizagens realizadas e as competências adquiridas; (iv) a aprendizagem como construção pessoal e significativa do

aluno, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem; (v) os alunos como pessoas com uma identidade própria, autónomas e responsáveis, com projetos de vida diversificados e construtores das suas aprendizagens; (vi) os professores como profissionais autónomos e responsáveis, empenhados no seu desenvolvimento profissional e na criação, solidária, de condições facilitadoras de sucesso escolar e educativo de todos os seus alunos; (vii) a promoção, empenhada e cooperativa, dos valores de autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito mútuo.

No que se refere aos objetivos a escola pretende: (i) concretizar uma gestão e liderança partilhadas; (ii) promover o desenvolvimento profissional da comunidade escolar; (iii) desenvolver políticas e práticas orientadas para as aprendizagens dos alunos.

Quanto à estrutura organizativa construída: (i) define as lideranças, principal e liderança intermédia – estruturas de orientação educativa; (ii) BE/CREAP Biblioteca/Centro de Recursos Dr. Azeredo Perdigão, constitui-se como parte integrante do processo educativo, para o sucesso do ensino e da aprendizagem, apoiando o desenvolvimento curricular, em articulação com as estruturas pedagógicas e docentes; (iii) plano tecnológico para a educação. Como principais objetivos a escola promover a utilização das tecnologias da informação e comunicação nas atividades letivas e não letivas e gestão dos meios e equipamentos tecnológicos e de telecomunicações.

As ofertas formativas que a escola dispõe: (i) ensino básico; (ii) ensino secundário; (iii) cursos científico-humanísticos, atribuir uma qualificação e certificação diversificadas; (iii) ensino recorrente com o objetivo de dinamizar as ofertas de cursos EFA, apostar nos cursos de dupla certificação e elaborar candidaturas financeiras; (iv) centro novas oportunidades, com o objetivo de oferecer às entidades da região colaboração no reconhecimento, validação e certificação de competências ou noutras ofertas educativas dos seus colaboradores e apoiar os adultos nas sessões de reconhecimento e formação complementar; e (v) ensino profissional, com o objetivo de proporcionar uma via alternativa de ensino

Nos projetos idealizados a escola apresenta: (i) desporto escolar - proporcionar aos alunos atividades de carácter recreativo e lúdico, de formação ou de orientação desportiva; (ii) GASA Gabinete de Apoio à Saúde do

Adolescente Dr. Egas Moniz - orientar e dar resposta às múltiplas situações apresentadas pelos jovens que voluntariamente procuram esta Gabinete. (Gabinete dinamizado pela Equipa da Adolescência do Hospital de São Teotónio, de Viseu); (iii) G.I.C. Grupo de Iniciativas Culturais - promover o convívio pluridimensional e a integração de iniciativas que, surgindo nas margens dos tempos letivos, favorecem a animação da escola e contribuem para a formação integral de todos; (iv) Projeto de Educação para a Saúde - promover a capacidade de cada um para criar o seu projecto de vida, pessoal e original, desenvolvendo competências que lhe permitam tomar decisões geradoras de bem-estar físico, psíquico e social, de forma autónoma e com respeito pelos outros. Promover a educação de uma sexualidade saudável, entendida, de acordo com a Organização Mundial de Saúde, como uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e intimidade, influenciando pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influenciando, também, a saúde física e mental; (v) Projetos Multidisciplinares - desenvolver projetos no âmbito curricular multidisciplinar, promovendo o desenvolvimento de competências transversais; (vi) SPO Serviços de Psicologia e Orientação - orientar e informar os alunos sobre o seu percurso escolar e profissional, apoiar os alunos tanto a nível psicológico como pedagogicamente.

Para a concretização destes projetos, a escola apresenta uma série de parceiros da comunidade mais próxima da escola incluindo as associações, culturais, educativas, políticas e religiosas mais representativas da região.

No ponto referente às decisões priorizadas, destacamos aquelas que vão ao encontro dos objetivos do nosso estudo: (i) dinamizar atividades de enriquecimento e complemento curricular para os alunos do ensino básico e secundário; (ii) estimular a participação do aluno na avaliação formativa do seu próprio trabalho; (iii) otimizar a relação dos pais e encarregados de educação com a escola; (iv) dinamizar a integração das tecnologias de informação e comunicação no quotidiano da escola; (v) consolidar as aprendizagens, promovendo o sucesso educativo dos alunos; (vi) promover parcerias com outras escolas e instituições que sejam geradoras de mais-valia para ambas as partes; (vii) valorizar e estimular a participação dos alunos nas atividades de âmbito curricular e extracurricular, como forma de contribuir para a sua formação integral; (viii) abrir a escola à inovação, nomeadamente nas atividades de

enriquecimento curricular, no desenvolvimento e envolvimento em projetos, abertos à participação dos alunos, dos professores, dos funcionários, das famílias e da comunidade em geral; (ix) promover ações que visem a integração/inclusão de todos os alunos; (x) valorizar a dimensão da saúde e do desporto, numa escola renovada; (xi) potenciar dinâmicas inovadoras numa escola *requalificada*; (xii) valorizar: a dimensão humanista e científica; a dimensão pessoal; o conhecimento; a criatividade e a originalidade; o sentido estético; o pensamento crítico; o rigor da comunicação e a autonomia.

A escola procura, assim, promover uma cultura de responsabilidade de toda a comunidade educativa, vinculando os intervenientes diretamente implicados no processo educativo: (i) os professores: assumindo a responsabilidade de ensinar; (ii) os alunos: assumindo a responsabilidade de aprender; e (iii) os pais e encarregados de educação: assumindo a responsabilidade de acompanhar de forma ativa o processo educativo dos seus educandos. Um dos aspetos fundamentais da sua credibilidade social é a procura da eficácia em todos os domínios da sua atividade, procurando potenciar ao máximo a excelência académica e a qualidade da formação integral dos seus alunos.

No Plano Curricular da Escola, assumindo o conteúdo do Projecto Educativo da Escola, tem como finalidade educativa promover uma educação para a cidadania, potenciando uma cultura de liberdade e intervenção pessoal e socialmente comprometida, através da valorização: (i) da dimensão humanista e científica; (ii) da criatividade e da originalidade; (iii) do sentido estético; (iv) do pensamento crítico; (v) do rigor na comunicação; e (v) do conhecimento.

3.1.2. Projeto Educativo da Escola Latino Coelho – Lamego

O Projeto Educativo da Escola Secundária Latino Coelho apresenta-se com um documento orientador das práticas de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem, nele se incluíram os princípios gerais, as metas a atingir e as linhas orientadoras de suporte a implementar para melhorar o sucesso educativo.

A Escola Secundária Latino Coelho é uma escola com mais de 100 anos de história. De acordo com o perfil de escola, no ano letivo de 2012-2013, a

população escolar totaliza 985 alunos, distribuídos por 42 turmas: 405 do 3.º ciclo (16 turmas); 454 do ensino secundário (18 turmas); 21 alunos do curso de educação e formação, tipo 3, de Eletromecânica de Eletrodomésticos (uma turma); 105 alunos dos cursos profissionais (sete turmas): de animador sociocultural, técnico de fotografia, técnico de gestão e programação de sistemas informáticos, técnico de biblioteca, arquivo e documentação e técnico de apoio à gestão desportiva. A escola é frequentada por 98% de alunos de naturalidade portuguesa.

A educação e o ensino são assegurados por 105 docentes, pertencendo 87% aos quadros. A experiência profissional é significativa, pois dos 88,5% dos docentes 49,5% leciona há 20 ou mais anos e 39% há 10 ou mais anos.

A escola orienta estrategicamente a sua ação pela valorização do saber com a integração curricular da educação para e na cidadania, sendo o desenvolvimento do processo educativo orientado por valores de respeito pelos outros e pelo ambiente, de responsabilidade, de rigor e de solidariedade. Os alunos participam nos projetos, clubes, concursos e múltiplas outras atividades de enriquecimento curricular, bem como na tomada de decisão através dos seus representantes nos órgãos de direção, administração e gestão e na associação de estudantes, colaborando e corresponsabilizando-se em iniciativas que promovam uma vivência ativa da cidadania. Assim, a escola preocupa-se por criar uma relação entre alunos e professoras caracterizada pelo apoio constante.

É da responsabilidade da escola o desenvolvimento de atitudes e de competências sociais e a preparação dos alunos quer para o prosseguimento de estudos, quer para a futura inserção na vida ativa, concorrem para a valorização das aprendizagens consumadas. Neste sentido, destaca-se a participação dos alunos em projetos/programas locais, regionais e nacionais, em concursos, em exposições, em espetáculos e serviço educativo no Teatro Municipal Ribeiro Conceição, em Lamego, Teatro Experimental de Montemuro, em Castro Daire, e na atribuição de prémios e de diplomas aos alunos, bem como a sua divulgação através da página da escola na *Internet* e do jornal escolar. Assim como na participação dos alunos nos clubes de desporto escolar e nas competições federadas do clube de voleibol da escola (voleibol, ginástica artística, ginástica acrobática e ginástica de trampolins).

Os alunos e as famílias manifestam elevada satisfação com as práticas de reconhecimento dos sucessos dos alunos.

À diversidade de interesses e de expectativas dos alunos, a escola responde com uma oferta formativa e educativa diversificada e ajustada, sustentada na estratégia de valorização e de inclusão dos alunos, e com uma variedade de respostas de ação educativa orientada para os problemas psicossociais, socioeconómicos e para as necessidades educativas e dificuldades de aprendizagem. Estes factos são reconhecidos pela comunidade educativa, o que releva o importante papel educativo desta escola, valorizando o seu relevante contributo e impacto no desenvolvimento da comunidade envolvente.

Projetos que a escola apresenta:

O Projecto Educação para a Saúde - é um processo de capacitação, participação e responsabilização que inclui como objetivos levar os jovens a sentirem-se competentes e valorizados, ao adotarem e manterem estilos de vida saudáveis e a possuírem um apoio efetivo através de um gabinete específico, onde o discente, por intermédio de um professor e de técnicos ligados à saúde pública, pode procurar ajuda. Dentro deste projeto a orientação vocacional, através do Gabinete de Psicologia e Orientação, pode ajudar o aluno a perspetivar melhor o seu futuro.

Projeto de Desporto Escolar – atividade interna: (i) cursos de formação de alunos árbitros nas modalidades de voleibol e de futsal; (ii) organização do campeonato escolar e de outras provas de atletismo (velocidade e saltos) e de torneios na escola; (iii) dinamização de atividades desportivas na escola, com âmbito regional (basquetebol e futsal). A atividade externa possui as seguintes modalidades – desportos gímnicos, futsal e voleibol, nos escalões de minis a juvenis.

Projeto do Clube de Voleibol da Escola Secundária de Latino Coelho - o Clube de Voleibol da Escola Secundária de Latino Coelho foi criado em 2006 com o objetivo fundamental de formar crianças e jovens através da atividade desportiva no sentido de proporcionar uma formação que pretende ser regida por princípios de carácter educativo, ético e desportivo, unânime e socialmente reconhecidos.

Foi, precisamente, este quadro de referência que legitimou a criação deste clube desportivo, tendo em conta as lacunas existentes na formação desportiva, mais concretamente nas modalidades de Voleibol e Ginástica na cidade de Lamego e no interior do país, apesar de haver tradições culturais, nas referidas modalidades, desde a década de sessenta do século XX.

Assim, as atividades que o clube desenvolve incidem prioritariamente na prática desportiva, nas suas variantes de formação e competição, numa perspetiva de desenvolvimento integral dos alunos, de forma a corresponder à contínua evolução da realidade e adaptação aos anseios de toda a comunidade onde se integra a Escola Secundária de Latino Coelho-Lamego.

Este projeto de um clube federado na escola encontra-se assente em bases sólidas, onde sobressai um envolvimento mais profícuo dos alunos e dos pais com a restante comunidade educativa. Assim, assume primordial importância a solicitação contínua à participação plena de todos os seus membros na vida associativa, constituindo fator indispensável à consecução das finalidades do clube e, por inerência, um meio de desenvolvimento dos seus membros.

O clube possui duas modalidades; voleibol e a ginástica criando um modelo de desenvolvimento social baseado na autonomia, competência e relações de qualidade, que o desporto pode e deve proporcionar e fazer da escola um local agradável e aberto à comunidade.

A principal missão do clube é proporcionar, ao maior número de alunos do Agrupamento de Escolas Latino Coelho, a oportunidade de praticarem desporto, conhecerem novas pessoas e novos lugares. Neste sentido, o clube tem hoje cerca de 200 alunos / atletas e 200 sócios, e continuam o trabalho na valorização e formação integral do ser humano.

4. Tratamento dos dados

O instrumento de recolha de dados utilizado foi a entrevista individual e de grupo, intrinsecamente associada à análise de conteúdo. Assim, as entrevistas são uma aplicação dos processos fundamentais de comunicação e permitem ao investigador retirar das suas entrevistas elementos de reflexão muito ricos.

A utilização da entrevista pressupõe o contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores. Esta troca permite o interlocutor do investigador exprimir as suas ideias, enquanto que o investigador, através das suas perguntas, facilita essa expressão e não deixa fugir dos objetivos de investigação. Na análise de conteúdo, o ponto de partida é a mensagem, mas deve ser considerado as condições contextuais dos seus produtores e assenta na conceção crítica e dinâmica da linguagem (Puglisi & Franco, 2005). Deve ser considerado, não apenas a semântica da língua, mas também a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens.

Após a recolha, análise e transcrição dos documentos formais e discursos dos entrevistados, procedemos à análise de conteúdo (Bardin, 2009; Vala, 2009). Neste sentido, o *corpus* deste estudo foi constituído pela análise dos documentos (projetos pedagógicos das escolas do nosso estudo) e pelas transcrições das entrevistas, efetuadas aos alunos, aos pais e aos diretores das escolas do estudo, seguindo-se uma leitura flutuante das mesmas. Esta técnica, de análise sistemática de um texto, tem como objetivo identificar os temas mais repetidos e as associações mentais a que pretendem dar origem (Ferrarotti, 1986). Funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, com a aplicação de processos de codificação, categorização e inferência (Bardin, 2009).

Nesta perspetiva, a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material que é objeto de análise. Permite, assim, fazer inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características vão ser inventariadas e sistematizadas (Vala, 2009).

Ao analisarmos as entrevistas, verifica-se que não são homogéneas e, assim, é necessário fazer delas uma síntese, ou seja, obter do seu conjunto um discurso único que tome em consideração tanto os *traços comuns* às diferentes entrevistas como as suas *diferenças*, organizando-os.

A análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: (i) pré-análise; (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos dados, interferência e interpretação (Bardin, 2009).

A pré-análise é a fase de organização. Inicia-se, geralmente, com o primeiro contacto com os documentos, preparando o material para a posterior análise.

Antes da análise propriamente dita, o material reunido deve ser preparado, tratando-se, assim, de uma preparação formal.

A exploração do material constitui uma fase longa, que tem como objetivo administrar sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise. Refere-se, fundamentalmente, às tarefas de codificação, envolvendo: (i) o recorte (escolha das unidades); (ii) a enumeração (escolha das regras de contagem) e a (iii) classificação (escolha de categorias) (Bardin, 2009).

O tratamento dos dados, a inferência e a interpretação têm como finalidade torná-los válidos e significativos (Gil, 1999). À medida que as informações são obtidas, somos confrontados com a informação já existente. Nesta perspetiva, a análise de conteúdo das entrevistas foi do tipo confirmatório. Assim, as categorias de análise foram definidas *a priori*, tendo o cuidado de detetar a presença ou não das categorias no *corpus* (Vala, 2009). Desta forma, atribuir o tipo confirmatório na análise das entrevistas significa sustentar as categorias que emergiram da definição do objetivo do estudo e na revisão bibliográfica. Neste sentido, o nosso objetivo foi transforma-las em categorias de análise (Ghiglione & Matalon, 2005).

4.1. Codificação e categorização

A interpretação dos dados é, na opinião de Strauss (1987), a espinha dorsal do procedimento empírico. A interpretação dos dados serve para elaborar a teoria e visa dois objetivos complementares: (i) revelar, desvendar ou contextualizar as afirmações produzidas ou feitas num texto, o que conduz, normalmente, à ampliação do material; (ii) reduzir o material textual, parafraseando-o, resumindo-o ou categorizando-o. Assim, podemos distinguir duas estratégias no tratamento de dados: uma é a codificação do material, com objetivos de categorização ou de elaboração de uma teoria; outra é a análise sequencial, visando a reconstituição da estrutura do texto (Flick, 2005).

Nesta perspetiva, a metodologia geral da análise de conteúdo responde, essencialmente, a dois tipos de questões: (i) como codificar e (ii) como assegurar a fiabilidade do procedimento.

A questão da codificação é central no decurso da análise de conteúdo, segundo Ghiglione & Matalon (2005), por dois motivos: (i) teóricos, pois os

problemas da atribuição do sentido estão sempre subjacentes aos da codificação e (ii) técnicos, a codificação deve ser objetiva, entendida no sentido de ausência de liberdade do codificador, ou ainda, de não ambiguidade do código retido. E, também, deve ser sistemática e generalista na medida em que um código definido para analisar uma subpopulação na entrevista deve poder ser aplicado ao conjunto dessa população de maneira idêntica.

A categorização foi realizada com vista a reduzir a complexidade do *corpus*, estabilizando-o, ordenando-o de forma a atribuir-lhe sentido, deixando clara a discussão e reflexão. Assim, temos como principal objetivo fornecer, uma representação simplificativa dos dados em bruto. Supõe, portanto, que a decomposição desempenhe uma determinada função na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente (Bardin, 2009; Vala, 2009)

Desta forma, a partir da análise exaustiva das respostas dadas nas entrevistas, pela leitura objetiva e repetida, foi feita a recolha das unidades de registo, por palavras-chave, isto é, pela ideia central que tentaram transmitir, em cada resposta, sendo agrupadas, ordenadas e contadas. Na definição das unidades de análise, recorreremos à unidade de registo formal onde a palavra e a frase foram os elementos fundamentais.

Segundo Bardin (2009), a unidade de registo é considerada como a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem por frequência.

Assim, a palavra, utilizada com fins de contagem frequencial, no nosso estudo, é o elemento fundamental de significação das unidades de registo, usando a frase para contextualizar o sentido da palavra (Ghiglione & Matalon, 2005). De facto, a unidade de contexto serve como elemento de compreensão para codificar a unidade de registo, correspondendo ao segmento da mensagem, cujas dimensões são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo (Bardin, 2009).

Seguidamente, foram definidas regras de enumeração aritmética, como forma de contar o número de vezes em que aparece determinado conteúdo, ou seja, a frequência da presença de determinada unidade de registo que pode fazer aumentar o seu grau de importância (Carmo & Ferreira, 2008).

Desta forma, uma unidade de registo é um segmento de determinado conteúdo que se caracteriza quando colocado numa dada categoria.

Nesta perspetiva, elaboramos um conjunto de categorias, *a priori*, para cada uma das questões. Segundo Vala (2009), cada categoria é composta por um termo chave que indica a significação central do conceito que se pretende, classificando o que de comum existe entre eles.

Esta categorização serviu para melhor definir a perspetiva concreta de cada indivíduo, sendo todas as respostas motivo de reflexão.

É de referir, também, que este estudo não visou estabelecer leis nem testar hipóteses, e, como tal, não pretendemos estabelecer correlações (Poirier *et al.*, 1995). Tivemos sim, como função, recolher testemunhos vividos, bem como captar a realidade e as opiniões das crianças e dos jovens acerca da sua atividade no tempo livre dentro e fora da Escola. Com a entrevista aos diretores das escolas do estudo pretendemos verificar como é que a escola operacionaliza atividades de lazer e conhecer as atividades de complemento curricular como alternativa aos tempos desocupados dentro da escola. Nas entrevistas feitas aos pais, pretendemos conhecer a opinião destes sobre o valor formativo das práticas de lazer dos filhos e formas de as promover.

As categorias, subcategorias e unidades de registo, construídas para cada questão da entrevista que foi aplicada para a consecução do presente estudo, encontram-se representadas nos quadros: 1, 2 e 3.

Quadro 1. Categorias, subcategorias e unidades de registo relativas ao **jovem**

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Práticas	Atividades no tempo livre: • Na escola. • Associações locais. • Com a família.	Descanso. Divertimento. Desenvolvimento pessoal. Desportivas.
	Atividades desportivas no lazer.	Desporto escolar. Desporto federado. Prática ocasional individual. Prática ocasional coletiva.

Aspirações e interesses	Atividades extra disciplinares que gostaria de realizar na escola. Escola como promotora de atividades de lazer. Companhia no tempo de lazer. Influência de outrem na prática desportiva.	Descanso. Divertimento. Desenvolvimento pessoal. Desportivas. Promove. Não promove. Família. Amigos. Colegas. Sozinho. Família. Amigos. Colegas. Não houve.
Representações	Tempo livre. Atividades em família. Atividades promovidas pelas associações locais.	Tempo fora das tarefas escolares. Tempo de descanso. Tempo de convívio e divertimento. Tempo de liberdade. Tempo sem horário. Tempo de aprendizagem (complementar). Tempo para o próprio. Tempo de descanso. Tempo de convívio e divertimento. Tempo de liberdade. Tempo de partilha. Tempo de aprendizagem. Tempo de descanso. Tempo de convívio e divertimento. Tempo de partilha. Tempo de aprendizagem. Complemento à escola. Sem opinião.

Quadro 2. Categorias, subcategorias e unidades de registo relacionados com a escola.

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Práticas	Projetos dinamizados e ofertas educativas.	Científicos. Tecnológicos. Artísticos. Lúdicos. Desportivos. Etnográficos.
	Público-alvo.	Alunos da escola. Alunos fora da escola.
	Parceiros/instituições.	Públicas. Privadas.
	Resultados obtidos.	Financeiros. Sociais. Educativos. Culturais.
Aspirações e interesses	Avaliação dos projetos.	Financeiros. Sociais. Educativos. Culturais.
	Razões de escolha.	Identificação. Obrigação. Formação complementar.
Representações	Atividades extraletivas.	Para a escola. Escola e relação com as famílias. Gosto pelas atividades. Formação complementar.
	Oferta de atividades extra-letivas como promotoras do gosto pela escola	Evidencia Não evidencia. Irrelevante.
	Atividades fundamentais para o desenvolvimento integral.	Complemento às componentes letivas. Atividades para o crescimento e desenvolvimento.

Quadro 3. Categorias, subcategorias e unidades de registo relativas à **família**.

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Práticas	Atividades na juventude. Atividades com os filhos.	Descanso. Divertimento. Desenvolvimento pessoal. Desportivas.
	Regularidade das práticas de lazer com os filhos.	Com regularidade. Ocasionalmente.
Aspirações e interesses	Projetos feitos em parceria, pais e comunidade escolar.	Científicos (as). Tecnológicos (as). Artísticos (as). Lúdicos (as). Desportivos (as). Etnográficos (as).
	Atividades que gostariam que os filhos praticassem no lazer.	
	Ocupação dos tempos de lazer com os filhos.	Descanso. Divertimento. Desenvolvimento pessoal. Desportivas.
	Importância para a formação futura.	Desenvolvimento físico. Desenvolvimento social. Desenvolvimento cultural. Desenvolvimento emocional.
Representações	Importância atribuída ao lazer dos filhos.	Descanso Divertimento Desenvolvimento pessoal
	Valor formativo das práticas dos filhos.	Desenvolvimento físico. Desenvolvimento social. Desenvolvimento cultural. Desenvolvimento emocional.
	Tipos de práticas consideram ser as mais importantes.	Práticas recreativas. Práticas desportivas. Práticas relacionadas com as tecnologias da informação. Práticas culturais.

4.2. Justificação do sistema categorial

De seguida, apresentamos a justificação do sistema categorial construído e constante dos Anexos a este documento. Procuramos, aqui, tornar claro e fundamentar as referidas categorias e subcategorias com indicadores existentes na nossa revisão bibliográfica.

Assim, tendo em conta os objetivos do nosso estudo, o sistema categorial está organizado de forma tripartida: práticas; aspirações e interesses e representações de jovens, família e escola. Para cada entrevistado ou grupo de entrevistados, criámos um guião de questões que se organiza de forma horizontal, salvaguardando questões específicas a cada grupo estudado.

Relativamente às **práticas**, organizámos as questões de forma a identificar as atividades praticadas por crianças e jovens em contextos de lazer, bem como as atividades desportivas por eles praticadas. Para tal, apoiámo-nos na literatura (Meester *et al.*, 2009; Nilsson *et al.*, 2009; Nuviala *et al.*, 2009; Kjønneksen *et al.*, 2008; Cameiro & Matos, 2007; Leite, 2007; Fubini, 2007; Pereira & Carvalho, 2006; Matos *et al.*, 2002; Pinto, 2000). As questões foram concebidas para aferir as práticas de lazer dos jovens em contexto de família e no espaço escola. Intersectam-se estas questões com as dos pais e diretores de escola. No primeiro caso, importa aferir acerca dos hábitos de lazer dos pais e respetiva participação na ocupação dos tempos livres com os seus filhos: (Barros, 2010; Monteiro & Veríssimo, 2010; Santomé, 2008; Veríssimo *et al.*, 2003; McElroy, 2002; Howes, 1999).

No caso dos diretores das escolas, orientámos as questões no sentido de saber que participação é a da escola na organização dos tempos livres dos jovens, e que espaços proporciona aos alunos para atividades de lazer (Innerarity, 2010; Marcellino, 2008; Hohmann & Weikart, 2007; Homem, 2006; Pereira, 2002; Marques, Neto & Pereira, 2001; Constantino, 1994) e que espaço para a prática desportiva estão disponíveis (Cunha, 2007; Ferreira, 2003; Bento, 1998; Calléde, 1993). Pretendemos, também, averiguar que projetos se desenvolvem no *espaço* escola e como se articulam com a comunidade (Despacho Normativo nº 13A/2012; Barroso, 2009; Santos *et al.*, 2009; Projeto Educativo da Escola Secundária Latino Coelho – Lamego; Projeto do Clube de

Voleibol da Escola Secundária de Latino Coelho; Projeto Educativo da Escola Alves Martins – Viseu).

No caso das **aspirações e interesses**, considerámos igualmente a perspetiva dos jovens, família e diretores de escola. Neste sentido, pretendemos aferir que razões são indicadas para a ocupação de tempos livres dos jovens, bem como para opção por atividades de lazer (Umbelino, 1999; Morin *et al.*, 1998; Mota, 1997).

Configurámos questões no sentido de aferir que aspirações e interesses a escola, pais e pares alimentam para a prática desportiva (Matos & Sampaio, 2009; Telama & Nupponen, 2005; Silva, Silva & André, 2005; Hardy *et al.*, 2002; Oliveira, 1999; Schaffer, 1994). Estas aspirações abrangem as expectativas dos pais em relação aos seus educandos, permitindo inferir que lugar ocupa a prática desportiva e o tempo de lazer no futuro dos jovens e que responsabilidade assume a escola nesta relação com a família (Matos & Sampaio, 2009; Tedesco, 2008; Bento, 2004; Silva, 2003; Savater, 1997).

Ainda neste domínio, objetivámos nas questões as atitudes e interesses associados ao envolvimento dos jovens em atividades de lazer, (Sampaio, 2011; Urra, 2011; Monteiro & Veríssimo, 2010; Fernandes, 2008; Palffy & Martin, 2008; Sá, 2007; Sharp *et al.*, 2006; Bell & Bell, 2005; Powell & Chaloupka, 2005; Pelck & Masciadrelli, 2004; Sprinthall & Collins, 2003; Mota & Sallis, 2002; Gomes, 2001; Marivoet, 2001; Machado, 2000; Babkes & Weiss, 1999; Parke, 1996; Raposo, 1993).

Aferimos, também, junto dos diretores de escola as suas expectativas e resultados de projetos nos quais se envolve.

Criámos, nos guiões de entrevista aos três grupos de estudo, esta organização tripartida, culminando no que designámos de **representações**. Assim, dirigimos questões aos jovens e pais para compreender que noções de tempo livre e lazer descrevem, essencial à construção de representações. Estas questões assentam na bibliografia já legitimada (Lopes, 2008; Savater, 2005; Peñalba, 2001; Tojeira, 1999; Morin, 1998; Mota, 1997; Shivers, 1997; Rovira & Trilla, 1996). Especificamos no guião de entrevista aos pais a sua participação e influência nas práticas de lazer dos filhos, fazendo cruzar as perspetivas dos seus educandos e das instituições que frequentam (Margarida & Sampaio, 2009;

Lewis & Lamb, 2003; Grossmann *et al.*, 2002; Gleitman, 2002; McElroy, 2002; Almeida, 2000; Sallis *et al.*, 2000).

Paralelamente, queremos conhecer que significado a família atribui ao lazer (Urra, 2011; Monteiro & Veríssimo, 2010; Matos & Sampaio, 2009; Fernandes, 2008; Sá, 2007; Sharp *et al.*, 2006; Bell & Bell, 2005; Sprinthall & Collins, 2003) na formação dos seus educandos. Quisemos, também, conhecer que espaço ocupa o lazer na formação para a saúde e que importância assumem as práticas desportivas nestas práticas (Martikainen *et al.*, 2013; Pereira & Carvalho, 2011; Sardinha *et al.*, 2010; Bento, 2006; (Wang *et al.*, 2006; Dubbert, 2002; Handy *et al.*, 2002; Giles-Corti & Donovan, 2002; Mota & Sallis, 2002; Kyle & Chick, 2002; Hoefer & McKenzie, 2001; Mendo, 2000; Mota, 2000; U.S. Department of Health and Human Services, 2000; Sankiahor *et al.*, 1999).

No caso do guião de entrevista dos diretores de escola, pretendemos conhecer as suas representações a partir do que significam, os projetos implementados para a escola, para os alunos e para a comunidade envolvente (Bento, 2012b; Barros, 2010; Barroso, 2009; Leite, 2003; Mota, 2003; Peñalba, 2001).

IV. TAREFA INTERPRETATIVA

1. Introdução

A escola poderá ser o local privilegiado de implantação e orientação de práticas diversificadas para uma ocupação salutar do tempo livre.

Hoje em dia, os jovens passam uma grande parte do seu tempo na escola, e por isso urge consolidar a relação entre escola e família numa ação de concertação na promoção de atividades para uma formação mais global. A este respeito, desenhamos, nesta investigação, duas ideias motrizes: por um lado, concebemos a ocupação do tempo livre como formadora do indivíduo e que pode ser considerada do ponto de vista autónomo; por outro, perspetivamos a escola como um espaço de formação para a ocupação do tempo livre. Em ambas requer-se a participação da família.

Neste sentido, a relação entre as práticas de diferentes atividades de complemento curricular e o fomento de uma ocupação orientada para os tempos livres poderá constituir-se como referencial de uma escola mais atrativa para os alunos. No entanto, é necessário definir novas estratégias, criar um local fascinante e desafiante para a aprendizagem, no qual as atividades autónomas e criativas devem ocupar o seu lugar na escola atual (Barros, 2010). Aquilo que mais importa no desenvolvimento de uma criança, na perspetiva de Tough (2013), não é a quantidade de informação que impomos ao cérebro, mas se a escola é capaz de ajudar o jovem a desenvolver um conjunto de qualidades, como a persistência, o autocontrolo, a curiosidade, a determinação e a autoconfiança, as vivências e a autenticidade fundamentais para o mundo atual.

Nesta perspetiva, as atividades de lazer realizadas nas escolas têm produzido um impacto consistente na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. É fundamental que as crianças e os jovens tenham maneiras de reconhecer, aceitar e explorar os seus próprios processos de aprendizagem (Martikainen *et al.*, 2013; Bento, 2012c; OCDE, 2009; Garcia, 2002a).

Neste sentido, a realização de entrevistas aos jovens estudantes e diretores de duas instituições escolares do distrito de Viseu, assim como as entrevistas de grupo aos pais foram os principais instrumentos de pesquisa para o presente trabalho. Neste, analisamos os tempos livres dos jovens, dentro do

espaço escolar mas também nos espaços familiares e comunitário, averiguando as perspetivas dos jovens no final do ensino escolar obrigatório em Portugal, e nesta região em particular.

O nosso conceito de tempo livre expressa uma visão distinta de quem já não tem a mesma idade dos jovens entrevistados, nem a mesma condição de estudante, pelo que apenas o podemos perceber como simples espectadores, fazendo uma análise baseada em documentação referenciada na bibliografia e no nosso conhecimento prático. Daí que, ao questionar um jovem sobre o que está a sentir durante uma fase da sua vida, preenchida de experiências intensas, poderemos obter dados e informações para uma análise mais fidedigna.

Nesta terceira parte do nosso estudo, analisaremos todo o material recolhido das entrevistas feitas aos alunos, comentaremos estes discursos e confrontaremos com o que a literatura sustenta acerca do tema em estudo.

Desta forma, procuraremos perceber quais as responsabilidades da escola na sua função de educar para a ocupação criativa e formativa dos tempos livres, assim como, se a escola responde, efetivamente, às necessidades dos indivíduos, no que diz respeito à construção da sua identidade através da formação de atitudes responsáveis que promovam a construção e consciência da cidadania.

2. Entrevista aos jovens estudados

2.1. Práticas

O primeiro grupo de questões referia-se às práticas de tempo livre.

A forma como as crianças e os jovens ocupam os seus tempos livres, tal como as suas preferências, muda em cada geração consoante os seus interesses e contextos sociais. Assim, as ofertas que a sociedade proporciona são determinantes para o tipo de opções assumidas pelos jovens, relativamente ao tipo de práticas de tempo livre (Braconnier, 2002).

Neste sentido, as atividades de tempo livre mais praticadas pelos indivíduos do grupo estudado assumem um cunho personalizado dependendo das ofertas locais e escolares. Surge, assim, um nicho de rapazes que ainda prefere jogar futebol, enquanto a prática de outros desportos de natureza coletiva

e o andar de bicicleta são escolhas dos indivíduos de ambos os sexos. As raparigas do grupo estudado, de uma forma geral, preferem ainda um conjunto de atividades mais abrangentes, pois, para além da prática de voleibol e andebol, também referem a música, televisão, cinema, caminhadas, leitura e fazer compras. De referir, ainda, que o computador e a televisão têm o seu espaço privilegiado nas opções de ocupação dos tempos livres por parte dos nossos jovens, muito à semelhança dos estudos de Ribeiro *et al.*, 2012; de Nuviala *et al.*, 2009 e de Juan *et al.*, 2001, apresentados na nossa revisão da literatura.

As entrevistas demonstram, ainda, que os alunos têm sido incentivados à prática desportiva, potenciando a motivação intrínseca. Neste sentido, os jovens entrevistados optam pela participação em atividades desportivas, nas quais a consciência de uma correta perspetiva de sucesso é fundamental. Para tal, distinguem os objetivos do desporto direcionado para a saúde e para a manutenção de um estilo de vida ativo, que é hoje também muito procurado. Neste sentido, os jovens conhecem melhor as razões para serem ativos, assim como os benefícios derivados da prática regular de atividade física e perspetiva da consciencialização da importância de um estilo de vida ativo (Bento, 2006; Bento, 1995). Contudo, por vezes, estas práticas podem não ser regulares, dependendo muito dos tempos e das motivações do grupo de inserção.

Na realidade, o grupo estudado apresenta a prática desportiva como a atividade fundamental de tempo livre, ao contrário dos estudos realizados em Portugal e mesmo em outros países europeus, onde as atividades físicas e desportivas surgem já numa terceira escolha, atrás da utilização do computador, do lazer social e das tarefas escolares (Meester, *et al.*, 2009; Kjonniksen *et al.*, 2008; Leite, 2007).

De referir que as práticas desportivas enumeradas pelos entrevistados relacionam-se diretamente com o contexto social onde estão inseridos. Em Lamego os clubes de andebol e voleibol, para além do futebol, comum em todas as regiões do país, conseguem fazer um trabalho em sintonia com a escola e, particularmente, com os grupos de professores de educação física. A cidade de Lamego é pequena e as ofertas restringem-se muito ao que os clubes, bem estruturados, oferecem. Neste sentido, as modalidades referidas mantêm uma ligação muito estreita com os pais, nomeadamente o Andebol Clube de Lamego e os Clubes de Voleibol da Escola Secundária de Latino Coelho e do Colégio de

Lamego, para além do trabalho realizado pela Câmara Municipal de Lamego no âmbito da natação. Em contrapartida, Viseu oferece um maior número de modalidades desportivas, de acordo com uma realidade desportiva mais abrangente, onde o futebol tem uma grande dimensão e a existência de clubes de andebol, basquetebol, futsal, natação, contribuem para um espectro mais alargado de oferta desportiva.

Quando os grupos estudados são confrontados com o tempo livre e família, ambos dão muito valor a esta. Também em ambos os grupos o passear e conversar tipificam a relação em família nos tempos livres. Neste sentido, são referidas atividades diferenciadas de acordo com a companhia do pai ou da mãe. Com o pai, a atividade física está mais presente através do correr e andar de bicicleta em contrapartida as jovens do estudo preferem passear e conversar com a mãe (Sallis *et al.*, 2000).

Desta forma, podemos referenciar Monteiro & Veríssimo (2010) constatando no nosso estudo que o pai e a mãe têm uma grande importância nas escolhas dos seus filhos e contribuem para um equilíbrio de práticas diferenciadas nos tempos de lazer.

Por outro lado, tanto na cidade de Lamego como na cidade de Viseu a presença de algumas instituições que vão ocupando o seu espaço, são marcantes do ponto de vista social, onde a autarquia tem, efetivamente, um contributo especial. Assim, o facto de nas duas cidades existir um teatro (Ribeiro Conceição em Lamego e Viriato em Viseu), com programas familiares, poderá levar a que os entrevistados afirmem como uma prática familiar o assistir a eventos culturais. Estes espaços apresentam-se como locais de referência nas duas cidades, embora em Viseu exista mais do que um espaço onde as atividades teatrais e musicais são apresentadas. Este interesse foi consubstanciado pelo protocolo constituído entre a escola Alves Martins e o grupo de teatro ACERT - Associação Cultural e Recreativa de Tondela - com o intuito de promover atividades de teatro na escola. Esta parceria afeta, também, associação de estudantes e a comunidade escolar.

Por outro lado, os jovens de Lamego referem também o rio, espaço frequentado por diferentes gerações, como um local de referência familiar. Efetivamente, este era o espaço onde a população de Lamego, em particular os homens aprendiam a nadar e as mulheres lavavam as roupas e conversavam.

Hoje, numa dimensão distinta, o espaço rio apresenta-se como um local de convívio que tem uma marca profunda do crescimento humano de gerações passadas e de identidade local, o bairro (Barracho & Dias, 2010; Lefebvre, 1972; Barker, 1968).

Assim, a gestão do espaço público deverá ser observada segundo o seu potencial para a prática informal do tempo livre. Ao espaço definido institucionalmente, devemos acrescentar o espaço definido pelo usuário como refere Rosa (2013). Nesta perspetiva, os rios e as praças assim como as suas vias de acesso podem ser espaços aprazíveis de encontro, de interação e de jogo. Cria-se, aqui, uma cultura associada aos hábitos de atividade física e desportiva e à reutilização e utilização intencional do espaço, previamente concebido e devidamente articulado para potenciar a sua utilização. Como refere Traquino (2010), os lugares apresentam-se como plataformas de conforto de identidade. E é nas atividades de lazer, com as experiências que daí advêm que poderemos acrescentar essa profundidade, porque a paisagem vivida torna-se num lugar com significado (Tuan, 1997).

Neste sentido, o espaço representa um sistema de estímulos que pode produzir, facilitando comportamentos. O espaço que se relaciona com projeções, ideologias, imagens e representações (Hume, 2010).

Quando se pergunta aos jovens quais são as práticas mais frequentes nos tempos livres da escola, verificamos que estes alunos, encontrando-se no final do ensino secundário, focam-se mais no que será o futuro pós secundário. Contudo, o clube de voleibol criado em Lamego, ao nível do projeto educativo da Escola Secundária de Latino Coelho é um veículo promotor da prática desportiva no espaço escolar, nos treinos, nos torneios e na prática informal. Os torneios e a prática de diversos jogos desportivos vão ao encontro da opinião de Rui Garcia (2003) quando refere que a escola não deve esquecer o desporto denominado de competição, que pode constituir-se como uma atividade fundamental a desenvolver, possibilitando a aquisição de hábitos desportivos e de vida saudável, tarefa de grande importância em educação. Em Viseu, os jovens dizem aproveitar os tempos livres na escola tanto para a prática do desporto escolar como para conversar com os amigos.

Dentro desta perspetiva o estudo de Moreira, realizado em 2008, envolvendo 344 crianças do 1º ciclo, de ambos os sexos, com idades

compreendidas entre os 7 e os 12 anos sobre as atividades lúdico-desportivas nas práticas de lazer em contexto de escola, comprova que a maioria das crianças envolvidas no estudo, 67,2%, pratica essas atividades. No entanto, os rapazes são mais ativos do que as raparigas, quando confrontamos as percentagens: 73,8% dos rapazes são praticantes de atividades desportivas enquanto que as raparigas apenas representam 60,5% de participação neste tipo de atividades. Quanto ao gosto pelo desporto, 18% dizem que gostam muito e 75% dizem adorar praticar desporto.

Também Melo (2004), com o objetivo de conhecer a forma como as crianças ocupavam o seu tempo livre, elaborou uma investigação que abrangeu 304 jovens, de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 10 e os 18 anos. O autor concluiu que 47% dos inquiridos realizavam atividades desportivas na escola e as mais praticadas eram o futebol (30,8%), o voleibol (16,6%) e o ciclismo (15%).

O estudo de Pereira & Carvalho (2006), no concelho de Matosinhos, revelou que: a maioria dos jovens desenvolve uma atividade desportiva para além das aulas de Educação Física; os principais motivos que conduzem os jovens à prática desportiva são o gosto que nutrem pelo desporto, o divertimento e ocupação dos tempos livres que este lhes proporciona, assim como a manutenção e melhoria da condição física. Em contrapartida, a falta de tempo, a incompatibilidade dos horários e a falta de oferta são as razões que mais condicionam a prática desportiva destes indivíduos com idade compreendidas entre os 10 e os 15 anos de idade.

Os resultados do nosso estudo revelam, também, que os jovens passam cada vez mais tempo com os amigos e comunicam menos com os pais, essa necessidade de estar com os amigos é reconhecida nos estudos de Matos & Sampaio (2009).

Os amigos são fundamentais para o desenvolvimento dos jovens. A amizade remete-nos para um suporte emocional, sensação de segurança, de confiança nos outros e partilha de experiências. As relações de amizade encontram-se muitas vezes associadas ao bem-estar geral dos jovens (Matos & Sampaio, 2009).

O grupo de amigos tende a influenciar, também, o ajustamento à escola, sendo este caracterizado por um envolvimento positivo nas atividades da sala

de aula, pela ausência de comportamentos problemáticos e disruptivos e por um possível melhor rendimento escolar. Berndt & Keefe em 1995, obtiveram uma validade empírica para esta assunção, na medida em que constataram existir uma relação linear entre as atitudes disruptivas dos alunos e dos seus amigos, além de que, aqueles que descreveram a amizade como bastante positiva e importante, também se perceberam como mais envolvidos nas atividades escolares e mais satisfeitos com o contexto escolar.

De facto, o desporto assume-se como a principal prática escolar de tempos livres, esta evidência é também apresentada no estudo de Mariano (1996) realizado em Leiria, onde 77,7% das crianças e jovens com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos de idade praticavam desporto durante os tempos livres na escola. No estudo de Pereira & Carvalho (2006) verifica-se também que a prática desportiva, na maioria dos jovens, é desenvolvida nas aulas de educação física e no desporto escolar, sendo notório o gosto que os jovens, em idade escolar, nutrem pelo desporto, levando ao divertimento e proporcionando a manutenção e melhoria da condição física.

Este fenómeno, de maior prática de desporto nos tempos livres dentro da escola, pode estar relacionado com o facto de o desporto se situar dentro das ciências humanas, que se baseiam no sentido das manifestações e expressões da vida humana.

Na realidade, o desporto, como afirma Bento (1995), tem o seu *habitat* natural na ação humana, representada por um número incontável de práticas e situações. Esta prática tem uma essência praxiológica, é uma prática extremamente dinâmica. Neste sentido, toda a força e energia dos jovens pode ser exteriorizada através da dinâmica desportiva, mesmo os afetos podem ter como veículo o desporto.

Esta poderá ser uma das respostas ao porquê da prática desportiva nos tempos livres das escolas (Matos & Sampaio, 2009). Assim, o desporto no meio escolar, torna-se sem dúvida um estímulo para a civilização, incentivando os praticantes a darem sempre o seu melhor. Segundo Bento (1989), o desporto é um veículo de valores, possibilitando ao praticante descobrir e partilhar o respeito pelo outro, e contribuir para um projecto social mais justo, solidário, fraterno e mais humano.

Nesta sequência e numa perspetiva construtiva de instituições que fazem a sua própria organização curricular, Gagnon & Blackburn (1995) afirmam que as escolas, nas quais a participação nas atividades extraletivas é encorajada e valorizada, oferecem uma melhor qualidade de vida aos alunos e as taxas de abandono escolar são menos elevadas do que as que não têm esse tipo de oferta.

É assim importante criar uma escola para todos, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes (Leite, 2003).

Nesta perspetiva, as atividades de carácter cultural e desportivo devem complementar os planos curriculares, com o intuito de sistematizar saberes decorrentes das próprias experiências dos alunos (Patrício, 1996; Leite, 2003).

Formar um jovem consiste, assim, em proporcionar os meios para estruturar as suas próprias experiências contribuindo para a ampliação do seu saber, promovendo, desta forma, a mobilização do conhecimento e a sua aplicação nos contextos mais adequados. O desporto na escola poderá constituir-se como uma excelente oportunidade para ampliação das possibilidades de aplicação dos conhecimentos aprendidos. Poderá constituir-se como instrumento fundamental para a formação desportiva para o rendimento, mas essencialmente, um espaço para estreitar as relações entre a escola, a família, e a comunidade, ou seja, elemento fundamental para o desenvolvimento de políticas de formação mais abrangentes (Tani *et al.*, 2012).

Desta forma, as motivações para o desporto dos jovens, têm em conta as seguintes referências: (i) práticas que valorizem o confronto com o espaço natural; (ii) atração por atividades em que exista imprevisibilidade no meio; (iii) práticas de aventura em que o risco está quase sempre presente; (iv) liberdade de escolha das atividades de acordo com o tempo e as próprias regras de ação e (v) desenvolvimento de uma cultura de convívio e solidariedade (Neto, 1995). O desporto reproduz, preserva e transmite, assim, os seus valores, decisivos para o desenvolvimento pessoal e social (Almeida, 2012).

Ainda ao nível das práticas de lazer dos jovens do nosso estudo, verificamos que em Lamego, também se referencia a importância do grupo de jovens e dos escuteiros, comprovando a marca que a Igreja Católica tem ainda na cidade e mesmo na região. Lamego permanece como um espaço diocesano,

aliás a única cidade que não é capital de distrito e é sede diocesana. O aspeto cultural e mesmo patrimonial em torno de uma religião pode marcar também o tempo de ocupação de alguns jovens.

Esta realidade é corroborada por diversos autores em diferentes anos (Silvano, 2010; Matos & Sampaio, 2009; Moles, 1989; Ledrut, 1976), quando afirmam que o desenvolvimento do ser humano é influenciado pelo envolvimento, e pelo tipo de interação que com ele estabelece.

2.2. Aspirações e interesses

Os jovens dos grupos estudados, em Lamego e Viseu, gostariam de realizar na escola mais desporto, variando os tipos de modalidades. Também as artes performativas e a internet são atividades extra disciplinares ambicionadas pelos jovens de ambos os grupos estudados. A necessidade de fazer atividades diferentes, a saída do contexto habitual diário é muito apreciado pelos jovens, bem como conhecer coisas novas, novos contactos e novas experiências. As entrevistas aos jovens deixam algumas evidências que refletem a necessidade de realizar algo mais que, eventualmente, o contexto escolar e por vezes o contexto familiar não oferece. nomeadamente ao nível de realizações mais criativas com dinâmicas diferenciadas e ajustadas aos tempos de novas tecnologias e novas solicitações.

Quando se perguntou aos jovens se a escola promove atividades de interesse, estes responderam positivamente, embora a diversificação deveria ser maior e a quantidade também. Assim, em Viseu afirmaram que os clubes na escola são muito importantes, entre os quais assume um grande destaque o desporto escolar, assim como as dinamizações realizadas pela associação de estudantes. Também, o grupo de estudantes de Viseu, referiu que o trabalho realizado pela biblioteca é importante e todos referenciaram ainda o clube bio-terra como um organismo fundamental na dinâmica de escola, assim como os clubes de astronomia, artes e cinema, como organizações que promovem atividades de grande interesse para a escola no âmbito daquilo que é considerado extra disciplinar.

Em Lamego, o grupo estudado deu grande ênfase aos clubes de desporto escolar e de desporto federado, seguindo-se as atividades da biblioteca.

Muitas vezes os alunos não se reveem somente numa escola que transmite conhecimentos relacionados com as matérias curriculares. Também a criatividade pode ser coartada por horários que remetem para lugares formais de aprendizagem. Efetivamente, os programas letivos nem sempre deixam espaço às expressividades específicas de cada aluno. Neste sentido, os clubes podem ser uma via importante na promoção de uma socialização efetiva e o desporto escolar pode proporcionar novas experiências. Ainda, os clubes de ciências e as aulas livres na biblioteca também promovem o contacto efetivo com o mundo da investigação. Os clubes podem, também, promover o associativismo, apresentando-se como espaços de solidariedade, de convívio e de aprendizagem pela vivência do fazer, ao encontro de uma *escola-viva* onde os alunos possam entrar, de facto, em contacto com uma área pela qual são fascinados, como afirmou Barros em 2010.

Os clubes, espaço de articulação das atividades disciplinar e extra disciplinar, são a verdadeira porta de entrada de uma escola, promovendo o gosto pela participação, pelo ir à escola e mesmo pelo levar os familiares à escola.

É na dimensão extraletiva que se podem envolver os alunos numa perspetiva de educação para os tempos livres e esta dimensão ocorre sobretudo no âmbito dos clubes escolares (Despacho normativo nº 13-A/2012).

Numa escola cada vez mais exigente, é importante que a educação dos jovens vise o desenvolvimento de novas competências e capacidades, tais como responsabilidade, flexibilidade, adaptabilidade funcional, trabalho em equipa, domínio de novas tecnologias, correr riscos, sucesso na resolução de problemas, motivação para as tarefas escolares e criatividade. Por isso é de grande importância conhecer as preferências dos nossos alunos para, de seguida, podermos encontrar estratégias para uma intervenção positiva nas escolas e, neste sentido, os clubes podem dar respostas efetivas a este nível.

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

Nesta perspetiva, os alunos, independentemente do sexo e da escola, aspiram a realizar mais atividades recreativas, atividades desportivas e atividades formativas ligadas às artes e à informática.

A criação, por parte das escolas, de atividades físicas extracurriculares, assentes numa perspetiva de convívio, partilha de opiniões e confronto salutar de capacidades contribuiria para aumentar a oferta deste tipo de atividades, incentivando e orientando a sua prática.

Assim, os jovens que decidem integrar-se num clube escolar, de música, pintura, tapeçaria, informática, engenharia, ou noutro qualquer, realizam com essa decisão um ato de preferência indiscutivelmente axiológico, ou seja, o que escolhem é muito valioso para cada um (Patrício, 1991). Esta perspetiva vai ao encontro da opinião dos alunos que apontam estas atividades de índole cultural e de complemento de formação como fatores de desenvolvimento pessoal e consequentemente de desenvolvimento social.

As atividades escolares, como mostram os dados do Instituto Nacional de Estatística (1999), cobrem um longo período do dia das crianças, sendo em média de 6 horas diárias. Este tempo para não se tornar fastidioso tem de ser diversificado, mesclado de atividades que promovam ao mesmo tempo o saber e o prazer, só assim a escola, local obrigatório de frequência de crianças e jovens até aos 17 anos de idade, em Portugal, se tornará atraente, promovendo a vontade de estar e de participar.

Neste sentido, a aprendizagem deve ser um processo integrador que leve à autodescoberta, dando ênfase ao ensino holístico, onde os ambientes diversificados são fundamentais e a prática do bem-estar faz a diferença (Kickbusch, 2012). Em Viseu, o grupo estudando deu muita importância às atividades realizadas pela associação de estudantes, numa perspetiva de autonomia de valorização do associativismo e das interações dinâmicas. Pois é importante, como afirmam Lipovetsky & Serroy (2010), atribuir ao aluno um lugar indiscutível, que não é o de quem sabe, mas o de quem aprende, fundamental para elevar a criatividade de cada aluno, através da partilha de ideias, de potencialidades que levam ao desafio, à autonomia e à educação da liderança.

Nesta linha de pensamento, Patrício (1996) refere que os saberes da escola não se esgotam no quadro das disciplinas e dos planos curriculares,

sendo importante complementá-los com atividades de carácter cultural e desportivo.

Contudo, os programas letivos nem sempre deixam espaço a que possam ocorrer na sala de aula os necessários e desejáveis intercâmbios, entre a escola e o meio envolvente.

Para a concretização dos projetos mencionados, o Projeto Educativo da Escola Alves Martins apresenta um conjunto de objetivos que visam, fundamentalmente, criar iniciativas culturais, promovendo as relações entre todos os elementos da comunidade escolar, influenciando o desenvolvimento de competências transversais. Para o alcance destes objetivos, a escola Alves Martins tem desenvolvido esforços cujos resultados se manifestam em classificações finais do ensino secundário acima da média. Nos últimos três anos o acesso de alunos ao curso de medicina ascende às três dezenas, por ano. Quando se explora o projeto educativo desta escola fica bem evidente esta perspetiva de uma escola que quer colocar no topo, ao nível das classificações finais das disciplinas específicas, um número considerável de alunos.

A Escola Secundária Latino Coelho de Lamego contempla no seu projeto educativo uma ação pela valorização do saber com a integração curricular da educação para e na cidadania, desenvolvimento de atitudes e de competências sociais e na formação global dos jovens. Os alunos devem, assim, participar nos projetos, clubes, concursos e múltiplas outras atividades de lazer, na perspetiva de enriquecimento curricular, servindo de complemento fundamental à componente letiva. Nesta escola, mesmo estando interessado em ter alunos com classificações elevadas, o seu projeto educativo evidencia uma importância dada ao clube federado, que tem promovido a escola ao nível local e nacional.

Quando se perguntou aos jovens com quem preferem estar nos tempos livres, verificou-se que os amigos e de seguida a família são as pessoas com que mais gostam de estar.

Nesta questão, não se observaram diferenças entre os dois grupos de Viseu e Lamego. Quando se compara o sexo, verificamos que o grupo de amigos é o mais privilegiado para se estar, contudo os indivíduos do sexo feminino mencionam a família com mais frequência do que os rapazes. Estas preferências são referidas por Matos & Sampaio (2009), assim como por Silva & André (2005) ao afirmarem que o grupo de amigos tem um papel fundamental no

desenvolvimento e na aprendizagem de capacidades sociais dos jovens. Na realidade, os jovens passam muito tempo, ao longo do dia, com os colegas de escola e de clube, assim como com os amigos. Aliás, o desenvolvimento da personalidade passa pelas interações entre amigos, pois o suporte emocional, a confiança e a segurança podem surgir a partir do grupo de amigos. Este favorece o encadeamento de experiências, desenvolvimento e validação de interesses e expectativas, que são fundamentais na adaptação do jovem a situações novas e que, segundo Matos & Sampaio (2009), está associado a uma perceção de bem-estar e felicidade pessoal, ao aumentar autoestima e adaptação mais efetiva à escola.

Relativamente à questão do sexo, observa-se que os rapazes passam mais tempo com os amigos e colegas, pois estes saem mais de casa, enquanto que as raparigas comunicam mais por telemóvel e saem mais ao fim de semana.

Também a este nível, com exceção de dois indivíduos, constatamos que o nosso grupo estudado não aponta a/o namorada(o). Talvez hoje, para os jovens, a relação de namoro não tenha uma função tão importante. Os estudos, por um lado, e o divertimento ou as novas experiências, por outro lado, são os principais focos de interesse e/ou dever dos jovens.

Ainda no que respeita aos interesses, verificamos que as influências dos principais amigos são determinantes, principalmente ao nível das atividades desportivas, não havendo diferenças de opinião entre os grupos de Viseu e Lamego, assim como entre os indivíduos do sexo masculino e os do sexo feminino. Neste sentido, os estudos mais recentes evidenciam que o grupo de amigos define os padrões de comportamento, de hábitos e de regras (Matos & Sampaio, 2009).

As atitudes dos seres humanos não são, assim, elementos isolados, mas antes uma amálgama de cognições e afetos debruçados sobre algo (Rego *et al.*, 2003).

2.3. Representações

Relativamente à questão o que é para si o tempo livre, os indivíduos de Viseu afirmam, na sua maioria, que é fazer o que se gosta e imediatamente a seguir é o tempo fora do estudo.

Os indivíduos de Lamego também referem o mesmo, mas com ordem inversa, pois para estes o tempo fora da escola é mais citado em primeiro lugar.

A partir da interpretação das entrevistas dos alunos foi elaborada a categoria tempo fora das tarefas escolares. Esta perspetiva é corroborada por Shivers (1997) ao referir que habitualmente o tempo livre constitui o tempo fora do trabalho e das obrigações ou atividades em que o sujeito se envolve durante o tempo discricionário, fornecendo tempo e espaço para relaxamento e recuperação do trabalho ou para próprio usufruto.

De referir, ainda, que são referenciadas representações que vão desde o não ter nada para fazer até às atividades de livre arbítrio. Também surgem representações relacionadas com o tempo de descanso e atividades de realização pessoal, assim como tempo de liberdade e tempo fora das obrigações.

Neste sentido, podemos afirmar que o tempo livre relaciona-se positivamente, como referem Gil (2010), Couvaneiro & Cabreira (2009) e Pires (2007), com a unidade da própria consciência, levando à construção do Eu, edificando o modo de ser pessoa.

Também a satisfação de agir e pensar livremente, como afirmam Ferry (2007), Witt & Ellis (2002) e Comte-Sponville (2000), ou o lazer como função catártica ou ainda a expressão criativa e a ação de agir e pensar livremente.

Neste sentido, Cuenca (1995) aponta as questões da gratificação e da motivação como fundamentais para o exercício de uma boa prática de atividades nos tempos livres. Também Mota & Sallis (2002) referem que as qualidades das experiências podem ditar vivências futuras, ou seja, se as experiências valorizarem as perceções dos jovens então com mais probabilidade as atividades podem ser mantidas numa fase adulta.

As diferentes representações referenciadas depois das duas principais, podem ser a expressão de novos valores que são evidenciados no tempo livre, relacionados com a vida interior, de trocas e de convivência, dando a este tempo um cunho social forte, um aspeto fundamental no enriquecimento pessoal (Morin *et al.*, 1998).

A autonomia e a espontaneidade de fazer o que se quer, numa estreita relação com a vontade, é expressamente evidenciado na opinião do grupo estudado indo ao encontro do que referiu Kersting em 2012.

As representações, em suma, dão ênfase a um tempo de excitação pessoal, uma satisfação que é tanto física como mental (Glyptis, 1992), no sentido de fazer o que mais se gosta e de fazer o que mais apetece ou simplesmente não estudar formalmente, estes registos aparecem de forma equitativa, quando comparamos os indivíduos de ambas as escolas. Fazer o que mais se gosta implica também prazer, a noção de que o tempo livre deve ser ocupado por atividades que motivem, que evidenciem autoestima.

Dentro das representações, quando questionados sobre a importância dada às atividades extraletivas promovidas pela escola, os indivíduos de Viseu afirmaram que é um complemento às aulas, uma formação complementar e uma promoção do convívio. Em Lamego, mais uma vez, o facto de existir um clube federado vincula um pouco as opiniões dos indivíduos, pois estes afirmam que é uma forma de praticar uma atividade desportiva e uma forma de a escola se tornar um local mais motivador e promotor de convívio. A perspetiva da opinião dos indivíduos de Lamego é corroborada por Monteiro & Garcia (2012) ao afirmarem que o desporto na escola é fundamental para a educação, em sentido lato, pois permite que seja desenvolvida uma prática extraletiva com o objetivo de aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Neste sentido, podemos referenciar Bento (2009) quando afirma que o desporto é uma opção para o exercício da liberdade, um instrumento educativo de enorme importância, assumindo-se como um projeto em construção permanente, tendo um carácter antropológico, existencialista, personalista e humanista. Desta forma, quando o indivíduo funciona livremente consegue evidenciar qualidade existencial, através de vivências positivas (Rogers, 2010).

Quando questionados sobre o significado das atividades de tempo livre realizadas em família, não descortinamos diferenças de opinião entre os dois grupos, ou seja ambos afirmaram que representa convívio e reforço de laços familiares, seguindo-se a partilha, a união e o afeto, assim como o tempo para formação humana e tempo de diálogo. Um dos jovens afirma que “atribui um significado e valor superior, porque se passa cada vez menos tempo com os familiares, porque, atualmente, estes momentos são mais raros”. Neste sentido podemos referir que hoje pai e mãe trabalham ou pai e mãe se encontram a viver, durante a semana, em locais diferentes, sendo cada vez mais valorizado o momento familiar. Este acontece por vezes ao fim de semana. (Dias, 2010;

Monteiro & Veríssimo, 2010; Instituto Nacional de Estatística, 2007; Amâncio & Wall, 2004).

A relação com os pais é referida, assim, como algo muito importante para os jovens, que sabem valorizar cada uma das relações. Neste sentido, uma cultura familiar centrada na partilha de atividades comuns, podem ajudar a criar um clima agradável e descontraído, sendo fundamental para a socialização dos jovens e cultura de ocupação positiva dos diversos tempos (Sampaio, 2011; Margarida & Sampaio, 2009), contribuindo para uma vida mais saudável.

As experiências de interação no contexto de lazer, parecem facilitar o modo como os pais interpretam e respondem adequadamente aos sinais dos seus filhos e desempenham um fator crucial na harmonia familiar (Monteiro & Veríssimo, 2010; Sallis *et al.*, 2000).

Quando confrontados com a questão, o que representam as atividades promovidas pelas associações locais, os jovens respondem, de forma geral, que estas são importantes, porque, em primeiro lugar, promovem a prática desportiva, servindo, de seguida, como formação complementar à escola e leva a conhecer pessoas fora da rotina académica, assim como permite dinâmica e sentimento de pertença. Esta última afirmação é acentuada pelos indivíduos de Lamego, que revelam um sentimento de ‘ser lamecense’ muito enraizado, provavelmente, pelo facto de ser um meio pequeno e com uma raiz cultural profunda, onde o próprio voleibol passou de geração para geração desde a década de 50 do século passado.

Neste sentido, um dos jovens de Lamego afirma que “os grupos de jovens, os grupos desportivos e as associações políticas são importantes para nós percebermos que as nossas vidas não são só passadas no ambiente escolar. A escola por vezes não promove a autonomia, controlando os jovens, assim quando se sai da escola e passamos por estas organizações apercebemo-nos melhor que estamos envolvidos no mundo real”. Outros jovens afirmaram que estas atividades representam, verdadeiramente, a ocupação do tempo livre, pois é nestas associações que muitos jovens passam o seu tempo fora das aulas, aquele tempo considerado fora do estabelecido como ocupado para uma formação principal.

Esta perspetiva é corroborada por Kickbusch (2012), ao referir que estes espaços de formação, entre pares em organizações de juventude, estão bem

posicionados para ajudar os jovens a adquirir competências positivas. Através de atividades e projetos, estas organizações oferecem atividades de lazer alternativas e são ferramentas fundamentais para que os jovens façam as suas próprias escolhas, desempenhando também um papel importante na inclusão social, dando confiança para fazer as melhores escolhas e proporcionando espaços seguros para o crescimento e desenvolvimento pessoal.

Também os jovens de Viseu referem as atividades promovidas pelas associações locais como importantes e referem essa importância principalmente pela possibilidade de prática desportiva para além da escola e como espaço de formação fundamental para o futuro.

O presidente do município, na sua mensagem no guia desportivo do concelho de Viseu 2012-2013, refere que o município tem investido na requalificação e ampliação do parque desportivo, nas atividades desportivas e no apoio aos clubes desportivos da cidade.

Assim, a cidade apresenta uma oferta desportiva diversificada, num trabalho articulado entre as instituições públicas locais, as associações, a comunidade escolar e o setor privado, principalmente os ginásios e as empresas que prestam serviços no âmbito do desporto e atividade física.

Dados do mesmo documento referem que existem 26 clubes sedeados no concelho de Viseu e que na década de 2002 - 2012 os praticantes da cidade cresceram de 1170 para 2786 atletas federados.

A comunidade deve, de facto, proporcionar ambientes de aprendizagem contínua, intencional, significativa e dinâmica, por estar ligada às exigências do mundo real. E, assim, pode surgir um espaço de vida, onde se concretizam os projetos e as esperanças dos jovens, que a partir da sua organização, em diversos clubes e instituições sociais, pretendem dar resposta aos desafios do seu meio concreto.

A este propósito, as autarquias, em parceria com as instituições responsáveis pela formação dos mais jovens, devem articular esforços no sentido de dinamizar de forma sistémica os elementos do seu contexto desportivo, tendo como principais objetivos: o aumento da participação desportiva e desta forma o aumento da coesão social, tão importante nos tempos de hoje. Esta realidade, só é possível através de programas conjuntos entre as

diferentes entidades. A escola, terá aqui, um papel fundamental pela sua dimensão humana e material e pela sua capacidade de dinamização.

O aprofundamento da relação entre a comunidade, mais concretamente a autarquia e a escola, poderá fomentar a aproximação da cultura escolar à cultura do meio, coordenando objetivos, iniciativas e recursos. Esta parceria passa por vários níveis: definição de objetivos comuns; organização de atividades conjuntas ou em coordenação, a ligação às escolas do primeiro ciclo é um bom exemplo. Ao mesmo tempo que a escola desenvolve as capacidades dos seus alunos, estimula a participação da comunidade envolvente, através da valorização dos seus saberes e do seu potencial de animação e recreação comunitária, contribuindo para o enriquecimento coletivo.

Desta forma, podemos referenciar Constantino (2012) quando descreve que a participação das autarquias nos processos de desenvolvimento desportivo local permite criar condições para os jovens e restantes cidadãos tenham acesso às atividades físicas e desportivas, associadas à cultura do tempo livre, à manutenção da condição física e à promoção do bem-estar dentro das comunidades locais.

Sendo a cultura desportiva e o acesso à sua prática um direito de cidadania consagrado na Constituição da República Portuguesa, as responsabilidades associadas à consecução desta atividade requerem a adoção de programas que garantam a existência de espaços para a prática ocasional e organizada e que desta forma incentivem a integração da atividade física e desportiva nos hábitos de vida quotidianos e promovam a conciliação desta, com a vida pessoal, familiar e escolar dos jovens.

Nesta perspetiva, a cidade de Viseu apresenta no seu guia desportivo 2012/13 os espaços e instalações desportivas, como áreas fundamentais para a prática de atividade física e desportiva para o lazer como também para as atividades desportivas formais, apontando para isso o parque desportivo do Fontelo, pela sua diversidade de instalações e espaços desportivos, como também salienta a rede municipal de polidesportivos. Também como espaço fundamental para as atividades de lazer, Viseu tem a Ecopista do Dão que apresenta um traçado vocacionado para a realização de caminhadas e passeios de bicicleta. A autarquia pretende, assim, requalificar uma zona degradada transformando-a num espaço de lazer numa perspetiva integrada e equilibrada

com o ambiente; pretende, também, uma valorização e revitalização do património natural e cultural existente na antiga Linha do Dão; a criação de um espaço de promoção de atividades físicas e desportivas, de lazer e de hábitos de vida saudáveis para a população viseense; e a promoção do uso da bicicleta como meio de transporte alternativo, sensibilizando para os benefícios físicos, ambientais e da circulação rodoviária.

Também apresenta uma série de projetos desportivos municipais que visam promover a prática de lazer dos seus munícipes, principalmente, pretende ser uma alternativa para os jovens praticarem desporto.

Nesta perspetiva, Meirim & Carvalho (2012) refere que o poder local é um espaço privilegiado para a prossecução de políticas desportivas. Para que isso seja uma realidade, é importante a racionalização dos recursos e equipamentos, nomeadamente com a colaboração das escolas, clubes e diferentes estruturas responsáveis pela formação desportiva, reforçando-se o leque de cooperação e de coordenação de competências para tais objetivos.

Assim, pretende-se ampliar os espaços e tempos educativos, favorecendo uma construção mais íntegra e identitária, diversificando os agentes, os conteúdos, as metodologias, as experiências e as aprendizagens da educação, por forma a configurar-se como uma verdadeira formação integral (Simão, 2013; Gómez *et al.*, 2007).

Desta forma, as escolas deverão dinamizar as suas atividades desportivas fora dos horários letivos, dando abertura à aplicação de programas de formação e promoção desportiva desenvolvidos em parceria com as entidades desportivas e as autarquias locais, que assim acedem de forma pedagogicamente orientada e devidamente integradas nos projetos educativos das referidas escolas.

Esta ideia é corroborada pelo estudo de Silva, Gonçalves & Cruz (2008) que refere que uma correta organização e orientação das práticas desportivas determinam o efeito pedagógico positivo da participação das crianças e dos jovens. Nesta perspetiva, a junção entre os subsistemas federado e o escolar, oferece um melhor clima para potenciar e fomentar o desporto.

No que diz respeito ao associativismo desportivo, Pereira (2012) revela que os dados apontam para um crescimento do número de praticantes federados, em diversas modalidades, ao longo dos últimos anos. Acrescenta,

também, que esta realidade se deve ao enorme esforço feitos pelos pequenos clubes, principalmente do interior do país, como também, aos diversos apoios concedidos pelos municípios aos clubes, coletividades e a outras associações de âmbito local, que têm fomentado a prática desportiva junto das populações.

Carvalho (1994) refere que os clubes desportivos e as outras organizações de tipo associativo foram, desde o aparecimento da prática de desporto moderno, no nosso país, os grandes responsáveis pelo desenvolvimento do desporto nacional.

Assim, é uma preocupação abrir a escola às vivências na/da família e na/da comunidade. Os pais e a comunidade devem ser, assim, agentes educativos ativos e indispensáveis em todo processo educativo. Deste modo, a escola deverá fomentar a aproximação de trocas interativas com a família e a comunidade. Por outro lado, a escola dá ênfase especial às responsabilidades na educação efetiva, facilitando e contribuindo para a construção do conhecimento do aluno e promovendo as dimensões sociais e afetivas do seu desenvolvimento.

3. Entrevista aos diretores das escolas do nosso estudo

A escola atual terá que se assumir e distinguir por uma visão integradora, tendo como principal parceiro a comunidade envolvente. Esta conceção pressupõe o desenvolvimento de processos de formação adequados às necessidades dos seus alunos.

Assim, a criação de uma cultura de escola é reconhecida como um elemento fundamental para o seu sucesso.

Neste sentido, escolhemos os diretores das escolas, porque estes são os responsáveis pela gestão pedagógica, administrativa e financeira, sendo os responsáveis últimos por toda a atividade da escola.

Neste sentido, o diretor da escola terá que ser o responsável pela implementação e desenvolvimento dos projetos da escola, envolvendo e coresponsabilizando os outros membros da escola, docentes e discentes. Também terá que manter a abertura à comunidade escolar devendo ser uma estrutura autónoma com uma ligação muito estreita à comunidade e com um conhecimento do contexto em que está inserido e dos objetivos que se desejam

para a sua ação. Numa organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social, cultural e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo, com o objetivo de aprender e facilitar a aprendizagem de todos, criam-se, estratégias que lhe permitam trabalhar com todos e a todos proporcionar formação e sucesso para vida. O diretor da escola conta com uma ampla base de envolvimento dos pais e comunidade em geral para uma aprendizagem contínua, intencional e dinâmica.

A criação de uma cultura de escola é um processo exigente, sempre em construção coerente e articulada no quotidiano das atividades propostas, que requer a contribuição de toda a comunidade educativa (Santos *et al.*, 2009). Este procedimento é reconhecido pelos diretores das escolas analisadas como um elemento fundamental para o sucesso, tanto a nível interno como para a promoção da identidade das escolas no exterior. Os valores e a cultura da escola devem ser construídas, coerente e articuladas com as outras estruturas responsáveis pela formação das crianças e dos jovens: a família e a comunidade envolvente.

Nesta perspetiva, os diretores das escolas têm a preocupação de proporcionar aos alunos um conjunto de projetos para que a escola e os jovens que a frequentam, se sentam motivados e revelem níveis mais elevados de bem-estar, e conseqüentemente promover aprendizagens efetivas (Natvig *et al.*, 2003; Huebner & McCullough, 2000).

Desta forma, o bem-estar dos alunos, na escola, é de crucial importância na medida em que estes passam cada vez mais tempo nestes estabelecimentos (Samdal, Dur & Freeman, 2004; Sprinthall & Collins, 2003). Mais ainda, se considerarmos aquelas que têm sido as políticas e orientações educacionais atuais, constatamos que este período tem vindo a ser aumentado através do apoio e incentivo à proliferação de um conjunto de atividades de complemento curricular ou extraletivo.

3.1. Práticas

A escola Alves Martins está inserida num meio urbano, o seu diretor define como prioridade a excelência pedagógica, a aprendizagem como construção

peçoal e significativa para o aluno, enquanto sujeito da sua própria aprendizagem, no sentido da obtenção dos melhores resultados académicos (PEE da escola Alves Martins).

Neste sentido, os resultados da aprendizagem consistem na aplicação que se faz do que se aprendeu e na motivação para continuar a aprender (Duarte, 2012). O Despacho Normativo nº 13-A/2012 refere que o alargamento das atividades educativas devem consolidar e, se possível, aprofundar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos,

Nesta perspetiva, o diretor da escola Alves Martins afirma que estão a ser desenvolvidos vários projetos, para um contexto essencialmente de alunos que frequentam o ensino secundário, pois existem 60 turmas do secundário e apenas 6 turmas do ensino básico, não havendo turmas de ensino profissional. Numa escola com estas características, a principal função é a da preparação dos alunos para a entrada no ensino superior. Neste âmbito, os projetos da escola são essencialmente institucionais: O PES - Projeto de Educação para a Saúde, projeto que todas as escolas desenvolvem. Associado a este projeto existe um programa relacionado com a educação sexual.

Desta forma, lançada inicialmente pela OMS (2008), a abordagem às escolas promotoras da saúde, rede de escolas pela saúde na Europa (SHE – Schools for Health in Europe), tem sido aplicada, com o objetivo da promoção da saúde e o bem-estar das crianças e jovens nos contextos educacionais, reforçando, assim, a sua capacidade de se assumir como um local saudável para viver, aprender e trabalhar.

Relativamente ao desporto escolar, também existe na escola uma série de modalidades a serem desenvolvidas. Segundo o diretor da escola Alves Martins, nos últimos quatro anos, houve a preocupação muito grande com a implementação destes projetos e a escola resolveu retirar a componente letiva das quartas-feiras à tarde para a implementação exclusiva dos projetos extraletivos.

Foram ainda lançados vários projetos para este período, criando-se uma estratégia para ter os alunos nos vários projetos. A adesão dos alunos é, porém, relativamente reduzida, porque os alunos não se encontram motivados para essa participação, fundamentalmente os do ensino secundário, maioritário na escola.

Relativamente ao desporto escolar, mesmo com alguns grupos equipa, os professores têm dificuldade em recrutar os alunos para os grupos. Os alunos aproveitam a quarta-feira livre para estudar e, como têm uma carga letiva muito grande, neste dia não vêm à escola.

Mesmo assim, a escola Alves Martins tem mantido ativos os clubes: o de astronomia e de btt com passeios na ciclovia; o clube do bio-terra em parceria com uma empresa com características muito próprias para a implementação destas atividades; o clube de cinema com atividades no auditório da escola e ainda os campos de férias para rentabilização dos espaços para além das aulas e os torneios desportivos, embora com pouca adesão por parte dos alunos.

Nesta escola, a maior parte dos alunos que participa nestas atividades são alunos do ensino básico. No clube de cinema a grande maioria dos alunos é do ensino secundário. As atividades desportivas são para todos os alunos e existe a preocupação de colocar à disposição dos ex-alunos os espaços para a prática de desporto nos fins-de-semana ou quando não há aulas.

Alguns projetos são pensados e implementados para os alunos com mais dificuldades económicas e sociais.

Neste sentido, o projecto educativo, por um lado consubstancia a política educativa seguida pela escola e, por outro, defende que a sua elaboração deve decorrer de processos coletivos de participação, de reflexão e de consensualização. Só assim se garantirá que essa mesma política seja representativa dos ideais e dos significados efetivamente percecionados pela comunidade escolar a que diz respeito. Aquele projeto representaria uma “referência e um dispositivo para a construção contínua da mudança, para a organização da escola (no presente e no futuro), para a clarificação das intencionalidades educativas e para a articulação das participações dos diversos protagonistas” (Leite *et al.*, 2001).

Construir os projetos educativos nas escolas implica ter em consideração o contexto social em que os jovens vivem, e as pessoas que partilham as suas vidas. Isto implica construir um ambiente de aprendizagem no qual exista uma ampla variedade de recursos, e espaços, para corresponder às características e interesses de cada aluno (Santomé, 2008).

Na escola Latino Coelho o seu diretor tem a preocupação de referir que todos os espaços e todos os tempos são de aprendizagem e que os alunos

sendo diferentes, é dever da escola extrair o máximo de cada um deles. À diversidade de interesses e de expectativas dos alunos, a escola responde com uma oferta formativa e educativa diversificada e ajustada, sustentada na estratégia de valorização e de inclusão dos alunos (PEE da escola Latino Coelho). Esta visão está patente nos projetos propostos, principalmente o projeto desportivo da escola. Assim, as atividades que o clube federado desenvolve incidem prioritariamente na prática desportiva, nas suas variantes de formação e competição, numa perspetiva de desenvolvimento integral dos alunos, de forma a corresponder à contínua evolução da realidade e adaptação aos anseios de toda a comunidade onde se integra esta escola.

É deste quadro que, para o diretor da escola Latino Coelho advém o valor do projeto, no qual se destacam: a promoção da qualidade das organizações escolares; o envolvimento e enriquecimento das comunidades educativas; o assegurar as condições adequadas para uma formação abrangente dos jovens; o fomentar o pleno exercício da cidadania e o aproximar, com realismo, à utopia do acesso a uma escola todos; ser um importante motor para ajudar a criar um novo modelo de educação/formação, com conteúdos mais consentâneos com a realidade atual e com as aspirações dos jovens, e a um sistema educativo de mais e melhores alunos (Santos *et al.*, 2009).

O desafio que se coloca é o da melhoria da qualidade de todo o sistema educativo oferecido a cada aluno. O sucesso educativo depende, essencialmente, da capacidade dos agentes do sistema de criarem novas soluções para solucionarem os problemas com que diariamente são confrontados, principalmente nos momentos de crise em que nos encontramos.

O diretor da Escola Secundária de Latino Coelho afirmou que nas escolas públicas existem algumas dificuldades na implementação de projetos que vão para além daquilo que é o projeto do desenvolvimento do currículo normal. De facto, os projetos vão aparecendo mas raramente se concretizam ou têm continuidade, à exceção dos projetos na área do desporto. Aqui existem dois projetos, bem consolidados, um de desporto escolar e outro de desporto federado que estão dentro da mesma área e abrangem um número significativo de alunos. São projetos que nasceram na antiga escola secundária e que agora, em agrupamento, permite realmente iniciar a formação no desporto federado cada vez mais cedo.

Desta forma, o clube desportivo, federado, está implementado com as modalidades de voleibol e ginástica. A modalidade de ginástica já trabalha crianças da educação pré-escolar e do primeiro ciclo até ao secundário; no voleibol, trabalha-se desde os grupos de gira-vólei, uma atividade da Federação Portuguesa de Voleibol, implementada nas escolas, com o intuito de sensibilizar os jovens para a modalidade, até aos mais diversos escalões federados de competição, desde minis a juniores.

A escola assume um papel dinamizador, principalmente na formação desportiva, estabelecendo uma visão da escola como polo de desenvolvimento mais alargado, promovendo atividades para além das componentes letivas. O desporto e a sua vertente pedagógica, a educação física, também terão de ser integrados em projetos mais vastos. Assim, o desporto na escola terá de valer não por si próprio, mas essencialmente pelo que proporciona aos alunos ao longo das suas vidas (Garcia, 2008).

Os pais que se envolvem, e principalmente aqueles que têm filhos no clube federado, reconhecem o valor destas práticas e a sua integração na escola. Em termos de escola existe mesmo a perceção que os alunos que se envolvem nas atividades desportivas acabam por estar mais envolvidos dentro dos padrões normais sociais: “é muito difícil saber quanto ganha um aluno por andar nestas atividades, embora sabemos que são bem mais os benefícios do que os prejuízos pela participação dos jovens nas atividades dos clubes”.

Para além destes projetos de desporto, na escola Latino Coelho, também existe uma grande ligação às artes, a escola oferece artes visuais no ensino secundário e este clube serve de complemento a esta área, tendo um corpo docente bastante estável permitindo desenvolver um trabalho mais efetivo.

Relativamente ao clube de desporto escolar existem nove grupos equipa com as modalidades de futebol, ginástica e voleibol, essencialmente para alunos do 3º ciclo e secundário, com bons resultados a nível regional e nacional.

3.1.1 Parceiros/instituições (públicas e privadas) envolvidas em cada projeto das escolas

Na escola Alves Martins, segundo o diretor, a associação de estudantes envolve-se, contudo apresenta pouca dinâmica, reflexo da pouca adesão por

parte dos alunos. Existe um protocolo com o grupo de teatro ACERT - Associação Cultural e Recreativa de Tondela com atividades de teatro na escola embora com pouca adesão nos espetáculos da noite.

Existe ainda uma parceria feita há quatro anos com a Caritas no sentido de um apoio para os alunos com dificuldades e necessidades económicas e sociais dos familiares.

A parceria mais antiga é com o hospital (20 anos) através da criação do gabinete de apoio médico aos alunos. O projeto GASA, Gabinete de Apoio à Saúde do Adolescente Dr. Egas Moniz, tem como objetivo orientar e dar resposta às múltiplas situações apresentadas pelos jovens que voluntariamente procuram este gabinete (gabinete dinamizado pela equipa da adolescência do Hospital de São Teotónio de Viseu). Também mantém uma parceria com o empreendimento turístico de Carvalhais, para a promoção dos desportos de natureza e com o parque de golfe da empresa Visabeira. Estão formalizadas, ainda outras, com o Instituto Politécnico de Viseu e com a Universidade de Aveiro. A escola encontra-se sempre com as portas abertas para colaborar com outras instituições, que constituam uma mais-valia para a comunidade escolar e para a comunidade viseense em geral.

Desta forma, como refere Kickbusch (2012), as escolas têm de se tornar comunidades de aprendizagem bem integradas na comunidade em geral. Num mundo cada vez mais globalizado, isto inclui uma preparação para a diversidade, integrando-a como uma dimensão positiva.

O diretor da escola Latino Coelho afirmou que em termos de desporto escolar o apoio do Ministério da Educação tem sido cada vez mais escasso: “se quisermos manter vivo este projeto temos que fazer um grande esforço financeiro no orçamento geral da escola que por vezes não chega para manter estes projetos. A escola procura formas de financiamento próprias, encontrando soluções para fazer face às dificuldades que encontra”.

Assim, o projeto do clube federado envolve oito professores de educação física, tanto na parte desportiva como na administração, para além do diretor da escola que também é o presidente do clube, sempre motivado e atento às atividades do mesmo. O projeto do clube de voleibol é um projeto inovador em termos de escola pública. Apresenta algumas semelhanças com outros projetos implementados em escolas privadas. Contudo, o clube tem o apoio da autarquia,

um apoio possível, e também das famílias, que contribuem com uma pequena parcela, exceto as famílias com dificuldades financeiras de alunos subsidiados.

O diretor referiu também que o clube tem um estatuto próprio com um regime de associados. Aliás, o que vai mantendo o clube é a envolvimento de uma grande parte dos professores, pois estes são associados e participam em termos financeiros mas também criam condições para facilitar o trabalho dos alunos no clube. Para tal, está prevista alterações das datas dos testes, criar turmas onde se encontram os atletas de voleibol com o objetivo de estruturar os horários das diversas disciplinas ao longo da semana, permitindo assim que os alunos tenham os treinos em horários mais compatíveis, não prejudicando os resultados académicos.

O clube tem ainda um *blog* com toda a informação atualizada dos resultados desportivos e da vida do mesmo, assim como as atividades que se vão desenvolvendo. Fornece, assim, toda a informação da atividade desenvolvida, tendo a preocupação de dar a conhecer as atividades do clube, os calendários das competições, os resultados e todos os registos fotográficos da atividade desenvolvida, criando assim uma porta fundamental para o exterior, numa ligação e interação com a comunidade. Isto cria uma dinâmica que mantém o projeto vivo desde há sete anos.

3.2. Aspirações e interesses

Efetivamente, na escola Alves Martins existe pouca adesão por parte dos alunos na participação dos projetos. A escola, segundo o diretor, deve cumprir a sua função social e dar apoio aos alunos, principalmente os mais necessitados. Deve, assim: dinamizar atividades de enriquecimento e complemento curricular para os alunos do ensino básico e secundário; otimizar a relação dos pais e encarregados de educação com a escola; consolidar as aprendizagens, valorizar e estimular a participação dos alunos nas atividades de âmbito extracurricular, promovendo ações que visem a integração/inclusão de todos os alunos, potenciando ainda as dimensões artística e científica.

As atividades extraletivas podem e devem contribuir para que os alunos vivenciem mais a escola e sejam dinamizados os diferentes espaços escolares,

mesmo durante os fins-de-semana, promovendo também a ligação com os antigos alunos. A gestão dos espaços, na escola, tem uma grande relevância na construção do seu clima e formação. As instalações que são disponibilizados pela escola, tanto aos alunos como para toda a comunidade escolar, apresentam condições com qualidade, dispondo de muitos espaços para a promoção das atividades desportivas.

Os clubes para formação complementar principalmente os clubes do bioterra e grupo de iniciativas culturais como o clube de cinema, promovem ainda o convívio, favorecendo a animação da escola.

Na opinião de Barros (2010) e Duarte & Gonçalves (1996), os clubes são os promotores de uma *escola-viva* onde os alunos possam entrar em contacto com uma espécie de disciplina do fascínio de cada um, dando a possibilidade de fazer e de conhecer melhor aquilo de que mais se gosta, transformando a escola num laboratório criativo de aprendizagem e descoberta.

A aposta em áreas de atuação distintas é para o diretor da escola Alves Martins um instrumento para fomentar o sentido de comunidade escolar, reforçando a identidade assumida sobre o seu percurso escolar e profissional, e apoiar os alunos tanto a nível psicológico como pedagogicamente.

Na Escola Secundária de Latino Coelho o projeto de desporto federado é um projeto dinâmico envolvendo toda a comunidade escolar que reconhece a importância do clube da escola.

A este propósito, os ambientes de aprendizagem devem ser flexíveis e capazes de ir ao encontro de uma ampla gama de alunos com as características daqueles que frequentam a escola pública. Assim, na opinião de Hinton & Ficher (2010), devem incorporar-se vários meios de representação, permitindo o envolvimento de forma a satisfazer as várias necessidades de aprendizagem e interesses dos alunos.

A escola Latino Coelho vai acolhendo as várias ideias que aparecem de forma positiva e tem a percepção que não devem ser só atividades letivas, pois a escola estar aberta aos alunos e a outro tipo de participações: “como disse no início, os projetos vão aparecendo e nem todos vingam, acabando por desaparecer à exceção dos desportivos pela adesão grande dos alunos e pelo trabalho empenhado dos professores de educação física que fazem com que estes projetos possam ser consolidados, tanto no desporto escolar, que entra na

carga letiva dos professores, como no desporto federado que para além da carga de trabalho adicional”.

Um projeto com estas características, numa escola pública, só vingará pelo trabalho empenhado e disponibilidade dos professores e de toda a comunidade educativa: “pretendemos assim criar uma escola viva para além das atividades letivas formar os alunos para a competição positiva”. Neste sentido, o desporto escolar é encarado como uma vertente da formação global dos alunos, é também particularmente relevante como potenciador de vínculo à escola por parte dos alunos.

Estas atividades contribuem para o crescimento pessoal e social, pela sua atitude perante as dificuldades e em muitos casos pela capacidade que o aluno demonstra, no jogo e na vida, com responsabilidade de encarar os desafios de forma séria, desenvolvendo o gosto por ganhar e ganhar com lealdade: “sabemos reconhecer que a atitude para ultrapassar os obstáculos ganha-se com este tipo de atividades desportivas”.

Como é descrito no Despacho Normativo nº 13-A/2012, sobre a organização dos tempos escolares, prevê-se uma maior flexibilidade da gestão das horas de crédito que as escolas dispõem, possibilitando um alargamento das atividades educativas que consolidem e aprofundem conhecimentos em atividades complementares. Ainda a este propósito, o artigo 17º do capítulo 5, do referido Despacho Normativo, prevê a atribuição de horas para projetos que não se enquadrem nas disposições do crédito horário estabelecido, desde que bem fundamentados e autorizados pelo Ministério da Educação.

O diretor da escola afirma que mais do que a concretização, é a consciência da estratégia educativa destas opções que é essencial para garantir o sucesso. A promoção do desporto, especificamente, constitui um meio privilegiado de comunicação dos valores e da visão da escola, assumindo-se como um fator indispensável à consecução das finalidades do clube e, por inerência, um meio de desenvolvimento dos jovens que desenvolvem a sua formação na escola e no clube desportivo. Assume primordial importância a solicitação contínua à participação plena de todos os seus membros na vida associativa e na vida da escola.

A participação da escola nas competições federadas ajuda à sua promoção no exterior. Como condições de trabalho para que um projeto desta

natureza funcione, foi fundamental a existência de um entendimento total entre os órgãos de gestão da escola e do seu diretor, que também é o presidente do clube, o grupo de treinadores e o grupo de educação física.

Assim, pelas características de uma escola pública, como refere o seu diretor, o processo de formação do jovem integra a sua formação académica e a desportiva, criando aqui, condições para não prejudicar o rendimento escolar. É entendimento da escola que o desporto contribui para a sua formação. Como refere Tani *et al.* (2012), o desporto na escola constitui-se como um excelente meio para ampliar conhecimentos aprendidos, como potencial para o alto rendimento, como também, e como refere o diretor da escola, constitui-se como um instrumento para trazer à escola os familiares e a restante comunidade, ou seja, um projeto fundamental para o desenvolvimento de políticas de formação mais abrangentes.

O desporto na escola é, assim, um instrumento de que todos beneficiam: o jovem, a escola, a comunidade, o voleibol e a ginástica e o desporto na sua dimensão nacional (Tani *et al.*, 2012).

Este projeto desportivo da escola Latino Coelho vai ao encontro de outras intervenções referenciadas pelo estudo de Gomes *et al.* (2008) intitulado *mais desporto na escola*. Este trabalho realizado nas escolas da área metropolitana do Porto, em parceria com o Centro de Área Educativa do Porto e com as federações desportivas nacionais, teve como principais objetivos contribuir para a diminuição do abandono desportivo, criar mais espaços de prática desportiva e sensibilizar os jovens, principalmente as raparigas, para uma participação desportiva mais ativa. Quando se rompe, de facto, com os procedimentos rotineiros e se criam oportunidades de prática, os jovens evidenciam comportamentos mais ativos, responsáveis e promotores de sucesso académico.

O projeto desportivo da escola constituiu-se também, como um espaço de desenvolvimento de competências que podem ser transferidas para o domínio académico. Qualquer desporto coletivo promove o desenvolvimento de competências de desenvolvimento social, capacidade de liderança, a afetividade e o trabalho em equipa. Nos desportos individuais, desenvolvem-se competências específicas, podendo ajudar a resolver problemas, autossuperação e tomada de decisões.

No que se refere às atividades de formação desportiva, pretende-se dinamizar um espaço complementar num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas num plano de atividades da escola e do clube da escola. Segundo o diretor da escola Latino Coelho, tem como principais objetivos: a promoção de hábitos de vida saudáveis, a inclusão e a integração social e a diminuição do abandono escolar, através de práticas motivadoras ligadas à competição desportiva.

Desta forma, pretende-se centrar as atenções nas dinâmicas do clube, integrado nas dinâmicas da escola. E tem também como objetivo primordial, para além dos benefícios evidentes da prática desportiva, aproximar a escola à família e à comunidade local.

Desta forma, a escola recebe influências de toda a comunidade escolar (alunos, corpo docente, pais e restantes membros da escola e da comunidade). Reconhece implicitamente que a aprendizagem ocorre não só do currículo formal, mas também através da experiência diária dos alunos na escola e para além dela. As verdadeiras aprendizagens têm, assim, mais probabilidades de ocorrer quando toda a comunidade escolar partilha amplamente uma visão comum, e quando todos os seus membros são apoiados para agir de maneira coerente com ela.

Para o sucesso do projeto do clube da escola Latino Coelho os pais são parte fundamental. O envolvimento dos pais na escola, a partir do clube, ao nível da promoção de uma relação de proximidade, envolvimento e colaboração, por isso é do interesse da escola que esta relação seja próxima.

3.3. Representações

O diretor da escola Alves Martins admite que é o principal responsável por pensar na escola e mais propriamente nos alunos: “sinto-me muito orgulhoso porque a nossa escola tem um potencial imenso, porque é uma das melhores escolas do país em termos de resultados académicos dos alunos”.

Este diretor também é de opinião que as obras feitas no âmbito da *Parque Escolar* melhoraram muito as condições, principalmente para a educação física e desporto escolar: “temos o pavilhão com medidas oficiais para vários desportos e que pode funcionar com 3 turmas ao mesmo tempo; ginásio apetrechado com

todo o material para a ginástica; vamos instalar uma parede de rappel; dois polidesportivos exteriores montados em permanência e um campo de relva para o futebol com pista de atletismo”. Todos estes espaços são utilizados pelos alunos nas atividades promovidas por eles nos tempos de recreio e dos clubes.

Na realidade, as características da escola Alves Martins potenciam uma maior animação da escola e contribuem também para uma melhor formação integral de todos os alunos.

Contudo, face às condicionantes económicas e sociais, as famílias estão com muitas dificuldades e a escola tem um papel muito importante para o enquadramento dos jovens: “temos reunidas as condições para esse trabalho para além dos espaços desportivos, a escola tem uma biblioteca apetrechada com computadores para diversos trabalhos dos alunos e para programas de investigação”.

Na Escola Secundária de Latino Coelho é reconhecida a importância do clube federado e, segundo o seu diretor, já se chegou a falar no conselho geral da escola na necessidade da criação de um estatuto especial para os alunos que representam a escola, dando um reconhecimento pelo envolvimento no clube, embora seja difícil admitir e colocar essa componente na avaliação do jovem: “o clube assume uma dimensão considerável e dentro das nossas possibilidades queremos um crescimento sustentável e consistente”.

Neste sentido, são reconhecidos alguns envolvimento interessantes, pois existem familiares que passam a ser conhecidos no meio escolar, porque vêm ver os jogos de voleibol e contribuem para que o clube mantenha a sua atividade. Na escola passou a haver um maior contacto com os pais que reconhecem a importância do projeto clube.

Assim, os pais que têm filhos no desporto federado são estimulados a participar na vida da escola e do clube, vão frequentemente à escola para ver os filhos nas competições, sendo muitos deles sócios do clube. Para além dos pais, alguns funcionários da escola estão bastante envolvidos no funcionamento do clube. Inclusivamente, existe um funcionário que é membro efetivo dos órgãos sociais da Associação de Voleibol de Viseu. Desta forma, existe uma envolvimento que ultrapassa os muros da escola.

Os pais sentem a importância de visitar a escola, reconhecem o trabalho do clube e acompanham de forma ativa todas as dinâmicas do clube, quer como

associados do clube quer como colaboradores fundamentais, sendo estimulados à participação na vida do clube e da escola.

Também foi apontado pelo diretor da escola Latino Coelho a importância do pessoal não docente, que desempenha, neste projeto, um papel muito importante enquanto suporte ao desenvolvimento da atividade central do clube.

O conhecimento dos funcionários existentes na escola, as competências demonstradas e a motivação quando trabalham no e para o clube, numa rentabilização de recursos, são fatores valorizados pela direção da escola de Lamego.

Nesta perspetiva, a escola encarada como um todo é aquela que segundo Kickbusch (2012) tem a capacidade de envolver todos os membros da comunidade escolar e funciona em todas as áreas da vida escolar. É fundamental reconhecer que a aprendizagem não deriva, apenas, dos espaços formais, mas também através das várias experiências que o jovem tem ao longo do seu percurso, principalmente nos espaços de autoformação.

Na escola Latino Coelho, de uma maneira geral, a totalidade dos alunos que participa nas atividades do clube desportivo fica mais ligada à escola e apresenta uma maior identificação com a mesma. Os alunos sentem que o emblema do clube é muito importante, gostam de levar e andar vestidos com a camisola do clube da escola: “no ano passado levaram uma camisola às finais de Viana do Castelo e foi das melhores prendas que lhes poderíamos dar”, refere o diretor da escola.

O processo de identidade é, assim, construído na escola e reificada pelos alunos, que a fixam pela prática desportiva. O sujeito – aluno “veste a camisola” da escola que representa, participa nas competições e torna-se acontecimento. Constrói a memória individual e a memória coletiva, a identidade pessoal e a identidade social. A primeira, assumidamente autobiográfica e marcada e delimitada pelo corpo; a segunda resultante de cruzamento de características pessoais e estruturais derivadas dos contextos desportivos em que participa. Assim, a sua autoimagem é construída pelo reflexo do outro, pela construção que o outro faz da sua identidade.

Definir a identidade individual e coletiva pressupõe produzir, fazer a manutenção e perpetuar a memória social. Para que se tornem âncoras, necessitam de celebração e comemoração. A celebração assume contornos de

rituais que se materializam em “camisolas”, em emblemas e insígnias e o grito de guerra, tão característico, quando se obtém o ponto, o set e o jogo no voleibol e no desporto em geral. Estes objetos materiais constituem-se ingredientes essenciais à coesão e à manutenção de grupos e instituições. A instituição alimenta-se da identidade individual que se funde na identidade social e coletiva. É, assim, na transformação em ritual e no processo de simbolização que as identidades mais fortes se vincam, ou seja, aquelas se materializam e se expressam no quotidiano, em acontecimentos epifânicos pessoais (Mendes, 2002).

4. Entrevista aos pais

A família e as consequentes relações nos tempos livres, com os filhos, constituem o principal objeto de análise e discussão dos resultados do nosso estudo.

A família nos tempos de hoje, tanto e talvez mais que outras instituições, tem sofrido amplas, profundas e rápidas transformações (Pereira, 2011; Monteiro & Veríssimo, 2010), que se evidenciam nos hábitos do quotidiano, nos valores dos indivíduos com implicações na vida das pessoas e em especial na ocupação do tempo de lazer e consequentemente nas oportunidades lúdicas oferecidas às crianças e jovens.

Esta estrutura, enquanto importante e fundamental agente sociocultural, determina as primeiras afinidades sociais, bem como, os contextos, onde ocorrem estas aprendizagens iniciais que realizamos, determinam em grande parte a personalidade e o nosso modo de agir e de pensar, constituem-se, assim, parte integrante da nossa formação global.

As experiências vividas em interação com os pais são fundamentais no modo como a criança se adapta e, especificamente, organiza os seus comportamentos, e é o ponto de partida para outras relações e outras experiências com o mundo (Monteiro & Veríssimo, 2010).

O envolvimento parental determina recursos emocionais, apoio afetivo e atenção. Este envolvimento poderá resultar em benefícios, promovendo o sucesso das crianças e dos jovens nas diferentes tarefas que se propõem realizar (Grolnick *et al.*, 1999).

4.1. Práticas

O primeiro grupo de questões relaciona-se com as práticas de tempo livre enquanto jovens.

Neste sentido, os pais de Lamego responderam, afirmando que a prática desportiva em ambiente escolar foi fundamental, assim como diferentes atividades com ligação à escola, ou seja a escola exercia um forte meio aglutinador de atividades culturais e recreativas. Fora da escola, passear, ler e o colecionismo eram as principais atividades de lazer.

O ‘Liceu de Lamego’ teve sempre ligações fortes ao desporto. Estes pais praticavam desporto federado na escola como estudantes do referido Liceu: jogavam voleibol, basquetebol e badminton; nos intervalos jogavam muito futebol, assim como participavam nos torneios desta modalidade, organizados pelas associações de estudantes das diferentes escolas da cidade de Lamego.

Os tempos livres também eram passados muito na rua, muitas atividades e jogos de pequena organização, sempre improvisados pelos grupos que se reuniam para jogar uns contra os outros.

Os pais de Lamego também referenciaram os professores de educação física como impulsionadores das práticas desportivas na escola.

As entrevistas realizadas em Viseu incidiram fundamentalmente em mães e como tal tipificam uma geração de mulheres com poucos hábitos de atividade desportiva. Esta era fundamentalmente praticada por indivíduos do sexo masculino. Neste sentido, as mães referem que na juventude, o tempo da escola era ocupado quase exclusivamente pelos espaços letivos. Os tempos livres passavam por atividades relacionadas com a natureza, leitura, cinema e passeios, assim como tertúlias entre os amigos e participação em associações culturais e sociais.

Alguns pais referem, em Viseu, que a escola dava grande ênfase ao teatro. Assim, além da leitura e do cinema, os amigos formavam grupos de teatro: “andei muito tempo em formação de teatro, escrevíamos as peças e dramatizávamos”.

Também são referidos os passeios de bicicleta, as idas ao rio, os jogos tradicionais, característicos das crianças da aldeia, o acompanhar os pais no trabalho do campo e a leitura, quando a biblioteca itinerante ia à aldeia.

A finalizar esta parte da entrevista, os pais foram unânimes em referir que a prática desportiva não tem género, é destinada a todos os gostos e interesses pessoais diversificados, contudo no passado não era bem assim e as marcas passadas ainda se refletem no presente.

É sempre um desafio para os pais terem a capacidade de ficar por dentro e identificar até que ponto as suas capacidades e competências, adquiridas ao longo das suas vidas, podem servir para estar ao lado dos filhos e até que ponto essas competências podem mesmo tornar-se um fator de reconhecimento pessoal e social (Matos & Sampaio, 2009).

De facto, a atividade desportiva dos pais, quando realizada de forma natural e regular, pode constituir-se de extrema importância para os filhos, sendo reproduzida frequentemente por estes, constituindo este pressuposto um modo direto de influência. As práticas desportivas dos jovens podem, assim, ter uma relação direta com a prática desportiva de seus pais. A influência direta dos pais sobre a prática desportiva dos seus filhos pode ser potenciadora de mais prática por parte das crianças e dos jovens.

Assim, Santana (2009) refere, num estudo sobre a família e a prática desportiva dos jovens, que cerca de 50% dos jovens são frequentemente incentivados pela família nuclear e pelos melhores amigos para a atividade desportiva. Revelou ainda a importância do papel da família enquanto agente de socialização desportiva, destacando aqui o papel determinante que os pais e os pares têm na adesão e na participação dos jovens.

A nossa atividade quotidiana altera os fluxos químicos nas nossas sinapses e, conseqüentemente, altera os nossos cérebros. Estas metamorfoses passamo-las aos nossos filhos quando lhes damos a conhecer os nossos hábitos de pensamento, quando somos modelos, ao dar os nossos exemplos, e pela escolaridade que lhes proporcionamos (Carr, 2012).

Como refere Bento (2004), o desporto é valioso pelos sentimentos que nos desperta, pelos ideais, princípios e valores que nele investimos e pelas finalidades e funções com que o instrumentalizamos. Por isso, tão valorizado pelos pais do nosso estudo como um espaço de formação fundamental para os filhos.

Desta forma, ao nível das atividades físicas e desportivas, quando as projetamos como ações para o desenvolvimento físico, social e emocional, o

encorajamento dos pais pode ser muito positivo e fundamental. Ao nível do desporto, as crianças confrontadas com a imagem desportiva dos pais estão mais suscetíveis de adotar comportamentos iguais (Brustad, 1993, 1996).

Se a informação vinculada ao desporto, dada pelos pais, for positiva, os filhos interiorizam-na como importante, os pais mais ativos influenciam de forma mais direta os seus filhos do que os menos ativos (Sallis *et al.*, 2000). Nesta perspetiva, a influência indireta está intimamente relacionada com as crenças e comportamentos dos pais no que concerne à prática desportiva. A importância que os pais atribuem ao desporto contribui, significativamente, para a evolução das perceções das crianças e dos jovens (Fredricks & Eccles, 2002; Jodl *et al.*, 2001).

Os pais que praticam atividades desportivas podem promover, com maior facilidade, a mesma prática nos seus filhos (Brustad, 1996; Kimiecik & Horn, 1998). A influência direta dos pais sobre a prática desportiva dos seus filhos pode ser potenciadora de mais atividade física e desportiva por parte das crianças e dos jovens.

Também no estudo de Seabra *et al.* (2004) podemos observar que a probabilidade dos filhos praticarem desporto é maior quando a mãe e/ou o pai praticam desporto. No ensino secundário foi clara a presença de uma associação estatisticamente significativa entre a prática desportiva dos pais e a dos filhos.

Os momentos de tempo livre, orientados para práticas desportivas, podem e devem ser importantes como reforço da afetividade que regula a relação entre pais e filhos (Mothé, 1997). São espaços que devem permitir em conjunto, desfrutar de momentos de prazer que a atividade lúdica proporciona, em que as normas são exteriores às partes interessadas ou definidas e acordadas por elas (Machado, 2000).

4.1.1. Atividades praticadas com os filhos

Os pais de Lamego referem que privilegiam muito as atividades em família. São assim referidas atividades como cinema, música e desporto: “Praticamos canoagem, ténis de mesa, vamos ao rio, no verão, e entretemo-nos a tocar bateria. As idas ao cinema também fazem parte das nossas atividades regulares. Privilegiamos muito as atividades em família”.

Os pais de Lamego referem, ainda, que acompanham os filhos nas competições e nos jogos de voleibol: “sinto saudades do tempo que acompanhava o meu filho nas competições de voleibol, estava sempre à espera do fim-de-semana para o acompanhar e depois todo o convívio que se criava, com os outros pais, à volta do voleibol e do andebol”.

Os pais de Viseu referem que gostam de passar muito tempo em família, contudo reconhecem que o pai é o principal impulsionador das atividades ao ar livre, como caminhar e andar de bicicleta. As mães privilegiam uma grande interação familiar, conversa, música e cinema.

Estas opiniões vão ao encontro do estudo de Torres (2004) que aponta, apesar das grandes mudanças na estrutura tradicional familiar, que o trabalho dos pais condiciona as relações destes com os seus filhos, mas os pais participam cada vez mais ativamente e de forma igualitária, não só nas tarefas domésticas mas, também, na vida dos seus filhos, ao nível das atividades de lazer (mais características das interações pais/criança).

Os pais referem que continuam a influenciar os seus filhos não só nas suas crenças mas também ao nível do seu comportamento. Contudo, mães e pais influenciam os adolescentes de maneira diferente. Parecem existir, pois, diferenças consideráveis entre o comportamento e o papel das mães e dos pais nas relações familiares com os filhos. Assim, os pais tendem a encorajar o desenvolvimento em atividades de lazer. O envolvimento dos jovens com as mães é mais complexo. Mães e jovens interagem no que diz respeito por exemplo às responsabilidades nas tarefas domésticas, trabalhos escolares, disciplina dentro e fora de casa.

Podemos, contudo, referir que ambos os progenitores têm uma participação ativa na criação de dinâmicas familiares que promovam o crescimento harmonioso dos seus filhos e são da opinião que deve existir coerência entre as práticas educativas de ambos.

A este propósito a literatura refere ainda que o processo de desenvolvimento dos jovens depende muito da interação entre as necessidades psicológicas e o envolvimento social (fundamentalmente a família), ou seja o envolvimento familiar constitui-se de grande importância na autonomia da criança e do jovem, principalmente no que diz respeito à educação e formação

destes (Matos & Sampaio, 2009; Grolnick, 2003; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Baumrind, 1989).

Neste sentido, as experiências nos ambientes que envolvem as crianças, podem ser determinantes para um futuro mais saudável, pois os fatores psicológicos e físicos podem depender muito das influências práticas que cada indivíduo obteve na infância. Por isso, é fundamental e desejável que se mantenha uma interação estimulante entre pais e filhos (Matos & Sampaio, 2009).

Os pais entrevistados referem que dedicam grande parte dos seus tempos livres a sentirem o gosto em estar com os seus filhos e, como descreve Sampaio (2011), percebem depressa que esse tempo é um dos ingredientes fundamentais para a existência de uma família saudável.

As experiências de interação, principalmente em contextos de brincadeira ou lazer, parecem facilitar o modo como os pais interpretam e respondem adequadamente aos sinais dos seus filhos. O papel de suporte dos pais reflete-se na sua participação nas atividades de lazer, mantendo, simultaneamente, uma relação próxima e afetuosa com os seus filhos e estando disponíveis a acessíveis nas interações com os seus filhos (Monteiro & Veríssimo, 2010).

Relativamente à regularidade do acompanhamento dos pais nas diferentes atividades dos seus filhos, todos afirmaram que nos fins-de-semana acompanhavam, de forma regular, os filhos nas suas práticas desportivas. Utilizavam também essas deslocações para conviver com os filhos e com os pais dos outros atletas, à semelhança do que é descrito por Daniel Sampaio (2006a).

Hoje, a maioria dos pais refere que as atividades de lazer são ao fim-de-semana, ou então nas férias, quando se junta toda a família, pois alguns dos filhos já se encontram a estudar fora das suas zonas habitacionais e por isso o fim-de-semana é o tempo que resta para os encontros familiares.

Desta forma, poderemos considerar que o conteúdo das atividades de lazer podem ser altamente formadoras e servem de estratégia para uma educação mais eficaz (Marcellino, 2006). Efetivamente, os pais por nós entrevistados atribuem ao acompanhamento dados aos filhos, nas diferentes atividades por eles praticadas, o segredo de uma educação equilibrada que contribuindo também para o sucesso académico. Neste sentido, o conteúdo

lúdico das atividades desportivas poderá proporcionar vivências extremamente enriquecedoras.

4.2. Aspirações e interesses

4.2.1. Relação entre pais e comunidade escolar

O sistema educativo precisa de diversificar as soluções, os instrumentos de ensino, as ofertas formativas e as estratégias pedagógicas, como precisa, também, de envolver outras instituições com principal relevância para a família (Rodrigues, 2010).

Desta forma, os pais de Lamego referem que é fundamental a comunicação entre a instituição familiar, escolar e associativa, para o sucesso de qualquer projeto que envolva crianças e jovens.

O projeto desportivo federado da Escola Secundária de Latino Coelho resulta e projeta, segundo os pais, as relações entre pais e escola, assim como fomenta o interesse dos filhos pelo meio escolar, promovendo uma maior organização no jovem, sendo fundamental, também, para o âmbito académico.

Também, segundo os pais de Lamego, as amizades criadas entre as famílias, em torno de objetivos comuns, são desenvolvidas. Neste sentido, o clube da escola deve continuar o esforço para oferecer aos jovens a possibilidade de evoluírem e aprenderem para além das aulas, bem como abrir as portas da escola aos pais, fazendo com que eles se sintam à vontade para colaborar e participar de atividades que a escola oferecer, estabelecendo uma ligação fundamental entre família-escola. A parceria da família com a escola é, na opinião dos pais do nosso estudo, fundamental para o sucesso da educação e formação dos seus filhos. O sucesso desta relação passa pela atenção com que os pais acompanham a vida escolar dos seus filhos, transmitindo-lhes valores pela palavra e pelo exemplo (Estanqueiro, 2013).

A este propósito podemos afirmar que as escolas e os professores não podem ser os únicos responsáveis pelo desafio da educação. As famílias não podem ficar à margem, devem ser exigentes e transmitir aos jovens a convicção de aprender, sobretudo aos mais desmotivados, dando-lhes força para acreditarem em si próprios.

Os pais de Viseu, no geral, referem que as atividades em parceria são sempre importantes. E esta parceria deve ser ao nível da escola e ao nível de outras instituições que acolhem jovens para a realização de diversas atividades, como os escoteiros, os grupos desportivos e grupos de jovens: “É fundamental que os pais estejam nos momentos importantes dos filhos, não só na escola mas também fora dela. A maior parte dos jovens gosta que os seus pais estejam presentes, os pais têm a obrigação de acompanhar os seus filhos e estes vão sentir-se mais valorizados”.

Esta ligação entre pais e escola é muito importante, mas também a ligação entre pais e grupos de amigos. É fundamental que os pais sejam vistos pelos filhos como se pertencessem ao seu grupo de amigos, onde exista a partilha e o diálogo, embora seja premente perceber que existe uma fronteira e que essa é crucial para o crescimento e autonomia dos jovens.

Os pais do nosso estudo são da opinião que, efetivamente, a escola deve estar em sintonia com a família, juntas e em complementaridade tomam-se espaços agradáveis para as crianças e jovens.

Desta forma, a escola espera dos pais uma participação ativa nos ambientes escolares, porque, efetivamente, a escola não consegue substituir a família ou outros espaços essenciais para o desenvolvimento das crianças e jovens (Matos & Sampaio, 2009; Silva, 2003).

No atual contexto, família e escola deve atuar de forma coordenada, para a educação e formação das crianças, a fim de auxiliá-los no seu desenvolvimento global e no fortalecimento dos seus princípios éticos e morais, para uma convivência social mais justa, participativa, crítica e saudável.

4.2.2. Atividades que os pais gostariam que os filhos praticassem nos tempos de lazer

É sempre o desejo dos pais educar convenientemente os seus filhos e fazem tudo o que podem para favorecer o seu desenvolvimento numa perspetiva de sucesso em diferentes vertentes. Assim, em algumas áreas de atividades de tempo livre, os pais incentivam os seus filhos a praticar as atividades que mais lhes agradem.

Contudo, dois pais de Lamego afirmaram que gostavam de ver os seus filhos praticarem as suas modalidades de eleição, caça e automobilismo, como forma de serem acompanhados, de conviverem e, ao mesmo tempo, transmitirem uma herança familiar.

Em contrapartida, uma mãe afirmou que todas as atividades do filho são fundamentais para a sua formação humana, por isso colocou-o, desde muito pequeno, em atividades desportivas promovidas pela escola e também pela comunidade. Sendo o voleibol a modalidade perfeita para a formação do filho. A este propósito os pais de Lamego afirmaram que foi muito importante para os filhos vestirem a camisola do clube de voleibol da escola. No entanto, os filhos devem voluntariamente participar nas atividades que mais gostam. São muito importantes as práticas desportivas para criar rotinas que são fundamentais para os jovens.

Para estes pais, o lazer dos filhos foi e é fundamental para a vida futura e neste sentido, os professores de Educação Física da Escola Secundária de Latino Coelho têm contribuído para uma formação mais abrangente dos alunos da escola através da criação do clube.

Estas atividades desportivas foram fundamentais para a formação da personalidade dos filhos. Assim, os pais de Lamego são da opinião que a prática desportiva dos filhos, no seio da escola, contribuiu não só para a formação pessoal mas também para o sucesso académico. Na realidade, para estes pais, as atividades desportivas são um complemento fundamental para os alunos: “A prática desportiva deveria ser obrigatória e como tal fomentada ao longo de toda a escolaridade e continuar no ensino superior”.

Nesta perspetiva, em 2002, Garcia afirmava que era preciso não esquecer o desporto, denominado de competição, como uma atividade a desenvolver na escola, pois poderá possibilitar a aquisição de hábitos desportivos e de vida saudável, sendo uma das principais tarefas da educação. O desporto pode ser, efetivamente, um espaço pedagógico e educativo por excelência, proporcionando oportunidades para colocar obstáculos, desafios e exigências, para se experimentar, observar regras e saber lidar corretamente com os outros, contribuindo para a formação humana, sendo por isso um fenómeno social total (Bento, 2012c; Monteiro & Garcia, 2012; Bento, 1999).

Neste sentido, Pereira & Carvalho (2006) desenvolveram um estudo onde concluíram que a maioria dos jovens desenvolve uma atividade desportiva para além das aulas de educação física, mantendo um gosto especial pelo desporto, que leva ao divertimento e ocupação dos tempos livres, proporcionando ainda a manutenção e melhoria da condição física.

Para os pais de Viseu, as atividades desportivas, de uma maneira geral, são importantes para os jovens. Também são de opinião que os filhos devem praticar as modalidades com que mais se identificam: “Por isso se eles se sentem bem com essas práticas, nós pais também gostamos”.

Todas as atividades desportivas são fundamentais pois os jovens têm muita energia e precisam dessas práticas para complementar as atividades da escola.

Segundo os pais de Viseu, é importante para os jovens ocupar bem os seus tempos livres, pois eles gostam de andar em todos os grupos, ou nos escoteiros ou nas atividades desportivas mais institucionalizadas ou então nas atividades promovidas por eles, pelos amigos ou mesmo com os pais.

Assim, também para os pais de Viseu o valor formativo do desporto é fundamental, principalmente ao nível da autonomia e da capacidade que fomenta ao nível do trabalhar em grupo, do cumprir regras e do saber competir de forma positiva.

É importante aproveitar tudo o que de positivo tem o desporto, uma vez que se constitui como uma atividade privilegiada que qualquer jovem gosta de fazer, pois envolve movimento, comunicação, força de vontade e relações pessoais.

Os pais também referem que as práticas desportivas são importantes porque, para a maioria deles, são veículo promotor de autonomia. Como tal, os jovens devem escolher as suas práticas de livre vontade.

As práticas de lazer devem ir ao encontro dos interesses dos jovens e os pais devem acompanhar, praticando com eles ou então incentivando-os a continuar.

Assim, Matos & Sampaio (2009) referem que as experiências de interação, em diferentes contextos, podem facilitar o modo como os pais interpretam e respondem adequadamente aos sinais dos seus filhos e desempenham um fator crucial na harmonia familiar.

Neste contexto, para os pais de Viseu, é importante estarem sempre presentes na vida dos filhos; as suas vidas devem ser sempre preenchidas com atividade de lazer que promovam competências para a vida, ao nível pessoal, social e cultural.

De facto, os pais reconhecem que o lazer dos filhos é crucial no desenvolvimento destes. Também são de acordo que devem monitorizar as atividades de lazer dos seus filhos, interessar-se pelos seus gostos e motivações, embora estabelecendo limites para que esse convívio não colida com a autonomia necessária para o crescimento dos jovens.

Estudos no âmbito da psicologia social referenciados por Sampaio (2006a) mostram que os jovens, principalmente os adolescentes, podem atualizar as suas autoimagens em função das experiências sociais. As interações estabilizadoras são fator fundamental para a formação da identidade do jovem.

A este propósito um dos pais refere que podem e devem conhecer o grupo de amigos dos filhos e integrá-los no círculo de amigos da família para proporcionar atividades conjuntas.

Esta opinião vai ao encontro do estudo efetuado por Sharp *et al.* (2006) onde se refere que o papel educativo dos pais, bem como o controlo e conhecimento dos tempos livres dos jovens, para além de ajudarem os pais a facilitar o uso saudável desse tempo, pode também aumentar o interesse dos jovens bem como desenvolver-lhes a capacidade de auto regulação.

Assim, é fundamental que os pais tenham conhecimentos acerca das suas motivações, interesses e das atividades desenvolvidas nos tempos livres.

Segundo Sharp *et al.* (2006), os adultos que melhor contribuem para o aproveitamento de todo o potencial formativo das atividades de tempos livres dos jovens não são os que impõem o tipo e estrutura de atividades, mas sim que os conseguem criar um contexto de envolvimento favorável, configurado por um conjunto de princípios e valores que orientam as decisões e comportamentos dos jovens. A família pode, neste sentido, ajudar a desenvolver atitudes apropriadas nos jovens, as quais podem perdurar para o resto das suas vidas.

Também Matos & Sampaio (2009) referem que uma postura aberta, de diálogo, compreensão e partilha torna-se, assim, fundamental para a prevenção de comportamentos de risco nos tempos livres dos jovens.

4.2.3. Pais e filhos: implicações nas relações e práticas de lazer - a importância dessas atividades para o futuro do jovem

A natureza e a qualidade das interações sociais, assim como as aprendizagens que o jovem faz através dos relacionamentos com os outros, principalmente família, amigos, professores e outros adultos, nos ambientes frequentados, são fundamentais e capacita-os para construírem as suas competências de uma forma integrada (Kickbusch, 2012).

Desta forma, os pais de Lamego apontam como momentos importantes das suas vidas, as deslocações que faziam para ver os filhos jogar nas competições do clube, não só ao nível do acompanhamento efetivo aos filhos, mas sobretudo pelas envolvências promovidas com as famílias dos outros jovens, com os treinadores, dirigentes e mesmo com os familiares dos adversários.

Neste perspectiva, os pais que dedicam grande parte dos seus tempos livres a sentirem o gosto em estar com os seus filhos percebem depressa que esse tempo é um dos ingredientes fundamentais de uma família saudável (Sampaio, 2011).

Desta forma, os pais vêm que a vida associativa é fundamental para a formação dos filhos e que o grupo de colegas das práticas desportivas é também uma mais-valia, fundamentalmente ao nível da socialização.

A vida associativa é fundamental para a formação dos filhos, tanto pelas competências que desenvolvem como pela partilha, bem-estar, gestão do tempo, sociabilização e relações de amizade.

Assim, é fundamental criar nos jovens a responsabilidade, criar ritmos de vida que proporciona bem-estar físico, psicológico, social e o desporto pode cumprir este desiderato, pois ajuda no desenvolvimento de competências ao nível da sua capacidade de superação, capacidade e preparação para a competição positiva.

Os pais de Lamego e de Viseu são ainda de opinião que os filhos ao praticarem as atividades desportivas se preparam para a vida futura. Desmistificaram também que estas atividades não prejudicam estudos, pelo

contrário, ajudam imenso porque os obriga a serem mais competitivos, mais fortes e mais capazes de atingirem os seus objetivos em qualquer situação da vida, pois os jovens, através do desporto aprendem a lutar e a resolver os seus problemas de forma autónoma. De facto, segundo estes pais, a formação extraescola é tão ou mais importante do que a académica, o grupo de amigos e o confronto de ideias, o complemento em atividade organizadas servem para uma formação e preparação para a vida futura.

O desporto também pode potenciar o gosto pela partilha e pelo contacto com a natureza.

Na realidade, a prática desportiva bem enquadrada, pode criar oportunidades que promovem a elaboração de escolhas e de opções para uma maior responsabilização. Esta situação pode conferir a crianças e jovens autorregulação e desenvolvimento de competências fundamentais para a vida (Connel & Wellborn, 1991).

Embora sem grande relevância, houve pais, em Viseu e em Lamego, como já referimos, que gostariam que os seus filhos praticassem algumas modalidades do seu gosto pessoal, embora deixando sempre a ideia que o fundamental é a prática desportiva em geral. Neste sentido, Bettelheim (2003) afirma que os pais, por vezes, transferem para os seus filhos os seus gostos pessoais. Também a este propósito e segundo Sampaio (2006a; 2006b), as práticas educativas parentais são postas à prova e os filhos vão lutar pela autonomia, construindo a sua própria identidade. Contudo, o desenvolvimento psíquico interno forma-se a partir das interações que se estabelecem com as pessoas do mesmo universo relacional, havendo sempre, ou muitas vezes, por parte do adulto a tentativa, mesmo que inconsciente, de influenciar o jovem para a prática de atividades que, *a priori*, foram praticadas de geração em geração, dependendo muito da perspetiva cultural de cada família.

4.3 Representações

4.3.1 Importância e significado que a família atribui ao lazer dos filhos, o que pensam do valor formativo das práticas de lazer dos filhos

Para os pais do presente estudo, a ocupação positiva do tempo livre representa um espaço de formação fundamental para os filhos. Muito importante para a formação humana. Representa ainda um espaço de complementaridade aos estudos. Este tempo, quando ocupado de forma construtiva, prepara melhor os jovens para uma vida que é bastante competitiva. Forma ainda para atitudes responsáveis e pode proporcionar um melhor bem-estar.

O lazer foi realçado pelos entrevistados como um momento para a promoção do bem-estar global dos jovens, devido ao carácter potencialmente mais voluntário e autónomo, por isso tão formador. A este propósito, Garcia & Lemos (2005) referem que o tempo livre terá que ser um momento propício à criatividade.

As práticas de lazer podem servir também para a formação pessoal e social, o saber lidar com pessoas diferentes em novos contextos, o definir os grupos de amigos e o saber gerir e definir o que mais interessa.

Este tempo livre, segundo os pais, quando ocupado por atividades desportivas, tem um contributo formativo de excelência, pois ajuda no desenvolvimento de competências, fundamentalmente ao nível da capacidade de superação e capacidade de preparação para enfrentar os problemas da vida em sociedade, assim como ajuda à formação da personalidade dos filhos, estruturante para a vida.

Em contrapartida, um dos pais referiu que, apesar de tudo, pode haver efeitos contrários, as escolhas podem não ser as melhores ao nível das amizades. É também referido que a presença querida dos pais pelos filhos é fundamental. No entanto, esse mesmo pai também afirma que para fazerem as escolhas de amigos é importante proporcionar-lhes as vivências fundamentais para essa definição, a experiência da vida social é que lhes vai dar a capacidade de identificação com o grupo, do seu interesse por terem gostos comuns.

Também a capacidade de adaptação e a definição de uma identidade pessoal, não sendo impostas, podem ser ajudadas a formar a partir das práticas de lazer, promovendo a formação integral. No entanto, para isso as instituições devem cumprir o seu papel, tanto a escola, família e outras instituições sociais e culturais responsáveis pela formação dos jovens.

A escola tem aqui um papel fundamental para arranjar atividade para além dos tempos letivos. A atividade dos clubes da escola cumpre um papel fundamental na formação integral dos jovens. A comunidade escolar deve-se esforçar para criar estes espaços de lazer.

4.3.2. Que tipos de práticas de lazer os pais, consideram ser as mais importantes para os jovens

Todos os pais apontam as atividades desportivas e o desporto de competição como as mais importantes para a formação dos jovens. O voleibol, em Lamego, é uma lição de vida: “eu caio e tenho que me levantar para outras tarefas, isto é muito formador”.

O desporto é muito importante a nível pessoal e em termos de grupo. Referem que as atividades desportivas são as mais formadoras. São um ótimo meio de desenvolvimento da capacidade de sacrifício e superação e são aquelas que eles mais gostam.

Vários pais referiram a ligação com a natureza como uma atividade crucial na formação dos tempos livres dos jovens, pois, segundo eles, as atividades de rua, do campo são muito formadoras: “o contacto com a terra é fundamental para a formação do jovem. Dar valor à natureza”. E, neste sentido pode também haver uma forte ligação entre as atividades desportivas e as atividades de ligação à terra e consequentemente à natureza.

De uma forma geral, os estudos têm apresentado resultados esclarecedores de que é o bem-estar e o divertimento, numa perspetiva de grupo, de comunicação e de relação interpessoal, mais do que a procura da melhoria da aptidão física ou, mesmo, os fatores estéticos, que condicionam a prática e as escolhas de participação nas atividades físicas e desportivas, particularmente nos jovens adolescentes (Mota & Sallis, 2002).

As atividades na natureza, as brincadeiras no exterior, têm sido substituídas, por vezes, por comportamentos sedentários (Neto, 2008). E neste caso é fundamental uma mudança nos estilos de vida dos jovens, proporcionando um contacto e um envolvimento com o meio natural. Os estudos de Sallis *et al.* (2003) e de Moore *et al.* (2003) evidenciam que o tempo passado no exterior é uma variável do envolvimento altamente correlacionada com a mudança verificada na atividade física e desportiva em criança.

Desta forma, o contacto com a natureza surge, como uma necessidade de compensação de um sistema de vida sedentário e centrado na vida urbana. Confirmando esta nova tendência, podemos observar atualmente uma crescente procura de novos desafios, exaltação e aventura, que podem constar nas atividades físicas e desportivas realizadas em espaço natural (Cunha, 2007; 1997). Estas práticas são vividas na maior parte das vezes na companhia de amigos, onde se privilegia a aventura, a incerteza e o risco, em plena natureza (Carvalhinho, 2006; Correia, 1991).

Esta realidade obriga-nos a desenvolver medidas para o incremento destes desportos com os recursos naturais de cada região e procurar desenvolver uma oferta que, para além de valorizar estes recursos, possibilite a continuação das atividades e seja compatível com a utilização sustentável dos componentes da diversidade biológica. Criando, assim, um envolvimento adequado e boas condições para atividades de recreação e lazer.

Segundo Carlos Neto (1992), o impacto e a motivação do jovem por este tipo de práticas desportivas é enorme, considerando a noção de “limites mais atrativos” de vertigem e de esforço físico. As motivações para as atividades físicas e desportivas, das gerações atuais, orientam-se para a valorização e o confronto com o espaço natural. Alguns ambientes e atividades estão fortemente associados às experiências de aventura, agindo como facilitadores das emoções, pensamentos e sensações que definem a aventura.

CONCLUSÕES

1. Conclusões

1.1. Considerações finais

Na literatura é reconhecida a importância do lazer associado à ideia de ocupação estruturada deste tempo para a formação integral da população mais jovem, e como tal um importante indicador de qualidade de vida, de promoção e desenvolvimento do bem-estar, concretizável a partir das diversas experiências, atividades e relações interpessoais vivenciadas pelos próprios indivíduos.

Neste sentido, conhecer as atividades praticadas pelos jovens, em contextos cada vez mais diversificados, conhecer os seus interesses e representações fundadas nas suas práticas, assume considerável importância nesta investigação.

Desenvolvemos, ao longo deste documento, um enquadramento teórico que interseja diferentes conceitos vinculados ao de tempo livre e de lazer, intrinsecamente articulados. Resgatamos o título desta investigação: *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer*. Couberam nele os pontos que este trabalho de investigação alberga: *Do tempo, Do espaço, Da família, Da escola, A criança e o jovem e as práticas de lazer e o Desporto como prática de lazer*. Traçámos como objetivo estudar as atividades preferenciais dos jovens nos tempos de lazer, dentro e fora da escola, assim como os fatores que influenciam a consecução dessas mesmas atividades e que podem ser importantes para o desenvolvimento de políticas de educação na promoção de hábitos e práticas que levem ao bem-estar físico, emocional, cultural e social.

Para tal, sintetizámos objetivos específicos em função de questões de investigação que organizam as nossas conclusões.

Assim, a partir da questão: *Qual a influência da escola e do meio nas atividades habituais de lazer das crianças e jovens?* orientámos a nossa investigação no sentido de conhecer as práticas de tempo livre das crianças e jovens, bem como verificar de que modo a escola operacionaliza as atividades de lazer.

Dos contextos da vida do jovem: lazer, família, escola, grupo de pares e comunidade alargada, fundamentais para a construção da identidade pessoal, social e cultural, parece ser, atualmente, a escola a que mais *tempo* e *espaço*

ocupa. Esta realidade coloca interrogações ao nível da investigação, pelo que importa conhecer que dimensão e que responsabilidade a escola assume na organização do tempo deste público jovem. Se por um lado delimita o tempo de atividades curriculares, cumprindo a sua função social, por outro assume dois poderes: molda o seu tempo livre e condiciona-o. O primeiro porque o estrutura e está muito vinculado aos elos que no espaço escola se constroem; o segundo porque estabelece a fronteira entre as atividades letivas, definidas pela escolaridade obrigatória, e o espaço de livre arbítrio e lazer.

Este retrato parece autorizar um terceiro espaço de ação da escola, o de interferir significativa e positivamente, porque se constitui como alternativa a modelos de vida menos saudáveis, na conduta de cada criança e jovem. Consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo (2012), a educação para o lazer forja-se também na escola, promotora da formação nos tempos livres. Torna-se claro que a sua ocupação dos tempos livres assume duas componentes: a formação pura e simples dos tempos de ócio e lazer e a formação do espírito de cidadania conseguida, neste caso, com a prática desportiva, numa estrutura pensada a partir da escola, mas que envolva também toda a comunidade local, regional e nacional.

Cabe, neste momento, realçar que, para a concretização dos objetivos dos jovens, os modelos sociais e as oportunidades de práticas terão de ser desafiantes, verdadeiramente formadoras e espaço de liberdade, e não representativos de passividade, alienação e ociosidade.

Recuperamos, aqui, as práticas dos jovens entrevistados no tempo livre que são comuns a ambos os sexos e a ambas as escolas, pelo que assinalam as mesmas atividades desportivas individuais e coletivas. Além destas, podemos verificar que as raparigas do grupo estudado, de uma forma geral, identificam um conjunto de outro tipo de atividades. A título de exemplo, salientamos que o computador e a televisão ocupam um espaço privilegiado nas opções de ocupação dos tempos livres, por parte dos nossos jovens. As primeiras atividades salientadas revelam prática de atividade física e desportiva, pelo que se pressupõe a consciencialização da importância de um estilo de vida ativo. As segundas, porém, competem com um estilo de vida sedentário. Neste sentido, procuramos saber qual o lugar que o tempo livre ocupa nessa hierarquia, para saber se os seus interesses colidem com o usufruto do tempo livre. Dos dados

recolhidos e analisados, está latente a preocupação com o futuro, terminado este ciclo de ensino. Face a tal, a escola tende a evitar o divórcio entre a responsabilidade associada ao sucesso escolar e a ocupação do tempo livre. Em ambas as escolas, se fundamenta esta perspetiva, seja através de clubes que fomentam a prática desportiva, no espaço escola e no espaço além escola (Escola Secundária Latino Coelho); seja porque o espaço escola é o da prática do desporto escolar; seja porque é o espaço de sedimentação de amizades, de convívio e de discussão com os amigos (Escola Alves Martins em Viseu).

Parece, assim, poder dizer-se que as atividades de lazer realizadas nas escolas estão intrinsecamente associadas à frequência do ensino secundário, mais precisamente ao fim de ciclo com tudo o que isso implica, já que coabitam no mesmo espaço. É já reconhecido o valor da prática desportiva como atividade de ocupação dos tempos de lazer, bem como o seu valor para o desenvolvimento global e equilibrado, com particular relevância quando nos referimos a crianças e jovens. Salientamos, neste ponto, o bem-estar como contributo para o desenvolvimento harmonioso da própria personalidade, passando pela autodeterminação e pelo desenvolvimento da criatividade, fundadores da autonomia, que chama a si também a responsabilidade. Neste sentido, e atendendo às características de cada escola, permite-se a inferência de correlação entre a melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos nos respetivos percursos escolares.

A par do espaço escola, é reconhecida a importância do espaço família, do qual destacamos os pais, na formação dos jovens e na promoção do sucesso e das aprendizagens e qual o grau de envolvimento familiar nas práticas de lazer de crianças e jovens. Salientamos, neste sentido, a influência da família, que surge, aqui, como uma marca primordial nas escolhas dos nossos jovens, principalmente em idades mais novas. A reprodução de um discurso vinculado ao desporto, fomentado pelos pais, torna-se fundamental para que os filhos o interiorizem como importante nas suas vidas. Inferimos, a partir dos dados obtidos, que a família, especificamente os pais, são corresponsáveis pela disseminação de crenças e comportamentos relativos à prática desportiva. Parece, poder estabelecer-se uma relação entre a importância que os pais atribuem ao desporto e a correspondente participação desportiva dos filhos.

Confrontados com o tempo livre em família, ambos os grupos estudados o valorizam, salientando as atividades de lazer, das quais o diálogo emerge, também, do passear. Este tempo está associado ao gênero e por isso as atividades e a sua ocupação dependem da companhia do pai ou da mãe. Com o pai, a atividade física está mais presente através do correr e andar de bicicleta, em contrapartida as jovens do estudo preferem passear e conversar com a mãe.

Apesar do tempo passado em família, na verdade, os jovens do nosso estudo passam cada vez mais tempo com os amigos e, conseqüentemente, comunicam menos com os pais. Esta distância entre os pais e filhos é motivada pelas horas de utilização dos meios de comunicação digital e outras tecnologias de informação, como os computadores pessoais, a televisão e os telemóveis. Acresce a este tempo, o que passam na escola e em outros espaços de socialização. Paralelamente, as solicitações profissionais e do mundo global, pleno em competição, condicionam o tempo disponível de muitas famílias, causando mudanças na estrutura familiar e redefinindo a responsabilidade parental.

Abre-se espaço para que a escola assuma ou consolide um papel fundamental para encontrar atividades para além dos tempos letivos, aliando coresponsabilidades com a família. Esta perspetiva parece ser partilhada pelos pais entrevistados. Por um lado, os pais reconhecem que o lazer dos filhos é crucial no desenvolvimento destes; por outro, são de opinião que devem monitorizar as atividades de lazer dos seus filhos, interessar-se pelos seus gostos e motivações, embora estabelecendo limites para que esse convívio não colida com a autonomia necessária para o crescimento dos jovens. A parceria da família com a escola é, na opinião dos pais do nosso estudo, fundamental para o sucesso da educação e formação dos seus filhos.

Neste ponto, os representantes de ambas as localidades partilham da mesma opinião, distinguindo-se no discurso: os pais de Viseu reproduzem um discurso institucional, que vai ao encontro do diretor da escola, realçando a necessidade e importância dos protocolos e parcerias entre diferentes entidades, como sendo o grupo de jovens, escoteiros e grupos associativistas e de intervenção social. Esta parece ser a orientação para fomentar, assim, as relações entre escola, comunidade e família. Já os pais de Lamego destacam o efeito que a participação dos seus educandos, nas atividades promovidas pela

escola, tem na consolidação dos elos familiares. Exemplificam com as deslocações que faziam para ver os filhos jogar nas competições do clube (Clube de Voleibol da Escola Secundária de Latino Coelho – Lamego), o convívio e envolvimento promovida com as famílias dos outros jovens, com os treinadores, dirigentes e mesmo com os familiares dos adversários. Este projeto incentiva e alimenta as relações entre pais e escola, assim como fomenta o interesse dos filhos pelo meio escolar, promovendo uma maior organização e responsabilização do jovem, fundamental ao contexto académico.

Assim os pais de Lamego e de Viseu são da opinião que a prática desportiva dos filhos, no seio da escola, contribuiu não só para a formação pessoal mas também para o sucesso académico, bem como as relações que se constroem ao longo do percurso escolar e o impacto que terão no futuro destes jovens. Não sendo o âmbito desta investigação, interessante seria acompanhar os jovens entrevistados ao longo do seu percurso pós-secundário, salientando a influência destas práticas na sua vida futura. Os pais entrevistados (Lamego e Viseu) ratificam esta nossa perceção, pelo que sublinham que os seus filhos devem praticar as modalidades com que mais se identificam, nos seus tempos de lazer, dado o valor formativo do desporto como fundamental. Creem que a sua prática os capacita ao nível da autonomia que impele a saber trabalhar em grupo, a cumprir regras e a saber competir de forma positiva e a ser responsável pelas suas escolhas.

Para os pais, a promoção das práticas desportivas assume duas vertentes: a sua responsabilidade, cuja função é a de os acompanhar, praticando ou incentivando-os a tal e a da escola, esforçando-se para criar estes espaços de lazer, indo ao encontro dos interesses dos jovens.

Neste ponto, urge intersetar as respostas dos jovens quando são questionados sobre o significado das atividades de tempo livre realizadas em família. Ambos os grupos afirmaram que representa convívio e reforço de laços familiares, seguindo-se a partilha, a união e o afeto, assim como o tempo para formação humana e tempo de diálogo. A relação com os pais é referida como umbilical e, por isso, importante para os jovens. Neste sentido, uma cultura familiar centrada na partilha de atividades comuns, pode ajudar a criar um clima agradável e descontraído, fundamental para a socialização dos jovens e cultura

de ocupação positiva dos diversos tempos, contribuindo também para uma vida mais saudável.

Partindo desta consideração dos pais, torna-se importante averiguar acerca do modo como é que a existência de espaços lúdicos diversificados, destinados aos jogos livres, pode influenciar as práticas de lazer. Pretendemos conhecer as possibilidades oferecidas aos jovens para que estes vivam o seu tempo livre de forma a construírem hábitos de vida saudável e capacidade de autonomia para fazer as suas escolhas.

Considerámos, neste sentido, que a escola transporta a função de promover e proporcionar as melhores condições de bem-estar físico, mental e psicológico aos seus jovens. Para que isto seja possível, as autarquias, os pais, os professores e toda a comunidade local e regional deverão trabalhar mais e melhor para criar um espaço escolar de excelência para a formação dos seus alunos. Esta não pauta apenas por fazer adquirir mais conhecimentos instrumentais ou mais habilidades cognitivas e artísticas, mas também por educar em valores, para uma ocupação salutar de todos os seus tempos.

Quando se explora os PEE das escolas fica bem evidente a ambição de eleger, ao nível das classificações finais das disciplinas específicas, um número considerável de alunos. Cruzando as entrevistas de ambos os diretores de escola, constatámos que o da Secundária Alves Martins refere que todos os espaços da escola são utilizados pelos alunos nas atividades promovidas por eles nos tempos de recreio e dos clubes. Na realidade, as características da escola Alves Martins potenciam uma maior animação da escola e contribuem, também, para uma melhor formação integral de todos os alunos assim como uma maior envolvimento de toda a comunidade.

A Escola Secundária Latino Coelho de Lamego salienta a ação pela valorização do saber com a integração curricular da educação para e na cidadania, desenvolvimento de atitudes e de competências sociais para a formação global dos jovens. Os alunos são incitados a participar nos espaços, projetos, clubes, concursos e múltiplas outras atividades de lazer, na perspetiva de enriquecimento curricular e complemento fundamental à componente letiva.

Salienta o *espaço* clube federado, principal promotor da escola ao nível local, regional e nacional. O diretor da escola Latino Coelho afirma que mais do que a concretização, é a consciência da estratégia educativa destas opções que

se assume essencial para garantir o sucesso. A promoção do desporto, especificamente, constitui um meio privilegiado de comunicação dos valores e da visão da escola, assumindo-se como um fator indispensável à consecução das finalidades do clube e, por inerência, um meio de desenvolvimento dos jovens que desenvolvem a sua formação na escola e no clube desportivo.

Assume primordial importância a solicitação contínua à participação plena de todos os seus membros na vida associativa e na vida da escola, pretende-se, assim, aproximar a escola à família e a toda a comunidade local.

A necessidade de realizar aprendizagens espontâneas e de as mobilizar de um ambiente controlado pelo professor para outro, proporciona aos alunos competências para que possam ocupar o seu tempo de uma forma construtiva, lúdica e aberta à experiência efetiva. Esta abertura, à convivência social, permite-lhes aumentar o seu conhecimento e utilizá-lo em contextos variados.

Esta articulação entre comunidade e escola constrói a identidade assumida sobre o seu percurso escolar e profissional e permite apoiar os alunos, tanto a nível psicológico como pedagógico.

O espaço *escola* edifica-se como um espaço agradável para a aprendizagem e, efetivamente, inclusiva. Para tal, acoplámos uma outra questão, refletindo, ainda, sobre como é que experiências desportivas positivas influenciam as atividades de lazer das crianças e jovens. Verificando, assim, se as escolas e a comunidade envolvente oferecem práticas complementares. Ambas as escolas descrevem nos respetivos PEE, de forma consistente, os clubes nos quais podem participar os alunos, bem como os projetos aos quais se podem associar. Estes *espaços* apresentam formatos e dimensões distintas em cada uma delas. Independentemente do alcance e impacto destas práticas complementares, bem como das áreas a que se dedicam, ambos os diretores e ambos os grupos de alunos entrevistados nomeiam, de forma unânime, o desporto escolar e o clube federado de voleibol (no caso da Escola Secundária Latino Coelho). Não obstante outras referências, como os clubes associados às artes e informática, as atividades promovidas no âmbito da prática desportiva são as privilegiadas e consideradas como positivas. Tal é também reconhecido pelos grupos de pais entrevistados, assinalando a importância da formação desportiva como complemento fundamental à componente letiva, principalmente à disciplina de educação física e desporto escolar, que só por si podem não ser

suficientes, quer a nível do desenvolvimento global, melhoria e manutenção da condição física, quer também ao nível do rendimento desportivo, que poderá assumir-se como uma mais-valia fundamental para a formação do jovem.

Estes dados permitem-nos inferir que a implementação e desenvolvimento de programas desportivos, para crianças e jovens, são um fator muito importante na sua formação, pela natureza das experiências vividas, pelas interações com os pares, com os professores e treinadores, com os pais, que vão ser determinantes para a aquisição dos valores e atitudes que se pretendem alcançar.

Parece-nos que estes resultados clarificam e consubstanciam o título desta investigação, *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer*. A escola torna-se *espaço* e *tempo* no qual a família está implicada, do mesmo modo que os diferentes contextos nos quais circula o jovem são promotores de formação para o lazer. Formação que está, inelutavelmente, ancorada à comunidade envolvente. Estas parcerias consolidam intenções, articulam com os clubes da escola organizam o *tempo* e o *espaço* destes jovens, bem como as suas ações em diferentes contextos. Incorporam-se e almejam-se aprendizagens transversais permitidas por estas zonas de conexão entre os diferentes atores da escola.

Recuperamos, aqui, as entrevistas aos jovens de Lamego e Viseu, especificamente a categoria relativa às aspirações e interesses. As experiências promovidas pela escola vão ao encontro das referidas pelos jovens, que as adjetivam de forma positiva, ainda que salientem que gostariam de realizar, no espaço *escola*, mais desporto de diferentes modalidades. Também as artes performativas e a *internet* são atividades, extra disciplinares, ambicionadas pelos jovens de ambos os grupos estudados. Nas primeiras, o *corpo*, espaço e meio para a atividade desportiva, é recuperado para a ação.

As experiências positivas possibilitadas pelas escolas são indiscutíveis na opinião dos alunos, mas estabelecem uma hierarquia de preferência. Se são unânimes sobre o desporto escolar, os lamecenses e viseenses divergem na hierarquia das atividades apontadas. Para os viseenses, seguem-se as dinamizações realizadas pela associação de estudantes, o trabalho realizado pela biblioteca e outros clubes que promovem atividades de grande interesse para a escola no âmbito daquilo que é considerado extra disciplinar. Em Lamego,

o grupo estudado, deu grande ênfase aos clubes de desporto escolar e de desporto federado, seguindo-se as atividades da biblioteca, onde são ministradas as aulas livres, os debates e as tertúlias.

A participação em diferentes atividades não é uma escolha isolada e neutra, pelo que indagámos sobre a influência dos pares e as relações que se estabelecem nas práticas de lazer de crianças e jovens, com o intuito de conhecer o grau de envolvimento entre pares e fatores de influência nas suas práticas de lazer.

Ao nível das companhias preferenciais, os amigos são apresentados, maioritariamente, como aqueles com quem apetece estar mais vezes, durante o tempo livre. A função socializadora do grupo de pares ajuda a transformar a estrutura emocional, proporcionando ao jovem um espaço de maior liberdade e autonomia e uma nova fonte de aprovação e aceitação perante os outros.

Assim, o grupo de pares adquire grande importância, uma vez que é o meio adequado: para definir a sua própria identidade, interesses e competências; construir o seu próprio conceito de autoestima; dar e receber apoio emocional e instrumental e ainda construir ou manter amizades ao longo da vida.

No que respeita aos interesses, verificamos que as influências dos principais amigos são determinantes, principalmente ao nível das atividades desportivas, não havendo diferenças de opinião entre os grupos de Viseu e Lamego assim como entre os indivíduos do sexo masculino e os do sexo feminino.

Nas escolas estudadas, o desporto escolar é encarado como mais uma vertente da formação global, é também particularmente relevante como potenciador de vínculo à escola por parte dos alunos. É uma prática que cria elos e espaços de inclusão entre os alunos, podendo ser utilizado pela escola como instrumento de ajuda para potenciar conhecimentos, criar uma envolvimento efetiva entre a escola e toda a comunidade mais próxima, com maior importância para as famílias.

Desta forma, a implementação e desenvolvimento de programas desportivos para crianças e jovens, são um fator muito importante na sua formação, pela natureza das experiências vividas, as interações com os pares,

com os professores e treinadores, com os pais, que vão ser determinantes para a aquisição dos valores e atitudes que se pretendem alcançar.

Relativamente à representação do que é para o jovem o tempo livre, os indivíduos de Viseu afirmam, na sua maioria, que é fazer o que se gosta e imediatamente a seguir é o tempo fora do estudo.

Os indivíduos de Lamego também referem o mesmo, mas com ordem inversa, pois para estes o tempo fora da escola é mais apontado em primeiro lugar. De referir, ainda, que são referenciadas representações que vão desde o não ter nada para fazer até às atividades de livre arbítrio. Também surgem representações relacionadas com o tempo de descanso e atividades de realização pessoal, assim como tempo de liberdade e tempo fora das obrigações. Nesta perspetiva, a importância fundamental da liberdade humana deve ser rigorosamente salvaguardada. A expressão de novos valores que são evidenciados no tempo livre, relacionados com a vida interior, as trocas e convivência, dá a este tempo um cunho social forte, aspeto fundamental no enriquecimento pessoal.

Neste sentido, o lazer, enquanto *espaço* e *tempo* próprio da existência individual, pode constituir-se como uma alternativa nas escolhas de responsabilização individual na construção do seu estilo de vida, para uma autorrealização plena, para capacitar o jovem a explorar, desenvolver e utilizar as suas capacidades, valores e interesses em prol do seu bem-estar pessoal e social. As práticas de lazer, no *espaço* escola, induzem a escolhas responsáveis.

Para os pais do presente estudo, a ocupação positiva do tempo livre representa um espaço de formação fundamental para os filhos. Muito importante para a formação humana. Representa ainda um espaço de complementaridade aos estudos. Este tempo, quando ocupado de forma construtiva, prepara melhor os jovens para uma vida que é bastante competitiva. Forma ainda para atitudes responsáveis e pode proporcionar melhor qualidade de vida.

Este tempo livre, segundo os pais, quando ocupado por atividades desportivas, tem um contributo formativo de excelência, pois ajuda no desenvolvimento de competências, fundamentalmente ao nível da capacidade de superação e capacidade de preparação para enfrentar os problemas da vida em sociedade, assim como ajuda à formação da personalidade dos filhos, estruturante para a vida. O desporto poderá aqui ser um meio para o educar no

sucesso, sem fazer dele um fim em si mesmo, já que é entendido como uma recompensa pelo esforço de superação de excelência e de liberdade. No que se refere às práticas de lazer que os pais consideram as mais importantes para a formação dos seus filhos e dos jovens em geral, todos os pais apontam as atividades desportivas e o desporto de competição como as mais importantes para a formação dos jovens.

O desporto é muito importante a nível pessoal e nas dinâmicas dos grupos. Referem que as atividades desportivas são as mais formadoras. São um ótimo meio de desenvolvimento da capacidade de sacrifício e superação e são aquelas que eles mais gostam. Vários pais referiram a ligação com a natureza como uma atividade crucial na formação dos tempos livres dos jovens, pois, segundo eles, as atividades de rua, do campo são muito formadoras, ainda que saibamos que a cultura de rua é cada vez menor.

A este respeito, os jovens salientam a importância das associações locais na promoção da prática desportiva e ainda na formação complementar à escola e leva a conhecer outras pessoas, assim como permite dinâmicas e sentimentos de pertença.

Assim, pretende-se ampliar os espaços e tempos educativos, favorecendo uma construção mais íntegra e identitária, diversificando os agentes, os conteúdos, as metodologias, as experiências e as aprendizagens da educação, por forma a configurar-se como uma verdadeira formação holística. A escola, como qualquer outra instituição social e cultural, não pode ser entendida de forma isolada, terá sempre que manter uma relação estreita com as que a rodeiam e que são o complemento fundamental para cumprir a sua função. As escolas devem proporcionar vivências concretizadas na criação de climas e de ambientes de qualidade onde os alunos se sintam motivados ou que tenham as melhores condições para a aprendizagem, que se garanta de forma efetiva o sucesso de todos os alunos. Neste sentido, é fundamental intervir, por um lado, de forma a diminuir a distância entre o que está prescrito e o que é esperado pela escola; por outro, intervir no trabalho que pode ser desenvolvido, clarificando a missão e os instrumentos adequados às exigências da formação integral dos jovens, sedimentando a relação que descrevemos no título desta investigação: *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer*.

1.2. Sugestões de investigação

Queremos referir que este trabalho não teve o propósito de construir verdades definitivas. Sendo este um estudo de cariz exploratório, levanta sempre outros tipos de questões, que poderão ser colmatadas com a elaboração de futuros trabalhos e de novas reflexões.

Para a consecução de outros estudos relacionados com a mesma temática, sugerimos:

- Desenvolver estudos semelhantes, tendo como base escalões etários distintos, começando nas escolas do 1º ciclo do ensino básico, para conhecer a forma como os diferentes ciclos de ensino educam para a ocupação dos tempos de lazer dos seus alunos;
- Desenvolver estudos semelhantes, tendo como principais variáveis o estatuto socioeconómico, escolar e profissional dos pais, para verificar se os mesmos influenciam o tipo de atividades desenvolvidas pelos jovens;
- Realizar o estudo em áreas geográficas maiores;
- Promover investigações similares em zonas geográficas distintas, por exemplo litoral / interior ou norte / sul; ou efetuar apenas estudos de caso, com características muito específicas e distintas;
- Analisar se as autarquias a par das escolas oferecem atividades de lazer, indo, assim, ao encontro dos interesses da sua população;
- Elaborar estudos com o intuito de saber quais os agentes influenciadores das atividades de ocupação de tempo livre dos jovens;
- Efetuar um estudo com pressupostos idênticos, num futuro próximo, de forma a apurar as diferenças e/ou semelhanças entre as atividades de tempo livre destes jovens e os das gerações vindouras;
- Por fim, efetuar o mesmo estudo, aos mesmos alunos, mas num momento mais distanciado no tempo, para verificar se os jovens alteram de forma considerável as suas práticas e aferir os principais motivos que levaram a tal.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia

Aaron, D. Storti, K. Robertson, R. Kriska, A. & LaPorte, R. (2002). Longitudinal study of the number and choice of leisure time physical activities from mid to late adolescence: implications for school curricula and community recreation programs. *Archives Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156 (11), 1075-1080.

Abrantes, P. (2011). A escola e o lazer: universos distintos? In J. M. Pais, R. Bendit & V. S. Ferreira (eds.). *Jovens e rumos*. Lisboa: ICS, 101-112

Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo.

Afonso, N. (2009). A direção das escolas públicas em Portugal: Dinâmicas do contexto e lógicas de ação dos gestores escolares. In G. Barzanó. *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. V. N. Gaia: Edição Fundação Manuel Leão, 15-24.

Alaméda, A. (2008). *Comunique-se com o seu filho adolescente*. Petrópolis, RJ: Edições Vozes.

Alarcão, M. (2002). Novas formas de família, novas formas de terapia. In A.P.Relas & M. Alarcão (eds.). *Novas formas de família*. ISBN: 972-8717-56-3. Coimbra: Quarteto Editora, 13-52.

Albarelo, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.; Maroy, C.; Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas de métodos de investigação em ciências sociais*. (2ª edição) Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.

Almeida, C. (2000). Os riscos na sociedade actual. In R. Carneiro (eds.) *Educar hoje – enciclopédia dos pais. Educar adolescentes*. Lisboa: Lexicultura – Actividades Editoriais, Lda.

Almeida, C. (1997). A emergência de uma nova subcultura desportiva. *Horizonte*. XIV (80), 7-15.

Almeida, J. (2012). Planeamento e programação de instalações desportivas municipais. In J. O. Bento & J. M. Constantino (coord.) *Desporto e Municípios. Políticas práticas e programas*. Lisboa: Edição Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda., 147-178.

Almeida, H. (2005). *O Distrito de Viseu em Números. Contributo para uma caracterização económico-social*. Viseu. Edição Governo Civil do Distrito de Viseu.

Altman, I. & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: trait, international, organismic and transactional perspectives. In D. Stokols & I. Altman (eds.) *Handbook of Environmental Psychology*. New York: John Wiley & Sons, 7-40.

Amâncio, L. & Wall, K. (2004). Famílias e papéis de género: Alguns dados recentes do Family and Gender Survey (ISSP). *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra: Portugal.

Ander-Egg, E. (2001), *Metodología e Práctica de la Animación Sociocultural*, Madrid: Editorial CCS.

Ardelt, M & Day, L. (2002). Parents, sibling, and peers: close social relationships and adolescent deviance. *Journal of Early Adolescence*, 22 (3), 310-349.

Aries, E. (1996). *Men and Women in Interaction: Reconsidering the Differences*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Augé, M. (2007). *Não-Lugares. Introdução a uma Antropologia de Sobremodernidade*. Lisboa: 90 Graus Editora.

Aza, E. (1992). Las actividades motrices en el tiempo libre de los jóvenes de Galicia. *APUNTS Educación Física I Sports*, 27, 66-67.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2000). Desafios de educação para o Século XXI – A crise do modelo moderno de educação escolar e a necessidade de uma reinstitucionalização educativa. In *Perspectivas de Educação*. Santa Maria, Porto: Escola Superior de Educação, 6, 6-14.

Babkes, M. L., & Weiss, M. R. (1999), Parental influence on cognitive and affective responses in Children's competitive soccer participation. *Pediatric Exercise Science*, 44-62.

Bairão, J. (2005). *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativos*. Porto: Edição Livpsic.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (5ª edição) Lisboa: Edições 70.

Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology: Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, Ca.: Stanford University Press.

Barracho, C. & Dias, M. (2010). *O espaço e o homem. Perspetivas Multidisciplinares*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Barracho, C. (2001). *Lições de psicologia económica*. Lisboa: Editora Piaget.

Barreiros, J.; Godinho, M.; Melo, F. & Neto, C. (2004). *Desenvolvimento e Aprendizagem. Perspetivas cruzadas*. Lisboa: FMH Edições.

Barros, N. (2010). *Violência nas Escolas. Bullyng*. Lisboa: Bertrand Editora.

Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. *Centro de Estudos Educação e Sociedade*. Campinas, 30, 109 (set.-dez.). Acedido 22 julho 2010, em <http://www.cedes.unicamp.br>. 987-1007

Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, 17-55.

Bartko, W.T. & Eccles, J.S. (2003). Adolescent Participation in Structured and Unstructured Activities: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(4), 233-241.

Barzanó, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. V. N. Gaia: Edição Fundação Manuel Leão.

Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I. & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. In *Journal of Applied Psychology*, vol. 88. N.º 2, 207-218.

Bastos, A.; Machado, C. & Passos, J. (2011). *Números com esperança. Abordagem estatística da pobreza infantil em Portugal: Da análise às propostas de atuação*. Coimbra: Edições Almedina.

Bassi, M. & Delle Fave, A. (2004). Adolescence and the changing context of optimal experience in time: Italy 1986-2000. *Journal of Happiness Studies*, 5, 155-179.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (eds.) *Child development today and tomorrow*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 349-378.

Beauregard, M.; Ouellet, G. (1995). Elaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires. *Loisir et Société*, vol. 18, nº 2.

Bell, L.G. & Bell, D.C. (2005). Family dynamics in adolescence affect midlife well-being. *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 198-207.

Belo, S. & Coelho, Â. (2010). *Family Coaching. 36 Desafios para pais extraordinários*. Alfragide: Academia do Livro

Bennis, W. (2002). *Mestres da Gestão. 42 gurus do management em directo*. In Dearlove, D.; Rodrigues, J.; Crainer, S. Brow, T. Lisboa: Centro Atlântico.

Bento, J. (2012a). Acerca do corpo: um ensaio com incidência na política autárquica. In J. O. Bento & J. M. Constantino (coords.) *Desporto e Municípios. Políticas, práticas e programas*. Lisboa: Edição Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda., 23-37.

Bento, J. (2012b). Pelo regresso do desporto: ensaio epistemológico. In J. O. Bento & W. W. Moreira (org.) *Homo Sportivus. O Humano no Homem* Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 14-111.

Bento, J. (2012c). Pedagogia do Desporto: Reencontros inevitáveis. In Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto. *Desporto e Pedagogia. Formação e Investigação. Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Coisas de Ler Edições, Lda., 13-28.

Bento, J. (2011). Manifesto - Em defesa do desporto do desporto escolar: Enunciado de Razões. Porto: FADEUP – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Bento, J. (2009). *O Desporto e o Estado – Ideologias e práticas*. Porto: Edições Afrontamento.

Bento, J. (2007). Do "Homo Sportivus": relações entre natureza, cultura e técnica. S. Paulo: *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v.21 n.4 out./dez. 11-35.

Bento, J. (2006). Corpo e desporto: Reflexões em torno desta relação. In: W. W. Moreira (Ed.) *Século XXI: A era do corpo ativo*. Campinas, SP: Papirus, 155-182.

Bento, J. (2004). *Desporto. Discurso e substância*. Porto: Campo das Letras, Ed. S.A.

Bento, J. (1999). Contexto e Perspectivas. In J. Bento; R. Garcia; A. Graça. *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte, 19-96.

Bento, J. (1998). *Desporto e Humanismo – O Campo do Possível*. Rio de Janeiro: ED/UERJ.

Bento, J. (1997a). Em nome do corpo. In M. F. Patrício. *A Escola Cultura e os valores*. Porto: Porto Editora, 39-46.

Bento, J. (1997b). Poderá o desporto na escola prevenir a violência? In Atas do Simpósio – *O jovem e a prática desportiva*. Viseu: Edições I.S.P.V., 86-96.

Bento, J. (1995). *O outro lado do Desporto*. Porto: Campo das Letras – Editores, S.A..

Bento, J. (1992). *O Desporto as crianças, os jovens e o rendimento*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras, Divisão da Cultura, Desporto e Turismo. Serviços Municipais de Desporto.

Bento, J. (1991). *Desporto, saúde e vida – em defesa do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (1989a). À procura de referências para uma ética do Desporto. In J. O. Bento & A. Marques (eds.) *Desporto ética e sociedade*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Universidade do Porto, 23-39.

Bento, J. (1989b). *Para uma formação desportiva – corporal na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bento, J. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Bernet, J. (1993). *Otras educaciones, animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Editorial Anthropos.

Berndt, T. J. & Keefe, K. (1995). Friends` influence on adolescents` ajustment to school. *Child Development*, 66, 1312-1329.

Bértan, J. O. & Bértan, A. O. (1995). La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad : el deport y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio Activo. *APUNTS Educación Física y Sports*, nº 41, 10-29.

Bettelheim, B. (2003). *Bons Pais. O sucesso na educação dos filhos*. Lisboa: Bertrand Editora.

Bizarro, S. (2012). Filosofia da Mente. In P. Galvão (org.) *Filosofia. Uma Introdução por disciplinas*. Lisboa: Edições 70, Lda., 341-356.

Blatchord, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: sex and ethnic difference, and changes over time after entry to junior school. *Br.J Dev Psychol*, 21, 481-505.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Edição Fundação Manuel Leão.

Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as escolas*. Porto: ASA Editores.

Bom, L. (2002). Desporto Escolar - parte I. *Revista Horizonte*, I-VIII.

Borges, A. (2011). *Corpo e Transcendência*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

Bouchard, C.; Shephard, R. J. & Stephens, T. (1990). Exercise, fitness and health: The consensus statement. Champaign, Il., *Human Kinectics*, 3-28.

Bouchard Jr, T.J.; Lykken, D.T.; McGue, M.; Segal, N.L. & Tellegen, A. (1990). *Sources of human psychological differences: the Minnesota Study of Twins Reared Apart*. Department of Psychology, University of Minnesota, Minneapolis.

Bourdaudhuij, I & Oost, P. (1999). A cluster-analytical approach toward physical activity and other health related behaviours. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 31 (4), 605-612.

Braconnier, A. (2002). *Guia da adolescência*. Lisboa: Prefácio.

Braconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência – confrontações*. Lisboa: Climepsi Editores.

Bradley, R. & Corwin, R. (2000). Moderating effect of perceived amount family conflict on the relation between home environmental processes and the wellbeing of adolescents. *Journal of Family Psychology*, 14 (3), 349-364.

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Barcarena: Editorial Presença.

Branje, S.; Van Aken, M. & Van Lieshout, C. (2002). Relational support in families with adolescents. *Jornal of Family Psychology*, 16 (3), 351-362.

Brownson, R.; Housemann, R.; Brown, D.; Jackson-Thompson, J.; King, A.; Malone, B. & Sallis, J. (2000). Promoting physical activity in rural communities: Walking trail access, use, and effects. *American Journal Preventive Medicine*, 18 (3), 235-241.

Buckingham, D. (1993). *Children Talking Television: The Making of Television Literacy*. London: Falmer Press.

Burgin, V. (1996). *In different spaces: place and memory in visual culture*. Berkeley, Los Angeles. Londres: University of California Press.

Branco, P. (1994). O município e a prática desportiva de crianças e jovens. *Revista Horizonte*, 62-77.

Bru, M. & Not, L. (1990). Algumas possíveis orientações para a pedagogia do projecto. In E. Leite; M. Malpique & M. Santos. *Trabalho de projecto. 2. Leituras comentadas*. Porto: Edições Afrontamento, 162-165.

Brustad, R. J. (1996). Attraction to physical activity in urban schoolchildren: parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 316-323.

Brustad, R. J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 210-223.

Cabaço, J. (1992). Os Espaços Desportivos de Lazer e Recreação e a Prevenção da Delinquência. In *Atas do Congresso Europeu, Espaços e Equipamentos Desportivos*. Ed. Câmara Municipal de Oeiras.

Cabrera, N.J., Tamis-LeMonda, C.S., Bradley, R.H. Hofferth, S. & Lamb, M.E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71 (1), 127-136.

Cabral, A. (2001). *O Jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.

Cabrita, A. (2005). *Recreio – espaço de lazer / tempo de aprender*. Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação de Educação. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Cadilha, S. & Miguens, S. (2012). Filosofia da Ação. In Galvão, P. (org.) *Filosofia. Uma Introdução por disciplinas*. Lisboa: Edições 70, Lda., 357-384.

Calléde, J. P. (1993). Basque Pelota in the European Space... Towards a Sociological use of the Notions of Sporting Evolution and Diffusion. In *International Revue for the Sociology of Sport*. Hamburg, vol. 28, n.º 2+3.

Calmeiro, L. & Matos, M. (2004). *Psicologia Exercício e Saúde*. Lisboa: Edição Visão e Contextos.

Câmara Municipal de Viseu (2012-2013). *Guia Desportivo do Concelho de Viseu para jovens dos 5 aos 12 anos*. (1ª edição). Viseu: Edição Município de Viseu.

Carli, L. (1989). Gender differences in interaction style and influence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 565-76.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia de Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.

Carta Europeia de Desporto. (1992). *7ª Conferência dos Ministros responsáveis pelo desporto*. Rhodes.

Carvalhinho, L. (2006). *Os Técnicos e as Actividades de Desporto de Natureza. Análise das funções e competências profissionais*. Tese de Doutoramento (não publicada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Carvalho, G. & Pereira, B. (2008). *Actividade Física, Saúde e Lazer. Modelos de análise e intervenção*. Editor: Lidel.

Carvalho, M. (1994). *Desporto e Autarquias Locais. Uma nova via para o desenvolvimento desportivo nacional*. Porto: Campo das Letras Editores S.A..

Carr, N. (2012). *Os Superficiais o que a internet está a fazer aos nossos cérebros*. Lisboa: Gradiva.

Castells, M. (1975). *Problemas de investigação em sociologia urbana*. Lisboa: Editorial Presença.

Cervený, C. (2002). *Visitando a Família ao longo do ciclo vital*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.

Cloes, M., Ledent, M., Didier, P., Diniz, J., & Piéron, M. (1997). Pratique et importance des principales activités de loisirs chez des jeunes de 12 à 15 ans dans cinq pays européens. *Sport*, 159/160, 51-60.

Coakley, J. & White, A. (1992). Making decisions: gender and sport participation among british adolescents. *Sociology of sport journal*, vol. 9, 20-35.

Coelho, O. (1989). Desporto Escolar e Desporto Federado, algumas reflexões necessárias. *Revista Horizonte*, 83-89.

Coleman, J. C. (1985). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (eds.), *Self processes and development. The Minnesota symposium on child psychology*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 43-77.

Constantino, J. (2012). Introdução: O estado da arte. In J. O. Bento & J. M. Constantino (coord.) *Desporto e Municípios. Políticas práticas e programas*. Lisboa: Edição Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda., 19-22.

Constantino, J. (1998). Desporto Escolar: Uma questão do Sistema Educativo português ou do Sistema Educativo nacional? *Horizonte*, nº 23, 2-5.

- Constantino, J. (1994). *Desporto e Municípios*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Constantino, J. (1990). *Políticas de Desenvolvimento Desportivo nas Autarquias*. Oeiras: C.M. Oeiras.
- Constantino, J. (1988). Desporto Escolar: uma questão do sistema educativo português ou do sistema desportivo nacional? *Revista Horizonte*, I-V.
- Comte-Sonville, A. (2000). *O Ser-Tempo: Algumas reflexões sobre o tempo da consciência*. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.
- Comte-Sponville, A. (1999). *A sabedoria dos modernos. Dez questões para o nosso tempo*. In A. Comte-Sponville & L. Ferry. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 430-442.
- Corbin, C. & Lindsey, R. (1985). *Concepts of physical fitness*. Dubuque, IA: Wm C Brown.
- Corbin, C. (1991). A Multidimensional hierarchical model of physical fitness: A basis for integration and collaboration. *Quest*, 43, 296–306.
- Correia, A. (1997). O Desporto como meio de uso cultural do tempo livre. O papel dos Municípios. In *Desporto e Municípios. Conferência apresentada no II Congresso de Educação Física e Desporto dos países de língua oficial Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte, 81-95.
- Correia, A. (1997). Gestão de desporto de aventura – tendências e implicações organizacionais. *Horizonte*, vol. XII nº 57.
- Correia, A. (1991). Rios, espaços de aventura. *Horizonte*, vol. VIII (43), 3-8.
- Costa, A. (1993). A bola ao nível do humano. *Record*, ano 44, nº 5406, 2.

Costa, D. (1997). A influência da actividade física nos níveis de saúde, condição física e hábitos de saúde. *Horizonte*, XIII (77), dossier.

Costa, J. A. (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes, & A. Ventura (Orgs.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares. Atas do I Simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 15-33.

Costa, J. (1992). *Gestão escolar. Participação. Autonomia. Projecto educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.

Costa, M. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: INIC.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Couvaneiro, C. & Cabrera, J. (2009). *Este Tempo de Ser. Concepções de espaço e tempo para um envelhecimento positivo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Crespo, J. (1987). *As actividades corporais – síntese histórica*, Col. Desporto e Sociedade. Lisboa: M.E.C./D.G.D..

Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Cuenca, C. (1995). *Temas de pedagogia del ocio*. Bilbao: Universidade de Deusto.

Cuenca, C. (1998). El ocio ámbito educativo: Reflexiones desde el Deporte. In G. Baleiro; M. Acero; S. Alonso; F. Romero; B. Arce (eds.) *Educación Física e Deporte no século XXI*. VI congresso Galego de Educación Física. Colección: Cursos Congressos e Simposios. Universidade da Coruña, 127-153.

Cunha, L. (2012). Planeamento urbano e espaços para a prática do desporto. In J. B. Bento & J. M. Constantino (coord.) *Desporto e Municípios. Políticas práticas e programas*. Lisboa: Edição Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda., 117-130.

Cunha, L. (2007). *Os espaços do desporto. Uma gestão para o desenvolvimento humano*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Cunha, L. (1997). *O espaço, o desporto, e o desenvolvimento*. Lisboa: Edições FMH.

Currie, C. Hurrelmann, K. Settertobulte, W. Smith, R. & Todd, J. (2000) Health and health behaviour among young people. *Health Behaviour in School-aged Children: A WHO Cross-national study (HBSC) International Report*. Copenhagen: WHO, 1.

Dale, R. (2000). Globalization and education: demonstrating a "common world educational culture" or locating a "globally structured educational agenda"? *Educational Theory*, vol. 50, nº4, 427-448.

Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência. A Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Temas e Debates e Circulo de Leitores.

Davies, P. (2003). *Como Construir Uma Máquina do Tempo*. Lisboa: Grávida publicações, Lda.

Davison, K. & Lawson, C. T. (2006). Do attributes in the physical environment influence children`s physical activity? A review of the literature, *Int J.Behav. Nutr. Phys. Act.*, 3-19.

Decreto-lei nº 137/2012 de 2 de julho de 2012. *Diário da República*, 1.^a série — N.º 126. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio (Regime Jurídico de Autonomia e Gestão). *Diário da República*, 1.^a série – A nº 102 – 4 – 5 – 1998. Ministério da Educação. Lisboa.

De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa, Instituto Piaget.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.

Dennett, D. (1983). *Elbow Room*, Cambridge MA, MIT Press.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Despacho normativo nº 13-A/2012. *Diário da República*, 2.^a série — N.º 109 — 5 de junho de 2012. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Deutsch, M.F. (2001). Equally shared parenting. *American Psychological Society*, 10 (1), 25-28.

DGIDC-Gabinete Coordenador do Desporto Escolar. (2008). *Programa do Desporto Escolar 2007/08 e 2008/09*. (Min. Educação) Acedido 21 de novembro de 2008, em Portal da Educação: <http://www.minedu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A/www.dgidc.min-edu.pt/>

Dias, I. (2010). Família e mudança social: Recomposição dos contextos sócio-familiares da adoção. In Fernandes (org.) *Intervenção com crianças, jovens e famílias. Estudos e práticas*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Dias, M. & Pinto, P. (2012). *Frei Bento Domingues e o incómodo da coerência*. Prior Velho: Editora Paulinas.

Diniz, J., Onofre, M., Carvalho, L., Mira, J., & Carreiro da Costa, F. (2001). *A educação física no 1.º ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo: DREFD.

Diogo, J. (2004). Liderança das Escolas: sinfonia ou jazz? In J. Costa; A. Mendes & A. Ventura. *Políticas e gestão local da educação: Atas do III simpósio sobre organização e gestão escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 267-280.

Direcção Geral do Ensino Superior (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa. Acedido 22 Janeiro 2010, em www.desup.min-edu.pt/mapa_site.htm.

Dorr, A. (1986) *Television and Children: a Special Medium for a Special Audience*, London: Sage.

Driver, B.; Brown, P. & Peterson, G. (1991). Benefits of leisure. Venture publishins. Pensylvania. In: Beauregard, M.; Ouellet, G. (1995) Elaboration et mise à l'essai d'un programme de prévention du décrochage scolaire axé sur les activités parascolaires. *Loisir et Société*, vol. 18, nº2.

Dubbert, P. (2002). Physical activity and exercise: recent advances and current challenges. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70 (3), 526-536.

Duarte, A. (2012). *Aprender Melhor. Aumentar o sucesso e a qualidade da aprendizagem*. Lisboa: Escolar Editora.

Duarte, A. & Gonçalves, L. (1996). *Clubes na Escola. Actividades extra-curriculares*. Lisboa: Texto Editora.

Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation*. Lyon: Chronique Sociale.

Dumazedier, J. (2000). *Lazer e cultura popular*. (3.^a Edição). São Paulo: Perspectiva.

Dumazedier, J. (1974). *Lazer problema social*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.

Dumazedier, J. (1971). *Realidades del ocio e ideologias, ocio y sociedad de clases*. Barcelona: Fontanella.

Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilization du loísir*. Paris.

Durkheim, E. & Mauss, M. (1978). Algumas Formas Primitivas de Classificação. In J. A. Rodrigues (org.) *Emile Durkheim: Sociologia*. S. Paulo: Editora Ática, 183-203.

Eccles, J. S. (1993). School and family effect on the ontogeny of children's interests, self-perception and activity choice. In J. Jacobs (eds.) *Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation*. University of Nebraska Press, 145-208.

Elias, N. (1992). *Em busca da excitação*. Lisboa: Edições Difel.

Engels, F. (1952). *Anti-Duhring*. Paris: Ed. Sociales.

Engstrom, L. (1986). The process of socialisation in to keep-fit activities. *Scandinavian Journal Sport Sciences*, 8, 89-97.

Espada, J., Gambôa, E. & Branco, J. (2004). *Família e políticas públicas*. Cascais: Editora Principia.

Espinosa, B. (1965). *Ética III e IV*. Paris: Ed. Garnier Flammarion.

Estanqueiro, A. (2013). Comunicar com os filhos/o papel dos pais na educação. Lisboa: Editorial Presença.

Estêvão, C. (2000). Liderança e democracia: o Público e o Privado. In J. Costa; A. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 35-44.

Étienne, J.; Bloess, F. & Noreck, J. (1997). *Dicionário de Sociologia – As noções, os mecanismos e os autores*. Lisboa: Plátano Edições técnicas.

Farouky, N. (2004). *A Consciência e o Tempo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Faure, E. (1981). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

Fausto, R. & Marmoto, R. (2006). *Tempo e Ciência*. Lisboa: edições Gradiva.

Featherstone, M. (1995). *Undoing Culture*. Londres: Sage.

Félix, M. (2001). O Desafio da ocupação de tempos livres na Escola a solução da Escola cultural. In P. Gomes & A. Graça (eds.) *Educação Física e Desporto na Escola, novos desafios, diferentes soluções*. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 59-64.

Fernandes, A., Esteves, A., Dias, I., Lopes, J., Mendes, M. & Azevedo, N. (1998). *Práticas e aspirações culturais. Os estudantes da cidade do Porto*. Porto: Edições Afrontamento.

Fernandes, H. (2008). *O Bem-estar Psicológico em Adolescentes. Uma abordagem centrada no florescimento humano*. Vila Real: Serviços Gráficos da UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Fernandes, R. & Mignot, A. (2008). *O Tempo na Escola*. Porto, Edição Profedições, Lda.

Ferrano, G. (1993). *Tiempo libre y actividades deportivas de la juventud en España*. Madrid: Ministerio dos Asuntos Socias. Instituto da Juventud.

Ferrarotti, F. (1986). *Sociologia*. Lisboa: Editorial Teorema, Lda.

Ferreira, A. (2003). O Desporto e a Cidade. In A. Mestre. *O Desporto para além do óbvio*. Lisboa: Edição Instituto de Desporto de Portugal, 199-204.

Ferry, L. (2007). *Aprender a viver*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Fielding, N. (2003). Editor's Introduction: Hearing the Social. In N. Fielding (ed.), *Interviewing*, Londres, Sage.

Field, T. Diego, M. & Sanders, C. (2002). Adolescents' parents and peer relationships. *Adolescence*, 37 (145), 121-129.

Fischer, G. (2011). *Psychologie sociale de l'environnement*. (2ª Edição) Paris: Dunod.

Fleming, M. (1997): *Adolescência e autonomia – O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais*. Porto, Edições Afrontamento.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Edição Monitor – Projectos e Edições, Lda.

Fonseca, F. (2002). *A Psicologia e a Psicopatologia da Infância e da Adolescência*. (2ª Edição) Edições Universidade Fernando Pessoa.

Fontana, A. & Frey, J. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In K. Denzin & Y.S. Lincoln, (eds.). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 645-672.

Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Editora Porto Editora.

Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. Costa; A. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 185-238.

Frankfurt, H. (1971). Freedom of the Will and the Concept of a Person, *Journal of Philosophy*, 68, 5-20.

Fredricks, J. & Eccles, J. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood to adolescence: Growth trajectories in two "male-typed" domains. *Developmental Psychology*, 38, 519–533.

Freixo, M. (2011). *Metodologia científica. Fundamentos métodos e técnicas*. (3ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.

Fubini, E.; Micheletti Cremasco, M.; Toscano, E.; Busceti, F.; Laporta, S. & Ladisa, G. (2007). Health hazard of the increased widespread use of new technologies by children and young people in northern Italy. *SJWEH Suppl.* (3), 42–48.

Gabinete de Assuntos Europeus e Reflexões Internacionais (GAERI) – Ministério da Educação (1997). *Desenvolvimento da Educação – Relatório Nacional de Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação (GEPE) (2007). *Séries cronológicas – 30 anos de estatística da educação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gagnon, P. & Blackburn, E. (1995). *Le loisir... un défi de société... une réponse aux défis collectifs*. Québec : Sodem Recherche et développement e presses de L'Université du Québec.

Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, Ruptura e Inovação: o *focus group* como instrumento de investigação. In *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173 –184.

Garcia, R.; Marinho, T. & Sousa, A. (2012). Pessoa com deficiência: para além do Rosto. In I. Mesquita & J. O. Bento (org.) *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 225-280.

Garcia, R. (2009). De um desporto sem ideologias para um desporto com ideias. In J. O. Bento & J. M. Constantino (org.) *O desporto e o estado: ideologias e práticas*. Porto: Edições Afrontamento, 309-325.

Garcia, R. (2008). Desporto e educação: Uma visão a partir da antropologia. In B. Pereira & G. Carvalho (coords.) *Atividade física saúde e lazer. Modelos de análise e intervenção*. Lisboa e Porto: LIDEL Edições Técnicas, Lda., 388-398.

Garcia, R. & Lemos, K. (2005). *Temas (quase éticos) de Desporto*. Belo Horizonte, MG: Casa da Educação Física.

Garcia, R. (2004). *Antropologia do Desporto: o reencontro com Hermes*. Povos e Culturas. Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Garcia, R. (2003). *Temas Actuais VII*. Belo Horizonte: Editora, Health, UFMG.

Garcia, R. (2002a). A Educação Física fase ao desafio do tempo livre. In E. Garcia & K. Lemos (eds.) *Temas actuais VII. Escola de Educação Física*. Brasil: Universidade Federal de Minas Gerais, 191-213.

Garcia, R. (2002b). Contributo para uma compreensão do Desporto: Uma perspectiva cultural. Esporte e saúde: Interação entre rendimento e qualidade de vida. In V. Barbanti; C. Amândio; J. Bento & A. Marques (org.) *Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida*. São Paulo – Brasil: Manole, 321-337.

Garcia, R. & Lemos, K. (2002). Contributo para uma renovação da Escola. UNILESTE, Ipatinga. *Doxa*, 8, 17-25.

Garcia, R. (2001). Um olhar antropológico para reencantar a Educação. Conferência proferida no Centro Universitário Nilton Lins, *Perspectivas da Educação Física no novo milénio*. I Congresso Científico de Educação Física do Centro Universitário Nilton Lins, Brasil: Manaus.

Garcia, R. (2000). Contributo para a Conceptualização do Tempo Livre para Pessoas Portadoras de Deficiências. In Atas: *Recreação e Lazer da População com Necessidades Especiais*. Porto: FCDEF Universidade do Porto, 49-55.

Garcia, R. (1999). Da desportivação à somatização de Sociedade. In J. O. Bento; R. Garcia; A. Graça. *Contextos da Pedagogia do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte, 115-127.

Garcia, R. (s/d). Antropologia do Desporto. Porto: *Sebenta*, AE FCDEF-UP, 43-46.

Garvey, O. & Falgairette, G. (2004). L'activité physique habituelle au cours du développement. Canadian: *Journal Applied Physiology*, 29 (2), 201-220.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gleitman, H. (2002). *Psicologia* (5ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Giddens, A. (2010a). *Sociologia* (8ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Giddens, A. (2010b). *O Mundo na Era da Globalização*. (8ª edição). Lisboa: Editorial Presença.

Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp.

Gil, C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S.A..

Gil, J. (2010). *O Devir – Eu de Fernando Pessoa*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Gill, S. & Thomson, G. (2009) *Human-Centred Education – A Summary*. Brighton: Centre for Research in Human Development, Guerrand-Hermes Foundation.

Giles-Corti, B. & Donovan, R. (2002). The relative influence of individual, social and physical environment determinants of physical activity. *Social Science & Medicine*, 54 (12), 1793-1812.

Gispert, C. (1996). *Programa de formação de educadores. Psicologia Infantil e Juvenil*, 3. Liarte.

Gleitman, H. (2002). *Psicologia* (5ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Glizer, R. (1991). O tempo na história. São Paulo LPN – *Revista de História*. V. 2, nº 1. IEA/USP.

Glyptis, S. (1992). Leisure lifestyle: Present and future. In N. G. Norgan (eds.) *Physical activity and health*. Illinois: Human Kinetics publishers, 230-245.

Goldenberg, H. & Goldenberg, I. (2007). *Family Therapy and overview*. USA: Brooks Cole.

Gomes, P.; Afonso, B. & Queirós, P. (2008). As raparigas são pouco ativas? Dos dados da investigação à promoção da prática. In B. Pereira & G. Carvalho (coords.) *Atividade física saúde e lazer. Modelos de análise e intervenção*. Lisboa e Porto: LIDEL Edições Técnicas, Lda., 113-124.

Gomes, R. (1992). – O ócio da Lisboa de 1900 – Tradição e Mudança nas Práticas e Representações do Ócio Urbano, New Routes for Leisure. In *Atas do Congresso Mundial do Lazer*. Lisboa: Edição do Instituto de Ciências Sociais, 229-326.

Gomes, V. (2001). A promoção da comunicação entre treinadores e pais na iniciação e formação desportiva de crianças e jovens. *Treino Desportivo*, 13, 31-37.

Gómez, J. & Cartea, P. (1995). A perspectiva ecológica: Referências para o conhecimento e a práxis educativa. In A. D. Carvalho (eds.) *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora, 137-169.

Gómez, J.; Freitas, O. & Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local. Perspetivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Maia: Edição Profedições, Lda./ Jornal a Página.

Gómez, J. A. (1998). *Educación del ocio y tiempo libre, en las actas de las VIII Jornadas LOGSE sobre la atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Gómez-Vela, M. & Verdugo, M. A. (2009). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA)*. Madrid: CEPE.

Gonçalves, C. (2002). Dossier - Desporto Escolar, (parte I). *Revista Horizonte*, I-III.

Gonçalves, C. (1996). Portugal. In P. Knopp; L.M. Engstrom; B. Skirstad & M.R. Wiess (eds.) *Worldwide trends in youth sport*. Champaign: Human Kinetics, 193-203.

González Almagro, I. (1993). Socialización: un proceso interactivo. *Cuadernos de realidades sociales*, nº 41-42, 227-237.

Goulão, M. (2013). Diversidade cultural e social dos alunos. In F. H. Veiga (coord.) *Psicologia da Educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos da escola*. Lisboa: CLIMEPSI Editores, 633-676.

Graft, A. (1997). *As grandes correntes da filosofia antiga*. Lisboa: Gradiva.

Grieger, P. (1990). *Animar la comunidad escolar*. Madrid: Narcea.

Grolnick, W.; Kurowski, C. & Gurland, S. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34, 3-14.

Grolnick, W. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Grossmann, K.; Grossmann, K.; Fremmer-Bombik, E.; Kindler, H.; Scheuerer-Englisch, H. & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relationship: Father's sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development*, 11 (3), 307-331.

Guba, E.G. (1990): The alternative paradigm dialogue. In E.G.Guba (eds.) *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage, 17-30.

Guedes, G. (1997). O jogo, o brinquedo e o desenvolvimento da criança. In *Actas do IV Encontro de Cultura Tradicional das Beiras*. Viseu: AVIS, 157-178.

Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano – Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.

Guitton, J. (1966). *Justificação do tempo*. Lisboa: União Gráfica.

Handy, S.; Boarnet, M.; Ewing, R. & Killingsworth, R. (2002). How the built environment affects physical activity: views from urban planning. *American Journal Preventive Medicine*, 23 (2 Suppl). 64-73.

Hall, S. (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Hardy, C.L.; Bukowski, W.M. & Sippola, L.K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *Journal of Early Adolescence*, 22, 117-142.

Hassenforder, J.; Corridian, C. & Leselbaum, N. (1985). Temps scolaire temps de loisir. *Revue education permanente*, nº 78, 46-51.

Hawking, S. (2011). *Breve História do Tempo*. (8ª edição, atualizada e aumentada). Lisboa: Gradiva Publicações, S.A.

Herrero, P. (1995). Actividades de complemento curricular. *Ciências da Educação: Investigação Acção*, vol. II, 177-183.

Hessel, S. & Morin, E. (2012). *Um apelo à mobilização cívica*. Lisboa: Grupo Planeta.

Hickman, M.; Roberts, C., & Matos, M. G. (2000). Exercise and leisure time activities. In C. Currie; K. Hurrelmann; W. Settertobulte; R. Smith & J. Todd (eds.), *Health and health behaviour among young people*. HEPCA series: WHO, 1.

Hinton, C. & Fischer, K. (2010). Learning from the developmental and biological perspective. In H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (Eds.), *Nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris, France: Organization for Economic Co-operation and Development, 113-134.

Hoefer, W.; McKenzie, T.; Sallis, J.; Marshall, S. & Conway, T. (2001). Parental provision of transportation for adolescent physical activity. *American Journal Preventive Medicine*, 21 (1), 48-51.

Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4ª edição). Lisboa: Edição Calouste Gulbenkian.

Homem, F. (2006). *Tempo livre, lazer e desporto. Dos jovens em idade escolar. Análise da responsabilidade e do quadro de Interação da escola, da autarquia e do Clube*. Dissertação de doutoramento em Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

Hourdin, G. (1970). *O tempo livre e o modo: Uma civilização dos tempos livres*. Lisboa: Moraes Editora.

Howard, N. (1966). The Mathematics of Meta-games. *General Systems*, 11, 86-200.

Howes, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P.R. Shaver (eds.) *Handbook of attachment theory. Research and clinical applications*. New York: The Guilford Press, 671-685.

Huebner, E. & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93 (5), 331-335.

Huebner, E. (1991). Initial development of the Students` Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-240.

Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Hume, D. (2010). *Tratado da Natureza Humana*. (2ª edição). (tradução de Serafim Fonte). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Husserl, E. (1994). *Lições para uma fenomenologia da consciência interna do tempo*. (tradução Pedro M. S. Alves). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Iñiguez. L. (2008). *Métodos Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales. Entrevista Grupal*. Guadalajara. Acedido 22 novembro 2012, em Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. <http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio>.

Innerarity, D. (2010). *O Novo Espaço Público*. Lisboa: Editorial Teorema, SA.

Instituto do Desporto de Portugal (2008). *Espaço de Jogos e Recreio* (Parques Infantis). Lisboa: IDP I.P.

Instituto Nacional Estatística, *Censos 2011*. Acedido 13 fevereiro 2012, em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao.

Instituto Nacional de Estatística (2010). *Indicadores Sociais 2010 - Principais Resultados*. Portal do Instituto Nacional de Estatística.

Instituto Nacional de Estatística (2007). *Dia internacional da mulher – 32 anos* (1975-2007). Ano Europeu da igualdade de oportunidades para todos. Acedido 13 fevereiro 2012, em <http://www.ine.pt>.

Instituto Nacional de Estatística (1999). *Ocupação do tempo da criança*. Lisboa: Acedido 15 janeiro 2004, em <http://www.ine.pt>.

Iturra, R. (1997). A oralidade e a escrita na construção social. In *Educação, Sociedade e Culturas*, nº8, Porto: Edições Afrontamento, 7-20.

Jacob, L. (2007). *Animação de idosos*. Porto: Âmbar.

Jodl, K.; Michael, A.; Malanchuk, O.; Eccles, J. & Sameroff, A. (2001). *Parents roles in shaping early adolescents occupational aspirations*. Child Development, 72, 1247-1265.

Juan, F.; Montes, M. & Rodríguez, A. (2001). Disponibilidad de tiempo libre, del alumnado almeriense de enseñanza secundaria postobligatoria y de segundo ciclo de la Universidad de Almería, y tipos de actividades con que lo ocupan. *Revista Digital*, 7 (34). Acedido 25 de janeiro 2011, em <http://www.efdeportes.com/efd34b/tlibre.htm>.

Kant, I. (2011a). *A Metafísica dos Costumes*. (7ª edição). (tradução José Lamago). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kant, I. (2011b). *Crítica da Razão Prática*. (tradução Artur Morão). Lisboa: Edições 70, Lda.

Kant, I. (2010). *Crítica da Razão Pura*. (7ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kerr, M. & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology*, vol. 36, nº. 3, 366-380.

Kennedy, C.; Strzempko, F.; Danford, C. & Kools, S. (2002). Children`s perceptions of TV and health behavior effects. *Journal Nursing Scholarship*, 34 (3), 289-294.

Kersting, W. (2012). *Liberdade bem-ordenada: filosofia do direito e do Estado de Immanuel Kant*. Porto Alegre: S.A. Fabris.

Kickbusch, I. (2012). *Aprender para o bem-estar: Uma prioridade política para as crianças e jovens na Europa. Um processo para a mudança*. Publicado pela Universal Education Foundation. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Kimiecik, J. & Horn, T. (1998). Parental beliefs and children`s moderate-to-vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 163-175.

King, A.; Wold, B.; Tudor Smith, C., & Harel, Y. (1996). The health of youth: a cross national survey. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, WHO *Regional Publications, European series*, nº 69.

Kjønniksen, L.; Torsheim, T. & Wold, B. (2008). Tracking of leisure-time physical activity during adolescence and young adulthood: a 10-year longitudinal study Published: 29 December 2008. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5-69.

Kremer, J.; Trew, K., & Ogle, S. (1992). *Young people's involvement in sport*. Londres e Nova York: Routledge.

Kuh, D. & Cooper, C. (1992). Physical activity at 36 years patterns and childhood predictors in a longitudinal study. *Journal epidemiology community health*, 46, 114-119.

Kulikov, N. (2005). The impact of competitive youth swimming on the family system. Tese de doutoramento. University of Northern Colorado.

Kyle, G. & Chich, G. (2002). The social nature of leisure involvement. *Journal of leisure research*, vol. 34, nº 4, 426-448.

Lamb, M. (1987). Introduction: The emergent American father. In M. E. Lamb (Ed.) *The father's role: Cross-cultural perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3-26.

Lança, R. (2009). *Animação Desportiva e Tempos Livres. Perspectivas de Organização*. (2ª edição) Alfragide: Texto Editores.

Larrosa, S. & Carranza, V. (2003). *Familia, evaluación e intervención*. CCS: Madrid.

Laszlo, E. (1994). *Evolução. A grande síntese*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.

Lazar, J. (1985), *Escola, Comunicação, Televisão*, Porto: Rés.

Ledent, M.; Cloes, M.; Telama, R.; Almond, L.; Diniz, J. & Piéron, M. (1997). Participation des jeunes européens aux activités physiques et sportives. *Sport*, 159/160, 61-71.

Ledrut, R. (1968). *Sociologie Urbaine*. Paris: P.U.F.

Ledrut, R. (1976). *L'espace em Question*. Paris: Anthropos.

Lefebvre, H. (1972). *La production de l'espace*. Paris: Maspero.

Lei nº 85/2009 de 27 de agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República n.º 166, Série I, de 27.08.2009*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República n.º 166, Série I-A de 30.08.2005*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 16/2004 de 11 de Maio. *Diário da República n.º 110 – 11 de Maio de 2004*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 115/97 de 19 de Setembro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República n.º 217, Série I-A, de 19.09.1997*. Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República nº 237, Série I, de 14.10.1986*. Ministério da Educação. Lisboa.

Leite, C. (2003). *Para uma Escola curricularmente inteligente. O desenvolvimento do currículo e das práticas curriculares; Projecto educativo e projecto curricular; reorganização curricular do ensino básico – do decreto às práticas*. Porto: Edições Asa.

Leite, C.; Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma. Conceber Gerir e Avaliar – Teoria*. Porto: Asa Editores.

Leite, P. (2007). *Relação entre os comportamentos de lazer e a Actividade Física em Jovens dos 12 aos 19 anos*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. (4ª edição). Lisboa: Coleção Epistemologia e Sociedade/21. Instituto Piaget.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York: Harper and Row.

Lewis, C. & Lamb, M. (2003). Father`s influences on children`s development: The evidence from two-parents families. *European Journal of Psychology of Education*, 18 (2), 211-228.

Lima, T. (2001). Que Escola?. *Horizonte*, vol. XVI, nº 97, 2.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *A Cultura-Mundo. Resposta a uma sociedade desorientada*. (tradução de V. Silva) Coimbra: Edições 70, Lda.

Lipovetsky, G. (2007). *A Era do Vazio*. (tradução de M. Pereira & A. Faria) Lisboa: Relógio D`Água.

Lipovetsky, G. (1994). *O crepúsculo do dever*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Lisboa, C. (2005). *Comportamento agressivo e vitimização nas relações de amizade de crianças em idade escolar: fatores de risco e proteção*. Unpublished doctoral dissertation. Universidade Federal do Rio Grande do sul.

Livraga, J. (2010). *Reflexões de um filósofo*. Lisboa: Edições Nova Acrópole.

Lopes, J. (2005). Das Novas Relações entre Cultura e Lazer. In R. Gomes (org.) *Os lugares do lazer*. Lisboa: Instituto do Desporto de Portugal.

Lopes, L.; Lopes, V. & Pereira, B. (2006). Atividade física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças dos seis aos 12 anos. *Revista Brasileira. Educação Física e Esportes.*, São Paulo, v.20, n.4, 271-80, out./dez.

Lopes, M. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. (2ª edição) Chaves: Intervenção- Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Lorda, C. & Sanchez, C. (2001). *Recreação na 3ª idade*. (3ª edição) Rio de Janeiro: Sprint.

Loret, A. (1994). The needs and motivations of sport demanding. *Sport, Leisur and physical education trends and development*. Meyer & Meyer Verlag, Aachen, 86-94.

Machado, M. (2000). A Importância dos tempos livres. In Carneiro, R. (eds.) *Educar hoje – enciclopédia dos pais. Educar adolescentes*. Lisboa: Lexicultura – actividades editoriais, Lda.

Magalhães, V. (2012). *Só avança quem descansa. A sabedoria do tempo*. (2ª edição). Coimbra: Edições Tenacitas.

Magalhães, V. (2000). *O olhar e o Ver*. Coimbra: Edições Tenacitas.

Malone, K. & Tranter, P. (2003). Children's environmental learning and use, design and management of schoolgrounds. *Children, Youth and Environments*, 13, 2.

Mariano, A. (1996). *Juventude / Escola / Lazer. Que realidade?* Tese de mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.

Marcellino, N. (2008). *Políticas Públicas de Lazer*. Campinas: Editora Alínea.

Marcellino, N. (2006). *Estudos do Lazer. Uma introdução*. (4ª Edição). Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Educação Física e Esportes.

Mariet, F. (1989). *Laissez-les Regarder la Télé*, Paris: Calmann Lévy.

Marivoet, S. (2013). Inclusão social no e pelo desporto. Um desafio do século XXI. In P. M. Pinto (coord.) *Olímpico. Os jogos num percurso de valores e de significados*. Porto: Edições Afrontamento, Lda e IPDJ/PNED – Plano Nacional de Ética no Desporto, 91-98.

Marivoet, S. (2001). *Hábitos desportivos da população portuguesa*. Lisboa: Novicópia, Lda.

Marivoet, S. (1998). *Aspectos sociológicos do Desporto*. Lisboa: Livros Horizonte.

Marivoet, S. (1993). Hábitos desportivos: valores socioculturais em mudança. *Horizonte*, IX (53), 193-198.

Marivoet, S. (1991). Hábitos desportivos da população portuguesa. *Horizonte*, VII (42), 191-195.

Marques, A. & Gomes, P. (2001). *A ciência do Desporto a cultura e o homem – As actividades físicas de complemento curricular na ocupação dos tempos livres*. Porto: Edições FCDEF-Universidade do Porto.

Marques, A. (1997). Repensar o Desporto. *Horizonte*, vol. XIII, nº 75, 3-10.

Marques, M.; Neto, C., & Pereira, B. (2001). Changes in school playground and aggressive behaviour reduction. In M. Martinez (coord.) *Prevention and Control of Aggression and the Impact on its victims*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Martikainen, S.; Pesonen, A.; Lahti, J.; Heinonen, K.; Feldt, K.; Pyhälä, R.; Tammelin, T.; Kajantie, E.; Eriksson, J. G.; Strandberg T.E. & Räikkönen, K. (2013). Higher Levels of Physical Activity Are Associated With Lower Hypothalamic-Pituitary-Adrenocortical Axis Reactivity to Psychosocial Stress in Children. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*. Stanford University Libraries' HighWire Press assists in the publication of The JCEM Online, 19-27.

Marujo, H.; Neto, L. & Perloiro, M. (2005). *A Família e o Sucesso Escolar*. (4ª edição). Lisboa: Editorial Presença.

Mason, J. (2002). *Qualitative researching*. Londres, Sage.

Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Cambridge: Polity Press.

Matos, M. (2008). A saúde dos adolescentes: o que se sabe e quais são os novos desafios. *Análise Psicológica*, XXVI, 2, 251-264.

Matos, M.; Calmeiro, L.; Batista-Foguet, J.; Loureiro, N. & Mota, J. (2007). Health related behaviours: grouped risks across adolescence. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*. Federação Brasileira de Terapias Cognitivas, vol. 3 Nº1, 12-27.

Matos, M. & Equipa do Projecto Aventura Social & Saúde (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses. (Quatro anos depois)*. Lisboa: Edições FMH.

Matos, M. & Sampaio, D. (coord.) (2009). *Jovens com Saúde. Diálogo com uma Geração*. Lisboa: Texto Editores.

Matos, M.; Simões, C.; Canha, L. & Fonseca, S. (2000). *Saúde e estilos de vida nos jovens portugueses*. Lisboa: FMH /PPES.

Matos, M.; Simões, C.; Carvalhosa, S.; Reis, C. & Canha, L. (2000). *A saúde dos adolescentes portugueses*. Lisboa: FMH /PEPT-Saúde.

Matos, Z. (2012). Educação Física na Escola: da necessidade da formação aos objetivos e conteúdos formativos. In I. Mesquita & J. O. Bento (org.) *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 143-176.

Matos, Z. & Pinheiro, C. (1998). Novos desafios para o desporto, interesses pela prática desportiva em jovens do 9º ano de escolaridade. In A. Marques; A. Prista & A. Júnior (Eds.), *Atas do V congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa* (vol. I). Moçambique: Maputo, 245-252.

Matos, Z. & Graça, A. (1991). A Criação de hábitos de actividade física regular: Um estudo central da Educação Física. In J. O. Bento & A. Marques (eds) *Actas das jornadas científicas de desporto, saúde e bem-estar*. Porto: FCDEF-Universidade do Porto, 311-317.

McElroy, M. (2002). *Resistance to exercise. A social analysis of inactivity*. Champaign: Human Kinetics.

Medeiros, J. (2006). *Educar, Comunicar e Ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.

Meester, F.; Lenthe, F.; Spittaels, H.; Lien, N. & Bourdeaudhuij, I. (2009). Interventions for promoting physical activity among European teenagers: a systematic review. Published: 6 December 2009. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6:82.

Meirim, J. & Carvalho, M. (2012). A Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto. De uma leitura na generalidade à localização dos municípios. In J. O. Bento & J. M. Constantino (coord.) *Desporto e Municípios. Políticas práticas e programas*. Lisboa: Edição Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda., 73-91.

Melo, F. (2004). Educação, tempo livre e juventude – contributos para a caracterização sociodesportiva da cidade de Ponte Delgada. *Horizonte*, 112, 20-27.

Mendes, J. (2002). O desafio das identidades. In Boaventura Sousa Santos (org.) *Globalização. Fatalidade ou utopia?* (2ª edição). Porto: Edições Afrontamento, 489-523.

Mendo, A. (2000). Acerca del ocio, del tiempo libre y de la animación sociocultural. In *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Buenos Aires: *Revista Digital*. Año 5 – nº 23. Acedido 20 dezembro 2003, em <http://www.efdeportes.com/>.

Menezes, H. & Galvão, S. (2005). *Espaços de Jogo e Recreio. Estudo sobre a aplicação da Legislação*. Coimbra: Edição Instituto do Consumidor.

Meneses, M. (1993). *Espaço: Cultura e Arquitetura* – Dissertação sobre perspectiva interdisciplinar entre ciências sociais e arquitetura. Lisboa: LNEC – ITECS22.

Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: integrating diversity with quantitative & qualitative approaches*. University of Michigan: Sage Publications.

Miguens, S. (2009). *Compreender a mente e o conhecimento*. Porto: Edição Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ministério da Educação (2009). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Portal da Educação. Diário da Republica 1ª série nº 164 de agosto de 2009.

Ministério da Educação (2000). *Despacho normativo nº 24/2000 nº 109 - 11 de maio de 2000*. Diário da República - 1 série-b 2085.

Minayo, M. (2007). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. Rio de Janeiro: Abrasco.

Minayo, M. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

Minayo, M. (1996). *O desafio do conhecimento : Pesquisa quantitativa em saúde*. (4ª edição). São Paulo: Editora Afiliada.

Minuchin, S. (1990). *Famílias: funcionamento e tratamento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Moles, A. (1989). *The power of places. Communication at the symposium CIRA*. USA: North Western University.

Molé, M. (1965). *L'Iran Ancien*. Paris: Bloud et Gay.

Monteiro, A. & Garcia, R. (2012). O Desporto no Horizonte Educativo da Areté. In G. Tani; J. O. Bento; A. Gaya; C. Boschi & R. Garcia (eds.) *Celebrar a Lusofonia. Ensaio e estudos em Desporto e Educação Física*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 293-314.

Monteiro, J. (2001). Os factores de exequibilidade do desporto escolar. *Revista Horizonte*, XVII, 24-28.

Monteiro, L. & Veríssimo, M. (2010). *Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: A especificidade das relações criança/mãe e criança/pai*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Moore, L.; Di Gao, A.; Bradlee, L.; Cupples, A.; Sundarajan-Ramamurti, Proctor, M.; Hood, M.; Sing, M. & Ellison, C. (2003). Does early physical activity predict body fat change throughout childhood. *Preventive Medicine*, 37, 10-17.

Moreno, M.; Ribeiro, M. & Mourão-Carvalho (2010) - A prática de modalidades desportivas por jovens adolescentes. *Simpósio Internacional Promoção da Saúde e Actividade Física: Contributos para o Desenvolvimento Humano*. Vila Real: UTAD- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Morgado, J. (2009). *Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado Educação & Sociedade*. Brasil: Centro de Estudos Educação e Sociedade, vol. 30, nº. 106, 37-62.

Morin, E. (2003). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (8ª edição) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (1999). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Morin, E. (1991). *Os problemas do fim de século*. Lisboa: Editorial Notícias.

Morin, E.; Prigogine, I. et al. (1998). *A sociedade em busca de valores. Para fugir à alternativa entre o Cepticismo e o Dogmatismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

Moreira, A. (2002). Os Trópicos na Europa – conferência produzida na sessão solene de abertura das novas instalações do ISCSP em 18 de Janeiro de 2002. *Publicada no Boletim da UTL*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

Moreira, W. (2012). Formação profissional em ciências do esporte: homo sportivus e humanismo. In J. O. Bento & W. W. Moreira (org.) *Homo Sportivus. O Humano no Homem*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 112-180.

Moreira, S. & Pereira, B. (2008). *As actividades lúdico-desportivas nas práticas de lazer em crianças do 1º ciclo – Parte II*. Instituto de Estudos da criança da Universidade do Minho.

Mota, J., Silva, P., Santos, M. P., Ribeiro, J. C., Oliveira, J. & Duarte, J. (2005). Physical activity and school recess time: differences between the sexes and the relationship between children's playground physical activity and habitual physical activity. *J. Sports Science*, 23(3), 269-275.

Mota, J. & Sallis, J. (2002). *Actividade física e saúde. Factores de influência da actividade física nas crianças e nos adolescentes*. Porto: Campo das Letras – Editores, S.A..

Mota, J. (2001). Actividade física e lazer – Contextos actuais e ideias futuras. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol. 1, nº 1, 124-129.

Mota, J. (2000). A Escola e a promoção da saúde. *Revista da Faculdade de Educação Física da Universidade do Amazonas*, 1/2, 71-74.

Mota, J. (1997). *A actividade física no lazer – Reflexões sobre a sua prática. Coleção Cultura Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Mota, R. (2003). Desporto Escolar - Organização, dinamização da actividade interna. *Revista Horizonte*, vol. XVIII, nº 109, dossier, 1-8.

Mota, R. (1997). A Educação Física e o Desporto Escolar. *Revista Horizonte* vol. XIII, nº 76, dossier.

Mota, R. (1984). Desporto Escolar. *Revista Horizonte*, I, dossier, VIII-X.

Mothé, D. (1997). *L'utopie du temps libre*. Paris: Éditions Esprit.

Moore, L.; Di Gao, A.; Bradlee, L.; Cupples, A.; Sundarajan-Ramamurti; Proctor, M.; Hood, M.; Sing, M.; Ellison, C. (2003). Does early physical activity predict body fat change throughout childhood. *Preventive Medicine*, 37, 10-17.

Mounts, N. (2002). Parental management of adolescent peer relationships in context: the role of parenting style. *Jornal of Family Psychology*, 16 (1), 58-89.

Müller, F. (2008). *Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade*. Editora UFPR, 123-141.

Município de Viseu (2012). *Guia desportivo do concelho de Viseu para jovens dos 5 aos 12 anos 2012-2013*. (1ª edição). Edição Município de Viseu.

Muuss, R. E. (1996). *Theories of adolescence* (6ª edição) New York: McGraw-Hill.

Muza, G. & Costa, M. (2002). Tools for planning a project to promote adolescent health and development: the adolescents' perspective. *Cadernos Saúde Pública*, 18 (1), 321-328.

Myers, R. (1991). *Um tempo para a infância: os programas de intervenção precoce no desenvolvimento infantil nos países em desenvolvimento*. Porto: Unesco.

Natvig, G.K., Alberktsen, G. & Qvarnstrom, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166-175.

Neto, C. (2008). Actividade Física da Criança e do Jovem e Independência de Mobilidade no Meio Urbano. In Beatriz, P. & Graça, C. (coord.) *Actividade Física Saúde e Lazer. Modelos de Análise e Intervenção*. Lisboa e Porto: LIDEL Edições Técnicas, Lda., 15-34.

Neto, C. & Marques, A. (2004). A mudança de competências motoras na criança moderna: A importância do jogo de atividade física. In J. Barreiros; M. Godinho; F. Melo & C. Neto (eds.) *Desenvolvimento e Aprendizagem. Perspetivas cruzadas*. CIPER – Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana. FMH Edições.

Neto, C. (2003). Tempo & Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. In C. Neto. *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edição Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições, 10-22.

Neto, C. (1995). Desportos radicais ou radicalização do Desporto? *Horizonte*, Vol. XII, nº 69, set./out.

Neto, C. (1994). A Família e a institucionalização dos tempos livres. *Ludens*, vol. 14, nº1.

Neto, C. (1992). Loneliness among Portuguese adolescents. *Social Behavior and Personality*, 20 (1), 15-22.

Neto, C. (1984). Motricidade infantil e contexto social – suas implicações na organização do ensino. *Horizonte*, vol. 1, nº1.

Neves, J.; Garrido, M. & Simões, E. (2008). *Manual de competências. Pessoais, interpessoais e instrumentais. Teoria e prática*. (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.

Nilsson, A.; Andersen, L.; Ommundsen, Y.; Froberg, K.; Sardinha, L.; Piehl-Aulin, K.; & Ekelund, U. (2009). Correlates of objectively assessed physical activity and sedentary time in children: a cross-sectional study (The European Youth Heart Study). Published: 7 September 2009 *BMC Public Health*, 9-322.

Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa: Tinta da China Edições.

Not, L (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Lisboa: Edições ASA.

Nuviala A., Murguía D., Fernández A., Ruiz F. & García M. (2009). Typologies of occupation of leisure-time of Spanish adolescents. The case of the participants in physical activities organized. *Journal of Human Sport and Exercise*, 4(1), 29-39.

Organização Mundial de Saúde. (OMS) (2008). *Physical activity*. Acedido 10 de abril de 2012, em http://www.who.int/topics/physical_activity/en/.

Organization for Economic Cooperation and Development, OECD (2009). *Doing Better for Children*. Paris: OECD Publishing.

Osório, L. C. (1996). *Família hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Overseth, O. (1969). Experiments in time reversal. *Scientific American*, New York, 89-101.

Oyserman, D., Coon, H. & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128 (1), 3-72.

Pacheco, N. & Araújo, M. (2009). *Expressões: Espaço e tempos de criatividade*. Maia: Edição E:etc / LIVPSIC.

Paisana, M. & Lima, T. (2012). *Sociedade em rede. A internet em Portugal 2012*. Lisboa: OberCom. Observatório da Comunicação.

Pais, J., Nunes, J., Duarte, M., & Mendes, F. (1994). *Práticas culturais dos lisboetas*. Lisboa: Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Palffy, C. & Martin, J. (2008). Parental Influences on Adolescent Girl's Goal Orientations, Perceived Competence, Sport Friendship Quality, and Enjoyment. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 2 (1), 107-126.

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2004). *Human development* (9ª edição) New York: McGraw Hill.

Pardo, M. (2005). A diversidade cultural e seus conflitos, um caminho para a interculturalidade. In M. Guerra (coord.) *Aprender e conviver na escola. A educação como tarefa humanizadora. A diversidade cultural e os seus conflitos. Dos sentimentos à ética. A educação para a paz*. Porto: Edições Asa.

Parke, G. & Gladstone, G. (1996). Parental characteristics as influences on adjustment in adulthood. In Pierce, G., Sarason, I. (eds.) *Handbook of social support and the family*. New York: Plenum Press, 195-218.

Pat, R. & Ross, J. (1987). The national children and youth fitness study II: Factors associated with health-related fitness. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58, 93-95.

Patrício, M. (2001). Por uma Escola centrada na aprendizagem e ordenada para promover o poder criador do Homem. In M. F. Patrício (org.). *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto: Porto Editora, 235-250.

Patrício, M. (1997). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto. Porto Editora

Patrício, M. (1996). *A Escola cultural - Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.

Patrício, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Patrício, M. (1991). *Educação, valores e vocações*. In *atas do I congresso da educação pluridimensional e da Escola cultural*. Évora: Edição AEPEC. Universidade de Évora.

Patrício, M. (1990). *A Escola cultural – Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Paúl, C. (1991). *Uma perspetiva ecológica em Psicogerentologia*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto.

Pelt, J-M. (1991). *A natureza reencontrada*. Lisboa: Edições Gradiva.

Peñalba, J. (2001). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*, (2ª Edição). Madrid: Editorial CCS, Alcalá.

Pereira, A. (2013). Motivação na aprendizagem e no ensino. In F. H. Veiga (coord.) *Psicologia da Educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos da escola*. Lisboa: CLIMEPSI Editores, 445-493.

Pereira, A. (2011). Parents` social representations about adolescents` leisure. *Revista Cultura, Ciencia y Deportes*, 6 (17), 85-91.

Pereira, A. (2002). *A excelência profissional em Educação Física e Desporto em Portugal. Perfil a partir de sete histórias de vida*. Viseu: Instituto Politécnico de Viseu.

Pereira, B. (2002) - *Para uma escola sem violência – Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Pereira, B. & Carvalho, G. (2011). *Atas do VII Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde: A atividade física promotora de saúde e desenvolvimento pessoal e social*. CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 89-96.

Pereira, B. & Neto, C. (1999). *Saberes sobre as crianças. Para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Braga: Centro de estudos de criança. Universidade do Minho, 1974-1998.

Pereira, B. & Carvalho, G. (2008). *Atividade física saúde e lazer: modelos de análise e intervenção*. Lisboa: LIDEL.

Pereira, B. & Carvalho, G. (2006). *Educação física, saúde e lazer: a infância e estilos de vida saudáveis*. Lisboa: Lidel, ISBN 972-757-423-8, 39-48.

Pereira, E. (2012). O financiamento do desporto e os apoios públicos ao associativismo local. In J. O. Bento & J. M. Constantino (coords.) *Desporto e Municípios. Políticas, práticas e programas*. Lisboa: Edição Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda., 205-218.

Pereira, S. (2000). *A Televisão na Família: Processos de Mediação em Crianças em Idade Pré-Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Pérez, J. (1994). Processos de influência. In J.F. Morales, M. Moya, E. Reboloso, J.M.F.Dols, C. Huici, J. Marques, D. Paez & J.A. Pérez (eds), *Psicologia social*. Madrid: MacGraw- Hill, 625-681.

Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: IIE.

Pettit, P. (2007). *Teoria da Liberdade*. Tradução de Renato Sérgio Pupo Maciel; coordenação e supervisão Luiz Moreira – Belo Horizonte: Del Rey.

Pinto, M. (2000). *A televisão no quotidiano das crianças*. Porto: Edições Afrontamento.

Pindado, J. (1996). Adolescentes y televisión: la pantalla «amiga». *Revista Comunicar*, 6, 22-28.

Pires, G. (2007). *Agôn. Gestão do Desporto. O jogo de Zeus*. Porto: Porto Editora.

Pires, G. (1996). *Desporto e Política - Paradoxos e Realidades*. Funchal Madeira: Edição, O Desporto.

Pires, G. (1992). A aventura desportiva: O Desporto para o III Milénio. *Atas do congresso mundial de lazer*. Lisboa: Edições Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

Pires, G. (1991). O Desporto Escolar – No quadro da Reforma do Sistema Educativo – Da Organização do Passado à Organização do Futuro. Tróia: *Atas do 2º Congresso de Educação Física*.

Pleck, J. H. & Masciadrelli, B. P. (2004). Parental involvement: levels, sources and consequences. In M. E. Lamb (eds.) *The role of the father in child development*. (4th Edition). New Jersey: John Wiley and Sons.

Poirier, J.; Clapier-Valladon, S. & Raybaut, P. (1995). *Histórias de vida. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Popper, K. (2001). *A lógica da pesquisa científica*. S. Paulo: Cultrix.

Popper, K. (1992). *O Universo Aberto. Argumentos a favor do determinismo*. (2ª Edição). Lisboa: Publicações D. Quixote, Lda.

Popper, K. (1991). *Sociedade aberta universo aberto*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Powell, L & Chaloupka, F. (2005). Parents, public policy and youth smoking. *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 24, nº 1, 93–112.

Puglisi, M. & Franco, B. (2005). *Análise de conteúdo*. (2ª Edição). Brasília: Líber Livro.

Queirós, P. (2002). *O corpo na Educação Física leitura axiológica à luz de práticas e discursos*. Dissertação de doutoramento. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5ª edição). Lisboa: Gradiva Publicações.

Redon, J. (1998). *La bolsa de los valores*. Barcelona: Ariel.

Rego, A. & Cunha, M. (2010). *Liderança Positiva*. Lisboa: Edições Sílabo.

Rego, A.; Cunha, R.; Cabral-Cardoso, C., & Cunha, M. (2003). Comportamento organizacional e gestão. Casos portugueses e exercícios. Lisboa: Editora RH, Lda.

Reis, J. (2007). *Do espírito da Utopia: Lugares Utópicos e Eutópicos, Tempos Proféticos nas Culturas Literárias Portuguesa e Inglesa*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e tecnologia.

Repetti, R.; Taylor, S. & Seeman, T. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128 (2), 330-366.

Ribeiro, M.; Moreno, M. & Fernandes, A. (2012). Ocupação dos tempos livres dos jovens com idades entre os 10 e os 18 anos no concelho de Bragança. In *Egitania Scientia*. ano 6º. dezembro-maio, nº10

Ridgers, N.; Stratton, G. & Fairclough, S.J. (2005). Assessing physical activity during recess using accelerometry. *Preventive Medicine*, New York, v.41, n.1, 102-7.

Rocha, A. (2000). Relativismo Cultural versus Universalismo Ético. Ponta Delgada. Arquipélago. *Revista da Universidade dos Açores*.

Rodrigues, M. (2010). *A escola pública pode fazer a diferença*. Coimbra: Edições Almedina. SA

Rodriguez, M. (2005). El grupo de diagnóstico. In *Diagnóstico organizacional*. México D.F. Alfaomega

Roger, C. (2011). *O poder pessoal. Da realização à capacitação em busca da excelência*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Rogers, C. (2010). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Romanelli, G. (1997). Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. *Cadernos de Pesquisa NEP*. 1-2, 25-34.

Rosa, B. (2013). Ética na gestão pública e privada do desporto municipal. In. A. Pereira, F. Mendes & A. Figueiredo (coord.) *Livro de resumos "Seminário de ética no desporto: Move-te por valores*. Viseu: Edição: Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde – Instituto Politécnico de Viseu.

Rosado, A. (1998). *Nas margens da Educação Física e do Desporto*. Lisboa: Edições da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Rosengren, K. & Windhal, S. (1989). *Media Matter: TV Use in childhood and Adolescence*. Norwood, NJ: Ablex.

Rovira, J. & Trilla, J. (1996). *La pedagogia del ocio*, (2º Edição). Barcelona: Laertes.

Rowley, H. (2007). *Sartre e Beauvoir. A história de uma vida em comum*. Lisboa: ASA Editores, S.A.

Ruiz Olabuénaga, J. & Ispizúa, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, et al., *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais* (2ª edição). Lisboa: Gradiva Publicações.

Ryden, K. (1993). *Mapping the Invisible Landscape*. Iowa City: University of Iowa Press.

Sá, E. (2007). *Textos com educação*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Sá, E. (2003). *Tudo o que o amor não é*. Lisboa: Oficina do Livro.

Sallis, J. McKenzie, T.; Conway, T.; Elder, J.; Prochaska, J. Brown, M.; Zive, M.; Marshall, S. & Alcaraz, J. (2003). Environmental interventions for eating and physical activity: a randomized controlled trial in middle school. *American Journal of Preventive Medicines*, 24 (3).

Sallis, J.; Prochaska, J.J. & Taylor, W.C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32 (5), 963-975.

Samdal, O., Dur; W. & Freeman, J. (2004). Shool. In C. Currie, C., Roberts, A., Morgen, R., Smith, W., Settertoberlte, O. Samdal, O. (eds.), *Young people's health in context: Health Behaviour in School-aged children (HBSC) study – International report from the 2001/2002 survey*. Denmark: World Heath Organization-Regional Office for Europe, 43-51.

Sameroff, A. & Fiese, B. (2000). Transactional Regulation: the developmental ecology of early intervention. In J. P. Schonkoff & S. J. Meisels (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge: Cambridge University Press, 135-159.

Sampaio, D. (2013). Férias e amigos. In *P2 (Público)*. 11 de agosto 2013, 32.

Sampaio, D. (2011). *Da família da escola, e umas quantas coisas mais*. Lisboa: Editorial Caminho

Sampaio, D. (2006a). *Inventem-se novos pais*. (16ª edição) Lisboa: Editorial Caminho, SA.

Sampaio, D. (2006b). *Lavrar o Mar*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, D. (1993). *Vozes e ruídos: Diálogos com adolescentes*. Lisboa: Editorial Caminho.

Samulski, D. (1997). Educação por meio do movimento e do jogo. In C. Neto, *O jogo e o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH.

Sanches, M.; Seica, A.; Bettencourt, A.; Veiga, F.; Davies, I.; Pintassilgo, J.; Cortesão, L.; Mogarro, M.; & Vieira, R. (2009). *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*. Centro de Investigação em Educação. Porto: Porto Editora.

Santana, P. (2009). *A família e a prática desportiva dos jovens*. Porto: P. Santana. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Santo Agostinho (2001). *Confissões*. Tradução de Arnaldo do Espírito Santo, João Beato e Maria Cristina Pimentel. Lisboa: Centro de Literatura e Cultura Portuguesa e Brasileira. Imprensa Nacional – Casa da Moeda.

Santomé, J. (2008). *Multiculturalismo. Anti-Racista*. Porto: Edição Profedições, Lda./Jornal a Página.

Santos, A.; Bessa, A.; Pereira, D.; Mineiro, J.; Dinis, L.; & Silveiro, T. (2009). *Escola de Futuro. 130 Boas práticas de Escolas Portuguesas. Para directores, professores e pais*. Porto: Porto Editora.

Santos, B. (1997). Por uma conceção multicultural de direitos humanos: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº48, 11-32.

Santos, M. (2011). *Os pais têm sempre razão. Um guia sobre educação*. Lisboa: Esfera dos Livros.

Santos, M. (2003). *A educação para os media no contexto educativo*. Lisboa: Ed. Instituto de Inovação Educacional.

Santos, M. (1995). Organizaciones que Educan. In Gairín, Joaquín, (2000), *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden* apresentada no III Congreso internacional sobre dirección de centros educativos: liderazgo y organizaciones que aprenden, Universidad de Deusto, Bilbao.

Santos, M. (1991). *Aprender com a Televisão: O Segredo do Rua Sésamo*, Lisboa: TV Guia Editora.

Sankiahor, R.; Juppi, J.; Mattila, R.; Oja, P.; Pauola, S.; Vuolle, P. & Saukkonen, O. (1999). Evaluation of the impact of sport-for-all policies and programs in Finland. *The Finnish society for research in sport and physical education*.

Sardinha, L. (2010). *Formação Pessoa. Programa Pessoa: Conceito, implementação e resultados dos dois primeiros anos de intervenção*. Lisboa: Laboratório de Exercício e Saúde. FMH. Universidade Técnica de Lisboa.

Sardinha, L. (2003). *Desporto actividade física e saúde. Novas razões para uma aproximação integrada do Desporto*. Lisboa: Edição Confederação do Desporto de Portugal.

Sarmiento, J.; Bastos, F. & Luguetti, C. (2012) A Sustentabilidade dos Sistemas Desportivos e o Desporto Escolar. In I. Mesquita & J. O. Bento (org.) *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 301-323.

Sartre, Jean-Paul (2002). *Crítica da razão dialética*. Editora DP&A.

Sartre, Jean-Paul (1987). *O Existencialismo é um Humanismo*. São Paulo: Nova Cultural.

Savater, F.; Castillo, R.; Crato, N. & Damião, H. (2010). *O Valor de educar, o valor de instruir*. Porto: Edição: Fundação Francisco Manuel do Santos.

Savater, F. (2010). *Ética para um jovem*. (5ª edição). Lisboa: Edições Dom Quixote.

Savater, F. (2000): *O meu dicionário filosófico*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Savater, F. (1997). *O Valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.

Schaffer, D. R. (1994). *Social & personality development* (3ª edição). California: Brooks/Cole.

Schramm, W., Lyle, J. & Parker, E. (1965). *La televisión y los niños*. Barcelona: Hispano Europea.

Schmidt, L. (1992). Jovens portugueses em overdose mediática. *Atas do congresso Mundial do Lazer*. Lisboa: Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 235-253.

Schneider, C. (2004). *Estilos de vida e auto-percepção na adolescência. O caso de uma escola do 3º ciclo de Penafiel*. Dissertação de Mestrado. Porto: FCDEF- Universidade do Porto.

Schultheiss, D. & Blustein, D. (1994). Role of adolescent-parent relationships in college student development and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 41(2), 248-255.

Seabra, A. (2007). *Níveis de Actividade Física e Prática Desportiva. Um estudo epidemiológico em crianças e jovens e famílias nucleares*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Seabra, A.; Mendonça, D.; Maia, J. & Garganta, R. (2004). Agregação familiar nos hábitos de prática desportiva. Um estudo em crianças e jovens dos 10 aos 19 anos de idade. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 12(3), 7-12.

Senge, P.; Cambron-McCabe, N.; Lucas, T.; Smith, B.; Dutton, J. & Kleiner, A. (2000) *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, New York: Doubleday/Currency

Serrão, D. (2012). *A Família ao serviço da vida. Textos completos*. Lisboa: Acedido 14 de março de 2012, em <http://www.danielserrao.com/gca/index.php?id=136>

Sharma, V. (1994). *Leisure: A Vedantic View. In: New routes for leisure. Actas do Congresso mundial do lazer*. Lisboa: Edições do Instituto de Ciências Sociais.

Sharp, E.; Caldwell, L.; Graham, J. & Ridenour, T. (2006). Individual motivation and parental influence on adolescents' experiences of interest in free time: a longitudinal examination. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 35, nº. 3, 340-353.

Shivers, J. (1985). Leisure constructs: a conceptual reference. *Word leisure and recreation*, 27 (1), 24-27.

Shivers, J. (1997). The story of leisure. Context, concepts, and current controversy. United Kingdom: *Human Kinetics*.

Silva, M.; Gonçalves, C. & Cruz, J. (2008). Valores no desporto de jovens e atitudes face à prática desportiva: Conceitos, sumário de pesquisas e questões para futuros estudos. In B. Pereira & G. Carvalho (coords.) *Atividade física saúde e lazer. Modelos de análise e intervenção*. Lisboa e Porto: LIDEL Edições Técnicas, Lda., 399-412.

Silva, A. (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: Edições Asa.

Silva, A. (1994). *Conversas com Agostinho da Silva*. Pergaminho.

Silva, E.; Silva, D. & André, S. (2005). A pequena sereia: arquétipo da adolescência. *Revista do ISPV Educação, Ciência e Tecnologia*, 3, 93-99.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, P. (1999). *O lugar do corpo. Elementos para uma artografia fractal*. Lisboa: Edições Instituto Piaget.

Silvano, F. (2010). *Antropologia do espaço*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Silverman, D. (2000). Analysing talk and text. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincon (eds.), *Handbook of qualitative research*. (2ª edição). Califórnia: Sage Publications, 821-834.

Simão, A. (2013). Ensinar para a aprendizagem escolar. In F. H. Veiga (coord.) *Psicologia da Educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos da escola*. Lisboa: CLIMEPSI Editores, 495-542.

Simões, C. (2007). *Comportamentos de Risco na Adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Simões, J. (1999). A televisão e as culturas juvenis: Os media na construção social da juventude. In A. Fernandes (coord.) *Fórum Sociológico*. Lisboa: Instituto de Estudos e de Divulgação Sociológica. Departamento de Sociologia. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Técnica de Lisboa. 161-179.

Sjolie, A. & Thuen, F. (2002). Schooljourneys and leisure activities in rural and urban adolescents in Norway. *Health Promotion International*, 17 (1), 21-30.

Sleap, M. & Warburton, P. (1992). Physical activity levels of 5-11 years old children in England determined by continuous observations. *Research quarterly for exercise and sport*, 63 (3), 238-245.

Slepoj, V. (2000). *As Relações de Família*. Lisboa: Editorial Presença.

Sprinthall, N. & Collins, W. (2003). *Psicologia do Adolescente: Uma visão desenvolvimentista*. (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sobral, J. (1992). *Estilos de vida, consumos e lazer num espaço rural português: alguns aspetos. Atas do congresso Mundial do Lazer*. Lisboa: Edições do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 227-243.

Sobral, F. (1991). Desporto Escolar e Desporto federado um falso problema. *Horizonte*, vol. II, nº 41, 155-158.

Soler, M. (2011). Education poverty and inclusion. *European Journal of Education*, vol. 46, nº 2, June.

Solé, M. (1992). *O Jogo infantil*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança (IAC).

Sousa, P. (2002). Escola para o futuro. *Ludens*, vol. XVII, nº 1, 29-33.

Strasburger, V. & Donnerstein, E. (2000). Children, adolescents, and the media in the 21st century. *Adolescent Medicine*, 11 (1), 51-68.

Strecht, P. (2011). *O vento à volta de tudo. Uma viagem pela adolescência*. Lisboa: Verso da kapa. Edição de Livros, Lda.

Strecht, P. (2008). *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamentos em crianças e adolescentes*. Lisboa: Assírio & Alvim.

Strecht, P. (2001). *Interiores. Uma ajuda aos pais sobre a vida emocional dos filhos*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Strong, W.B.; Malina, R.M.; Blimkie, C.J.; Daniels, S.R.; Dishman, R.K.; Gutin, B.; Hergenroeder, A.C.; Must, A.; Nixon, P.A.; Pivarnik, J.M.; Rowland, T.; Trost, S. & Trudeau, F. (2005). Evidence Based Physical Activity for School-age Youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732-737.

Suárez, J. (1999). *Projecto Educativo de Escola – Guia para elaboração, desenvolvimento e controlo do PEE*. Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo.

Tani, G.; Silveira, S.; Basso, L. & Corrêa, U. (2012). Desporto, município e escola: relato de duas experiências integrativas no Estado de S. Paulo-Brasil. In J. O. Bento & J. M. Constantino (coords.) *Desporto e Municípios. Políticas, práticas e programas*. Lisboa: Edição Visão e Contextos, Edições e Representações, Lda., 289-300.

Tap, P. (1996). *A Sociedade Pigmalião*. Lisboa: Instituto Piaget.

Traquino, M. (2010). *A Construção do lugar pela arte contemporânea*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.

Taylor, A.; Sylvestre, J. & Botschner, J. (1998). Social Support is Something You Do, Not Something You Provide: Implications for Linking Formal and Informal Support, *Journal of leisurability*, 25 (4), 3-13.

Taylor, W. Baranowski, T. & Young, D. (1998). Physical activity interventions in low-income, ethnic minority, and populations with disability. *American Journal Preventive Medicine*, 15 (4), 334-343.

Tedesco, J. (2008). *O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. (3ª edição). Vila Nova de Gaia: Coleção FML. Rocha/artes gráficas, Lda.

Teeters, C. (1992) Permission to learn leisure and the America school. *Journal of physical education, recreation & dance*. October.

Telama, R. & Nupponen, H. (2005). Physical activity among young people in the contexto of lifestyle. *European Pysical Education Review*, 11 (2), 115-137.

Thomas, J. & Nelson, J. (2002). *Métodos de Pesquisa em Atividade Física*. (3ª edição) Artmed.

Tojeira, P. (1999). O tempo livre. Contribuições para o estudo. Lecturas: Educación Física y Deportes. Buenos Aires: *Revista digital*. Acedido 30 de novembro de 2003, em <http://www.efdeportes.com/>.

Tomé, G. (2009). Os amigos e o grupo. In M. Matos & D. Sampaio (coord.). *Jovens com Saúde. Diálogo com uma Geração*. Lisboa: Texto Editores, 151-164.

Torres, A. (2004). *Vida conjugal e o trabalho. Uma perspetiva sociológica*. Oeiras: Celta.

Tough, P. (2013). *Educar para o Futuro. As mais recentes descobertas científicas aplicadas à educação e ao desenvolvimento dos nossos filhos*. Lisboa: Clube do Autor, S. A.

Trilla, J. (1995). *La educación fuera de la Escuela*. Barcelona: Planeta.

Tuan, Y. (1997). *Space and Place: the perspective of Experience*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação. Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (4ª edição). Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian.

Turkle, S. (2012). *Alone Together. Why We Expect More From Technology And Less From Each Other*. Massachusetts Institute of Technology.

Umbelino, J. (1999). *Lazer e território*. Lisboa. Centro de estudos de geografia e planeamento regional.

U.S. Department of Health and Human Services, (2000). *Healthy people 2010: Understanding and improving health*. Acedido 02 de fevereiro de 2003, em www.healthypeople.gov/Document/pdf/uih.pdf.

USPHS - United States Public Health Services (1990). *Health people 2000. National health promotion and disease prevention objectives. United States Government Printing*, Washington, DC.

Urra, J. (2011). *Preparar o teu filho para a vida. Valores para crescer feliz*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Uvinha, R. (2001). *Juventude, lazer e esportes radicais*. S. Paulo, Brasil: Editora Manole Lda.

Vasconcelos-Raposo, J. (1993). *Os factores psico-sócio-culturais que influenciam e determinam a busca da excelência pelos atletas olímpicos portugueses*. Tese de Doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Vala, J. (2009). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto. *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 102-128.

Van Well, F.; Bogt, T. & Raaijmakers, Q. (2002). Changes in the parental bond and the well-being of adolescents and young adults. *Adolescence*, 37 (146), 317-333.

Veríssimo, M.; Duarte, I.; Monteiro, L.; Santos, A. & Meneses, A. (2003). Qualidade da vinculação da criança à mãe e à educadora. *Psicologia*, 17 (2), 453-469.

Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar – Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.

Vilelas, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Wang, G.; Pereira, B. & Mota, J. (2006). A actividade Física das crianças e a condição Física Relacionada com a Saúde: Um estudo de caso em Portugal. In B. Pereira & G. S. Carvalho (coord.). *Educação Física, Saúde e Lazer. A Infância e Estilos de Vida Saudáveis*. Lisboa, LIDEL, Edições Técnicas, Lda., 141-149.

Watzlawick, P. (1991). *A Realidade é Real?* Tradução de M. V. Moreira. Lisboa: Relógio D'água.

Wells, H. (1946). *The Time Machine and Other Stories*. Londres, Penguin.

Wiertsema, H. (2006). *100 Jogos de movimento*. Porto: colecção, Prática Pedagógica. Edições Asa.

Wilde, O. (2010). *O Retrato de Dorian Gray*. Lisboa: Livro de Bolso 11x17/ Bertrand Editora.

Willenberg, L.; Ashbolt, R.; Holland, D.; Gibbs, L.; MacDougall, C., & Garrard, J. (2010). Increasing school playground physical activity: a mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives. *J. Science Med. Sport*, 13 (2), 210-216.

Witt, P. & Ellis, G. (2002). Leisure Diagnostic Battery. In *Burlingame, J. Assessment Tools for Recreation Therapy and Related Fields*. Idyll Arbor, Inc.

Yang, X.; Telama, R. & Laakso, L. (1996). Parents's physical activity; socio-economic status and education as predictors of physical activity and sport, among children and youths: A 12-year Follow-Up Study. *International review for the sociology of Sport*, 31 (3), 94-273.

Zabalza, M. A. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na Escola*. (7ª Edição) Porto: Edições ASA.