

Formação Inicial de Professores de Educação Física: Problemas e Perspectivas

Francisco Carreiro da Costa *

1. *Introdução*

As modificações operadas desde 1975 no nosso país no âmbito da Formação de Professores de Educação Física, foram de tal dimensão que transfiguraram completamente a realidade existente até àquela data.

Como é sabido, em Dezembro de 1975 existiam em funcionamento os seguintes cursos de Educação Física:

- Um curso superior não universitário de formação de professores no Instituto Nacional de Educação Física, instituição pioneira da formação científica e pedagógica integrada, curso que culminava com um estágio profissional que conferia de imediato a possibilidade de ingresso na carreira docente.
- Dois cursos de instrutores, cursos médios ministrados nas Escolas de Educação Física de Lisboa e Porto.

Entretanto, o Decreto Lei 675/75 de 5 de Dezembro extinguiu o INEF e as Escolas de Educação Física. Em sua substituição surgiram os ISEFs de Lisboa e Porto, o primeiro integrado na Universidade Técnica de Lisboa, e o segundo na Universidade do Porto. A componente formação de professores deixou de ser privilegiada. A formação pedagógica e a profissionalização para o ensino em Educação Física passaram a realizar-se segundo o modelo do estágio clássico, e mais tarde segundo o modelo de profissionalização em exercício. Em 1983 o ISEF de Lisboa,

* Professor Associado. Faculdade de Motricidade Humana. Vice-Presidente da SPEF. Boletim SPEF, n.º 1 Primavera de 1991, pp. 21-34.

actual Faculdade de Motricidade Humana, retomou a tradição da formação inicial de professores, opção que foi mais tarde seguida pelo ISEF do Porto, presentemente Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Por outro lado, às Escolas Superiores de Educação, instituições criadas em 1977 com o objectivo de formar professores para o 1.º ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância, foi conferida em 1979 a possibilidade de organizarem cursos de professores para o 2.º ciclo do ensino básico, cujo desenho curricular pressupõe uma formação básica comum a todos os professores, e uma formação específica colocada como alternativa, isto é, as chamadas Variantes. Surgem assim as Variantes de Educação Física.

Além das possibilidades de formar professores do ensino básico na variante de Educação Física, a Lei de Bases do Sistema Educativo veio permitir uma nova possibilidade às ESEs no domínio da formação em Educação Física. Na verdade, às ESEs foi dada a faculdade de atribuir Diplomas de Estudos Superiores Especializados, que, para efeitos académicos e profissionais, são equivalentes a Licenciatura. Ao Curso de Estudos Superiores Especializados pode aceder qualquer Bacharel em Ensino.

Assim, após inúmeras reformas curriculares e algumas ditas «rupturas com a realidade», com planos de estudos dos cursos a sofrerem alterações a um ritmo quase anual, chegámos à situação actual da formação inicial em Educação Física, a saber:

- Quatro licenciaturas em ensino da Educação Física e Desporto, integradas no ensino superior universitário (Faculdade de Motricidade Humana — da Universidade Técnica de Lisboa; Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física — da Universidade do Porto; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; e Universidade da Madeira);
- Uma licenciatura em ensino da Educação Física e Desporto aprovada na Universidade de Coimbra, que deverá entrar em funcionamento no próximo ano lectivo;
- Dez cursos de professores do Ensino Básico na variante Educação Física, ministrados pelas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos de Castelo Branco, Coimbra, Faro, Guarda, Leiria, Portalegre, Porto, Setúbal, Viana do Castelo e Viseu.

Esta nova realidade, cuja dimensão seria difícil prever há meia dúzia de anos — recordemo-nos que há apenas 5 anos explicava-se a extinção do Ramo Formação Educacional no ISEF de Lisboa apresentando a saturação do mercado de emprego no sistema de ensino como argumento (a propósito, um estudo realizado pelo GEP, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, intitulado «Impacto da Reforma Curricular sobre a Necessidade de Professores», mostra claramente que até ao ano 2000 este problema não se colocará para o Grupo

de Educação Física) —, esta nova realidade, dizíamos, requer uma análise e reflexão aprofundadas sobre o impacto (positivo? negativo?) destas transformações no desenvolvimento da Educação Física Escolar e no futuro da actividade profissional que lhe está associada.

Todavia, a quantidade de questões que o tema A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA suscita, as suas intersecções e interdependências com outros temas, assim como a sua diversidade, admitem e sobretudo reclamam abordagens múltiplas.

Os problemas relativos a um grupo profissional são de um modo geral formulados de duas maneiras.

Através de um processo «oportunista», utilizando a expressão de TINNING (1991), isto é, perante determinadas tendências sociais ou condições favoráveis, promovem-se alterações nas «missões» e finalidades profissionais, adaptando-as às novas circunstâncias.

A segunda forma de definir os problemas profissionais baseia-se na análise das orientações conceptuais, nas práticas sociais e profissionais potencialmente perturbadoras ou susceptíveis de fazer perigar os ideais da profissão.

O tempo de que dispomos limita-nos naturalmente as opções. Assim, decidimos aflorar algumas questões que, pelo seu efeito conjugado, estão a reforçar o que se pode designar por *ciclo vicioso de deterioração da imagem da educação física no sistema educativo e da identidade dos seus profissionais*.

Nesta perspectiva, analisaremos num primeiro momento os rumos actuais da formação inicial de professores de educação física através de uma *caracterização sucinta dos modelos de formação no ensino politécnico e no ensino universitário*. Com esta abordagem procuraremos, num segundo momento, por em evidência *os discursos actualmente dominantes na formação inicial em Educação Física*.

Este propósito justifica-se pois, segundo GNNEW (1982), quem controla a linguagem controla tudo, até os pensamentos mais secretos, uma vez que a maneira como pensamos é interiormente regulada pela linguagem.

É legítimo pensar que os («novos») discursos estão a ter um efeito importante na construção, não só do que os professores de Educação Física «sabem», mas também na forma com compreendem a natureza da sua especialidade e como interpretam o seu papel na instituição escolar.

Num terceiro momento, falaremos do *modelo da autoreprodução em Educação Física de Bart Crum* (1990).

Finalmente, e em jeito de conclusão, avançaremos algumas ideias que nos parecem fundamentais no sentido de quebrar o ciclo de degradação em se encontra enredada a educação física com a consequente perda de identidade e estatuto dos seus profissionais.

Antes porém de começar a desenvolver os pontos atrás mencionados desejo referir o seguinte. A formação inicial de professores é um

tema que tem suscitado alguma controvérsia na nossa área. O confronto e o debate de ideias numa base conceptualmente sólida e rigorosa tem sido difícil. A emoção e a paixão têm dominado as análises. As discordâncias sobre o rumo que algumas instituições formadoras entenderam tomar são interpretadas frequentemente como «ataques» pessoalizados. Todavia, a importância e as implicações deste tema não se compadecem com análises levadas a cabo a partir de referências de tipo «clubista».

Busquemos na discussão deste como de outros temas a maturidade profissional desejável.

2. Breve caracterização dos modelos de formação inicial de professores de Educação Física

A existência de dois tipos de ensino superior, o universitário e o politécnico, deixa pressupor que cada um deverá preencher um espaço próprio, e assumir uma vocação específica, embora possam perseguir (algumas) finalidades comuns. De facto, só assim se poderá justificar a existência de um e de outro.

Na verdade, a Lei de Bases do Sistema Educativo define o âmbito e os objectivos inerentes a cada um dos ensinos, embora o faça de uma maneira tão ambígua que é difícil descortinar onde começa um e acaba o outro e vice versa.

A ambos é conferida a possibilidade de «proporcionar uma... formação que habilite para o exercício de actividades profissionais». Todavia, tudo faria supor que a interpretação adequada a dar a esta possibilidade fosse entendida no sentido de formar profissionais para o exercício de responsabilidades, papéis e tarefas diferentes.

No entanto, a situação que se verifica no domínio da formação para o exercício da profissão docente em Educação Física é que tanto a Universidade como os Institutos Politécnicos formam docentes para as mesmas funções.

Embora seja um problema fundamental segundo o nosso ponto de vista, não questionamos neste momento se a formação inicial de professores de Educação Física deve ser feita na Universidade ou fora dela. O que importa reter, isso sim, é que a formação de profissionais para o exercício das mesmas atribuições e competências no sistema educativo, é levada a cabo segundo modelos e ofertas curriculares dos cursos ministrados nas Escolas Superiores de Educação claramente diferente daqueles que as Universidades proporcionam. Estas dissemelhanças não podem deixar de ter implicações desiguais e corresponder a concepções igualmente diferentes de desempenho profissional em Educação Física Escolar.

Com efeito, em formação de professores, as diferentes opções acerca do «perfil» de professor preconizado, os princípios e as estratégias de formação que lhe devem corresponder, podem ser sistematizados em modelos conceptuais. Estes modelos ou paradigmas mais não são que «matrizes» de convicções sobre a escolarização, os papéis que incumbem aos professores, as formas que devem revestir as situações de educação e as práticas profissionais. (ZEICHNER, 1983).

Num estudo que publicámos há dois anos (CARREIRO DA COSTA *et. al.*, 1989), evidenciámos as principais diferenças entre os modelos de formação de professores de Educação Física no ensino universitário e no ensino politécnico.

Embora os resultados específicos daquele estudo estejam hoje ultrapassados — uma vez que a maioria dos planos de estudos que foram objecto de análise sofreram modificações —, as diferenças estruturais mantêm-se idênticas. Assim, continua oportuno recordar as diferenças então verificadas.

Para além das diferenças que decorriam da especificidade de cada um dos modelos (ESEs: formação de um professor para o 1.º ciclo do ensino básico nos primeiros seis semestres — 3 anos — seguido de 2 semestres de formação específica — 1 ano; ISEFs: Ramo Formação Educacional em Lisboa e licenciatura em ensino no Porto), verificaram-se as dissemelhanças seguintes:

1. As ESEs apresentavam nos seus cursos quase o dobro de disciplinas relativamente ao modelo das Universidades (ESEs de 45 a 54, média de 48,3; ISEFs 26 a 29; média de 27,5 disciplinas).
2. A formação na área científica da Educação Física era nas ESEs bastante inferior à proporcionada nos cursos dos ISEFs de Lisboa e Porto: de 22,3 % a 41,4 % para as ESEs, média de 30 % relativamente à formação total; 77 % a 79,1 % Universidades, média de 78 %.
3. A formação em áreas científicas não específicas da Educação Física (Exs: Língua Portuguesa; Ciências do Meio Físico e Social; Matemática, etc.) era substancialmente maior nas ESEs (18,2 % a 37,2 %, média de 27 %; ISEFs, 0 % a 8,3 %). Deve salientar-se que em duas ESEs a percentagem de formação em áreas científicas não específicas suplantava a formação na área científica da Educação Física.
4. Finalmente, nas ESEs as disciplinas da área científica da Educação Física são leccionadas no seu conjunto por número reduzido de docentes (4 a 5 docentes no máximo).

O confronto das características próprias de cada um dos modelos de formação inicial, proporciona-nos os elementos para pensarmos (pelo menos provisoriamente) que estamos perante dois projectos antagó-

nicos, duas concepções e dois discursos distintos em Educação Física. (Mais adiante veremos que estes projectos, embora aparentemente contraditórios, são afinal complementares, e fazem parte de uma mesma realidade estatégica).

Como atrás referimos, os cursos de formação inicial de professores de Educação Física actualmente existentes na Universidade realizam-se *formalmente*, segundo o modelo de licenciaturas em ensino de acordo com os princípios orientadores definidos pela Lei de Bases de Sistema Educativo (lei n.º 46/86, 14 de Outubro) e o preceituado no diploma que estabelece o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e professores para os ensinos básico e secundário (decreto-lei n.º 344/89, de 11 de Outubro).

O modelo das licenciaturas em ensino requer que os cursos se estruturarem de modo a que, desde o início do curso, a formação garanta «a integração tanto de aspectos científicos e pedagógicos como das componentes teórica e prática, e promova a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente».

A análise da validade de um processo formativo realiza-se de uma maneira geral a partir dos parâmetros seguintes:

- a coerência interna — a forma como o plano curricular está articulado com as finalidades que o processo diz perseguir;
- a coerência externa — a forma como essas finalidades concorrem para a satisfação das necessidades e problemas que justificam o processo formativo em causa.

Assim, só tem sentido proceder a uma análise da validade interna da Formação Inicial em Educação Física na Universidade, depois de confirmada a sua validade externa.

Nesta perspectiva tem pouco sentido descrever o rol de problemas de funcionamento dos processos formativos nos cursos de Educação Física, até porque, neste capítulo, os problemas não são específicos. São dificuldades comuns, com maior ou menor intensidade, à generalidade dos cursos de formação de professores na Universidade, e que decorrem das características «próprias» dessa instituição, e que a literatura da especialidade enumera de forma exaustiva.

A questão determinante, o problema nuclear, associado hoje à formação inicial em Educação Física na Universidade, reside, segundo o nosso ponto de vista, na sua total ausência de validade externa.

De facto, a maioria das Universidades Portuguesas não forma professores de Educação Física com o significado e o conteúdo que a expressão contempla.

Basta analisar os planos de estudos, e respeitar a sugestão de FERRY (1983) focando a atenção sucessivamente sobre os objectivos, os conteúdos, a organização e as estratégias de formação constantes nos pro-

gramas das disciplinas que compõem os vários cursos, para constatar que estes não estão estruturados de modo a perseguirem fins coerentes com as necessidades e desafios do sistema educativo e as «exigências da carreira docente». O que se verifica é uma subordinação inconsequente aos desígnios do sistema desportivo, e um aproveitamento oportunista de uma certa permissividade institucional, fazendo desta grande Misericórdia nacional em que se tornou a Escola Portuguesa, a almofada segura para os efeitos perversos que as «inovações» entretanto postas em marcha possam eventualmente suscitar.

Com esta afirmação não estou a ressuscitar, como alguns malevolamente pretenderão fazer crer, a velha e estafada querela de opor a Educação Física ao Desporto, polémica esvaziada de qualquer sentido conceptual e pedagógico nos tempos que correm.

É caso para perguntar se a descaracterização do âmbito e finalidades da Educação Física não é um preço demasiado elevado a pagar pelos profissinais pela elevação do seu estatuto académico.

Bryant Cratty talvez nos ajude a compreender esta situação quando refere que:

«Alguns investigadores e professores universitários submetidos à dura luta pela existência dentro da comunidade académica, olham com certo desdém a «porção» prática e aplicativa da sua disciplina que se denomina Educação Física. Não obstante, permanece a circunstância de que esta parte da nossa profissão continua a ser a razão primordial da nossa existência e a principal oportunidade de emprego que se oferece aos nossos graduados». (In Prefácio ao livro de Mosston, 1978)

Por outro lado, WHITSON & MCINTOSH (1990) fazem uma análise bastante interessante sobre o que chamam «a cientização da educação física ou o discurso da performance», a partir das dúvidas seguintes:

«Por que será que o discurso actual em educação física tem tão pouco a ver com a educação e tanto com o desporto de alto rendimento?»

«Por que razão o discurso racional e tecnocrático suplantou em muitos programas de formação o antigo discurso humanista que enfatizava o papel da educação física como componente fundamental do desenvolvimento integral da pessoa humana?»

Duas hipóteses apenas para reflexão:

1. Dada a importância da investigação no meio universitário, há que ganhar credibilidade académica, quer no seio da própria Universidade, quer junto das instâncias governamentais. Essa investigação deve realizar-se de preferência em domínios com prestígio e suficiente impacto social. O desporto tem esses ingredientes.
2. Os interesses e as actividades que se desenvolvem em torno do desporto fazem deste fenómeno um espaço privilegiado de mobilização de recursos económicos, factor importante na gestão universitária.

3. Os discursos dominantes na formação inicial de professores em Educação Física

A existência ou melhor a coexistência de diferentes orientações filosóficas e pedagógicas sobre a Educação Física Escolar, preconizando cada uma finalidades e práticas próprias, é uma questão antiga em Portugal (CARREIRO DA COSTA *et al.*, 1988).

Não vamos tratar esta questão agora, como é óbvio. O que nos importa é, a partir das várias sistematizações até há data produzidas, analisar as representações, as ideias, as tendências que são possíveis descortinar no modelo de formação de professores de Educação Física no ensino politécnico e no ensino universitário.

3.1 O discurso da formação no ensino politécnico: o discurso do não ensino, da animação e da recreação

A ideia geral que se colhe, é a de que prevalece no ensino politécnico uma concepção recreacionista de Educação Física, com raízes numa perspectiva «pedagoga» e/ou «funcionalista».

Na linha da corrente denominada «Educação pelo Movimento» que no fim da década de 60 início dos anos 70 cativou muitos profissionais, a perspectiva «pedagoga» desvaloriza as aprendizagens específicas. A sua orientação mais radical recusa mesmo as actividades desportivas. Apenas as actividades lúdicas e expressivas são contempladas no processo educativo. Assim, a Educação Física justifica-se no currículo escolar como propedêutica de certas aprendizagens escolares.

Quanto à perspectiva «funcionalista», as actividades físicas e desportivas são utilizadas de uma forma não sistematizada. As actividades desportivas constituem apenas pretextos ou referências socioculturais que se utiliza para melhor explorar as motivações dos alunos, mantendo-os «ocupados», «felizes» e «disciplinados» durante o tempo escolar.

Relativamente ao papel do professor de Educação Física, as duas perspectivas convergem. O professor é um simples catalizador de aprendizagens, um animador no sentido mais pobre do termo.

Qualquer uma das perspectivas que caracterizámos sucintamente e que me parecem implícitas no modelo e nas opções curriculares dos cursos das ESEs é frágil no plano científico, pobre na sua dimensão educativa, e susceptível de gerar sérias preocupações em termos profissionais.

Frágil no plano científico porque uma sólida formação nas matérias e actividades educativas próprias da educação física constitui uma condição de sucesso educativo nesta área.

Pobre na sua dimensão pedagógica na medida em que limita as possibilidades e condições de desenvolvimento e educação das crianças e jovens.

Preocupante no plano profissional, em primeiro lugar porque torna cada vez mais difícil sustentar e justificar a presença da Educação Física no currículo escolar como área autónoma — tenhamos presente que no 1.º ciclo do ensino básico aquela designação foi já substituída por Expressão Motora. Por outro lado, retirando especificidade à intervenção do professor de Educação Física criam-se condições objectivas para que se possa iniciar um processo de desprofissionalização.

Todavia, é importante que se não ignore que a opção pela formação dos professores de Educação Física para o 2.º ciclo do Ensino Básico nas Escolas Superiores de Educação corresponde às tendências Europeias nesse domínio.

Na maioria dos países da Europa comunitária a Educação Física é assegurada por professores bi ou multivalentes, formados de uma maneira geral em instituições do ensino superior não universitário. Eis um mau exemplo, um modelo a não seguir e a procurar alterar. Na verdade, a aproximação a tais modelos corresponde a uma despromoção da formação e do estatuto socioprofissional dos professores, situação aliás já diagnosticada em países fortemente dependentes da «qualidade dos produtos da educação formal», como por exemplo nos Estados Unidos da América. (SHOR, 1986).

3.2 O discurso da formação inicial em educação na Universidade. o discurso da performance, do desporto como única área de formação

A identificação total da Educação Física com o Desporto, a ideia de que a Educação Física não passa de «um prolongamento de aplicação do Desporto», constitui a nosso ver a orientação predominante na formação de professores na Universidade.

As actividades desportivas apresentam-se, nesta perspectiva, como meios de formação integral nos aspectos da saúde física, da saúde moral e da saúde social, transportando para o contexto escolar, de uma forma mais ou menos automática, as actividades desportivas institucionalizadas.

Se para a perspectiva «pedagoga» a Educação Física surge como propedêutica de outras aprendizagens escolares, nesta orientação a Educação Física é vista como propedêutica desportiva. A sua principal finalidade resume-se à preparação para a vida desportiva. O campo de extensão das possibilidades de formação dos alunos na esfera da Cultura Física fica assim limitada ao desporto.

Esta orientação está bem patente no actual plano de estudos da licenciatura em Educação Física e Desporto da Faculdade de Motricidade Humana, onde nenhuma disciplina do curso ostenta a designação Educação Física.

Identificar a Educação Física como um simples «prolongamento de aplicação do Desporto» é segundo o nosso ponto de vista uma con-

cepção simplista e redutora das potencialidades educativas desta disciplina.

A Educação Física deve ser entendida como o processo racional, sistematizado e intencional de tornar acessível, a todos as crianças e jovens que frequentam a instituição escolar, o conjunto transitório de conhecimentos, hábitos, valores, atitudes e capacidades que constituem o património da Cultura Física, isto é, o repositório dos valores e das técnicas inerentes às produções sociais do corpo, como resultado de um processo histórico de transformação, património que encerra o mais elevado nível de capacidade alcançado pelo homem, nesta área da actividade social.

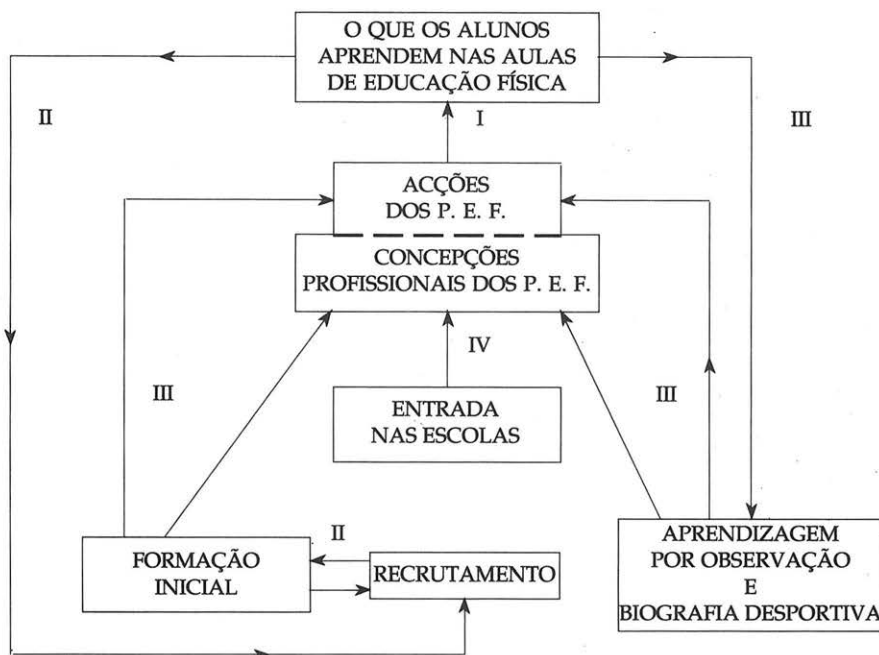
O Desporto, actividade cultural com grandes potencialidades educativas quando correctamente orientado, está vocacionado para o aperfeiçoamento da prestação desportiva e competitiva. Todavia, não cobre todas as áreas de formação da Educação Física. De facto, de acordo com as conclusões do 1.º Congresso Nacional de Educação Física, organizado pelas Associações Profissionais e a SPEF, e como os programas em experiência muito bem contemplam, a Educação Física «visa finalidades e alvos que garantam ao cidadão a preparação necessária para a participação nos processos de Educação Permanente, de animação e inovação cultural, integrando as seguintes áreas:

- o desenvolvimento das capacidades físicas, condicionais e coordenativas;
- a aprendizagem das actividades físicas desportivas, nas suas dimensões técnica, táctica, regulamentar e organizativa;
- a aprendizagem das actividades de expressão artística, nomeadamente as danças, nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação;
- a aprendizagem das actividades de exploração da natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica;
- a aprendizagem dos processos de manutenção da aptidão física;
- a aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extra-escolares, no seio das quais se desenvolve e dinamiza a cultura física.

4. O modelo de autoreprodução em Educação Física de Bart Crum

Os professores não se podem eximir de alguma responsabilidade sobre o estado actual da formação em educação física e da Educação Física Escolar. As condições de exercício profissional não podem explicar tudo. Os professores enquanto agentes socializadores podem contribuir através da sua postura profissional para reforçar ou quebrar o ciclo de reprodução de certas ideias em Educação Física.

CRUM (1990), inspirado na teoria da socialização de professores de educação física desenvolvida por LAWSON (1983a, 1983b), propõe um modelo que procura explicar o processo de «autoreprodução do fracasso em educação física».



(CRUM, 1990)

De uma forma resumida pode dizer-se que as ideias fundamentais que Bart Crum coloca em evidência são as seguintes:

- as opções conceptuais e profissionais dos professores de Educação Física exprimem-se através das suas atitudes e acções no exercício das suas tarefas profissionais;
- os alunos na escola vão construindo as suas ideias e representações sobre o que é esta disciplina, as suas finalidades e importância cultural, através das aprendizagens e das situações educativas que os professores vão estruturando;
- se as concepções predominantes entre os professores for do tipo «não ensino» ou «recreativo», os alunos vão estruturando o entendimento sobre a educação física como um espaço de «divertimento», e o papel de professor como o de um simples «animador»;

- d) os alunos que entretanto participam em processos de aprendizagem e treino em desportos fora da escola, vão igualmente através de uma aprendizagem por observação formando as suas representações neste domínio, e estabelecem comparações com o que se passa na escola, nas aulas de Educação Física.
- e) os estudantes que frequentam os cursos de professores de educação física são recrutados entre os alunos que frequentaram as aulas de educação física na escola e que participam em processos de treino. Eles iniciam o curso com uma determinada representação sobre a Educação Física e o papel de professor e de treinador.
- f) o conteúdo e os processos de formação inicial em educação física podem alterar ou reforçar, conforme as opções postas em prática, as representações que os estudantes-professores são portadores.

O esquema desenvolvido por Crum parece-me suficiente esclarecedor. De facto, ajuda-nos a compreender a forma como certas ideias e práticas se estão a reforçar no nosso campo profissional.

Todavia, gostava de apresentar apenas mais um dado a propósito do critério de selecção dos candidatos aos cursos de professores de Educação Física nas Universidades portuguesas. Estas instituições têm utilizado como critério principal de selecção o currículo desportivo.

LAWSON (1983a) verificou que aquele critério de selecção elimina os candidatos com maior motivação intrínseca para o exercício da função de professor. Paralelamente este autor constatou que os candidatos com um elevado currículo desportivo pretendem na sua quase generalidade vir a exercer a função de treinador como actividade profissional principal.

Assim, as Universidades através de um simples critério de selecção dos seus estudantes criam condições favoráveis à assimilação do modelo de Educação Física e de «professor» que desejam ver assimilado e posto em prática.

5. Algumas considerações em jeito de conclusão

5.1 A excelência profissional em Educação Física não será com certeza alcançada através de discursos envergonhados do tipo racional-tecnocráticos, envolvidos numa linguagem pós-moderna indiciadora de complexos não superados.

Na verdade, um grupo profissional mantém e eleva o seu estatuto quando consegue definir, organizar e demonstrar com clareza a sua competência específica na satisfação de certas necessidades sociais.

As concepções dominantes, associada à diversidade de cursos que caracteriza o percurso da formação em Educação Física, dificultam a identificação clara das finalidades que os professores devem perseguir,

e o papel que devem desempenhar nesta disciplina. A assumpção clara de um papel é uma fonte de atitudes e constitui uma condição essencial de identidade e afirmação profissionais.

A SPEF TERÁ DE ASSUMIR A RESPONSABILIDADE CIENTÍFICA DE PROMOVER O ESTUDO E UMA REFLEXÃO APROFUNDADA SOBRE O ÂMBITO, AS FINALIDADES E AS PRÁTICAS QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA DEVE PROMOVER, A FIM DE FACULTAR UM QUADRO DE REFERÊNCIA QUE FAVOREÇA A CONSTRUÇÃO E O REFORÇO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL DESEJÁVEL.

5.2 Um grupo profissional necessita de encontrar e por em marcha mecanismos próprios de controlo de qualidade no exercício da profissão e da observância dos valores deontológicos e éticos próprios.

As Associações Profissionais devem chamar a si a responsabilidade aferir a qualidade do desempenho e da produção pedagógica em educação física nas nossas escolas e denunciar as atitudes e comportamentos que possam por em causa a imagem dos professores de educação física.

5.3 «As novas perspectivas da Educação passam pelos currículos pelos programas, pelos materiais de ensino e fundamentalmente, pela formação de professores, pois são eles os obreiros da reforma qualitativa dos sistemas de ensino, os transmissores dos conceitos mais inovadores, os arquitectos de novas atitudes e comportamentos, os formadores por excelência do homem integral para que tende todo o processo educativo».

«Não há currículos, programas, manuais eficazes se o professor os não tocar com a mágica da sua arte de comunicar, aconselhar, orientar, conviver, amparar e, acima de tudo, amar». (Palavras do senhor ministro Roberto Carneiro — Seminário Nova Europa e Reforma Educativa).

No domínio da formação de professores de Educação Física, Portugal tem sido um autêntico laboratório, onde as experiências se sucedem a um ritmo vertiginoso, começando frequentemente uma nova experiência sem concluir a anterior, e sem nunca cuidar de avaliar os resultados.

«Qualquer inovação em formação de professores por muito pensada que tenha sido, exige a produção de conhecimentos para provar os seus pontos fortes e os seus pontos débeis, a fim de promover as correcções e os aperfeiçoamentos que se afigurem necessários». (JOYCE & CLIFF, 1984).

A SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO ÂMBITO DAS SUAS RESPONSABILIDADES CIENTÍFICAS E SOCIAIS, DEVERÁ PROMOVER A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, EM COLABORAÇÃO COM SOCIEDADES CIENTÍFICAS NACIONAIS E ESTRANGEIRAS E OUTRAS ENTIDADES IDÓNEAS.

Apesar do tom pessimista que acompanhou a nossa intervenção, desejo terminar com uma nota de fundamentada esperança.

A enorme reserva de resistência, dedicação e talento e sobretudo a capacidade criativa que a maioria dos profissionais de Educação Física

tem dado mostras, são indicadores seguros da vitalidade deste grupo profissional, e a garantia de que ultrapassada esta fase de alguma erosão crítica o futuro da Educação Física está assegurado.

5. Referências

- CARREIRO DA COSTA, F. *et al.* (1988) Caracterização da Educação Física como Projecto Educativo, *Horizonte*, vol. 5, n.º 25, Maio/Junho, pp. 13-17.
- CARREIRO DA COSTA, F. *et al.* (1989), A Formação de Professores de Educação Física. Análise dos Planos de Estudos das Várias Instituições Formadoras — dos ISEFs às ESE,. *Horizonte*, vol. 5, n.º 29, pp. 154-161, n.º 30, pp. 199-201.
- CRUM, B. (1990), *The Self Reproducing Failing of Physical Education*, in R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Rnoppila & J. Vihko (Eds.). *Physical Education and Life-Long Physical Activity, Jyvaskyla, The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health*, pp. 294-30.
- FERRY, G. (1983); *Le Trajet de la Formation. Les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*, Paris. Ed. Dunod.
- GUNEW, S. (1982), «Discourses of Otherness'», in *Displacements: migrant Story-Tellers*, Deakin University, Victoria, Austrália.
- LAWSON, H. (1983a), Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education. The Subjective Warrant, Recruitment and Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2 (3), pp. 3-16.
- LAWSON, H. (1983b), Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education. Entry into Schools, Teacher's Role Orientations and Longevity in Teaching, *Journal of Teaching in Physical Education*, 3 (1), pp. 3-15.
- MOSSTON, M. (1978), *La Enseñanza de la Educacion Fisica. Del Comando al Descubrimiento*. Buenos Aires, Paidós.
- SHOR, I. (1986), Equality is Excellence: Transforming Teacher Education and Learning Process. *Harvard Educational Review*.
- TINNING, R. (1990), *Pedagogy in Teacher Education: Dominant Discourses and the Process of Problem-Setting*, Comunicação apresentada ao AIESEP World Convention, Loughborough University, Julho.
- ZEICHNER, K. (1983), Alternative Paradigmes of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 14, (3/3).
- WHITSON, D. & MACINTOSH, D. (1990), *The Scientization of Physical Education: Discourses of Performance*, in *Journal of Teaching in Physical Education*. *Quest*, vol. 2, 1, Abril, pp. 40-51.