

## A Educação Física na Escola e na Sociedade: Crise e Transfiguração

Francisco Sobral\*

Episodicamente, a educação física na escola primária (ou, para sermos congruentes com a nova terminologia, no 1.º Ciclo do Ensino Básico) vem suscitar algumas discussões e entusiasmos, proporcionando acordos fáceis e uma retórica fundada num pequeno número de evidências. Porém, sejamos claros, as boas palavras e as melhores intenções têm-se provado incapazes de modificar a situação real e quotidiana da escola.

Para lá de verdadeira ou falsa, esta afirmação pode parecer injusta a todos quantos, pessoas e instituições, têm exercido um esforço inquebrantável para que os alunos das escolas primárias beneficiem de atividades físicas educativas; para que os seus professores disponham da formação complementar e dos apoios indispensáveis a uma intervenção de qualidade; e para que as escolas possuam, no seu espaço próprio ou próximo, as condições materiais adequadas.

Ainda tal afirmação, particularmente neste lugar e nesta circunstância, seria, mais do que injusta, deselegante se generalizada sem qualquer tipo de moderação. Com efeito, não é por casualidade que este congresso aqui se realiza, nesta autarquia e sob esta temática. Poderia sê-lo também, estou seguro, em vários outros pontos do país onde o Poder Local tem desenvolvido, vai para duas décadas, uma ação bem mais do que supletiva para que um direito — que é, ao mesmo tempo, uma necessidade orgânica, no sentido mais amplo do termo — tenha expressão real no primeiro ciclo da formação escolar dos nossos filhos.

---

\* Presidente da Direcção da SPEF.

Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 9-15.

E é sobre este ponto que eu gostaria de iniciar uma primeira reflexão: o da falência aparentemente sistémica da autonomia da escola primária numa integração completa da educação física no quadro dos seus objectivos e das suas actividades. Esta falência, há que dizê-lo, não é apanágio do nosso sistema educativo.

Descontando o caso exemplar do sistema educativo britânico onde a tradição parece ter implantado sólidas raízes — e teremos o privilégio de poder ouvir aqui o testemunho do nosso colega Dick Fisher — um pouco por toda a parte levantam-se as vozes daqueles que continuam a exigir mais e melhor educação física nas escolas primárias. Como consta da Declaração de Madrid da EUPEA — a organização de Associações Europeias de Educação Física em cuja fundação participou a SPEF e outras instituições e colegas aqui presentes — *é necessário promover e defender a educação física como um conteúdo essencial do currículo escolar.*

Isto implica, por exemplo, como também se fixou na mesma Declaração, que

- a) nos graus mais baixos da escolaridade (até aos 12 anos), a educação física seja matéria de presença diária;
- b) que a educação física seja ministrada por professores com qualificação apropriada *segundo o conceito de educação vigente em cada país.*

Eis-nos perante duas questões que sempre se revelaram geradoras de intensa polémica.

Em primeiro lugar, qual é, verdadeiramente, o conceito de educação vigente em Portugal?

E não apenas o conceito mas — qual o projecto?

Um espírito prático e razoável seria tentado a considerar a Lei de Bases do Sistema Educativo como a fonte privilegiada de todas as respostas. Sucede porém que, aprovada por uma larga maioria da Assembleia da República em 1986, e promovida a bandeira destacada da acção governativa entre 1987 e 1991, a Lei de Bases foi sucessivamente exposta a dúvidas, hesitações e desvirtuamentos que lhe minaram a credibilidade pela via do paradoxo — pois os assédios mais contundentes vieram precisamente da área política que pretendia assumir-se como o «motor» da reforma educativa e que lhe reivindicara a paternidade. A essa área portanto — e por força de razão enquanto suporte do governo — cabe redefinir, de uma vez por todas e sem ambiguidade, em quê e até onde a Lei n.º 46/86 é para levar a sério e para merecer as nossas expectativas mais empenhadas.

Tratemos pois da outra questão, mais pragmática, que é definir a «qualificação apropriada» para ministrar a educação física no 1.º ciclo do Ensino Básico. E, aqui, as dificuldades são bem conhecidas, com os campos divididos entre aqueles que defendem a intervenção do profes-

sor generalista, cuja formação inicial deverá já incluir as competências de ensino da educação física; e, do outro lado, aqueles que sustentam ser esta disciplina tão específica nos seus fundamentos, conteúdos e processos de intervenção que só um professor especializado poderá ministrá-la, designadamente neste nível de ensino.

Permitam-me algumas evocações de ordem pessoal. Em 1972, tive o privilégio de iniciar a minha carreira profissional trabalhando precisamente num grande projecto de implantação da educação física nas escolas primárias. Esse projecto foi uma experiência empolgante e gratificante. Dirigido pelo prof. Melo de Carvalho, decorrendo sob a égide da então Direcção Geral de Educação Física e Desportos, foi, apesar deste vínculo, uma ocasião de intenso debate e participação de professores do ensino primário, de professores de educação física e de alguns municípios que, já nesse tempo, estavam conscientes do seu poder e das suas responsabilidades nesta matéria.

A questão professor generalista *versus* professor especializado que, à partida, pendia para o segundo termo e mobilizava muitas resistências, foi-se diluindo à medida que o projecto conseguia:

- dotar os professores do ensino primário de apoio documental, formação e aconselhamento regular;
- equipar as escolas e contribuir, de algum modo, para a manutenção dos espaços de recreio em boas condições de utilização;
- estabelecer formas de articulação com as autarquias e, em consequência, promover uma integração mais completa da escola na vida da comunidade;
- satisfazer aspirações legítimas de afirmação profissional através da discussão dos aspectos contextuais e institucionais que o projecto por si mesmo suscitava.

O modelo então adoptado produziu um perfil de intervenção do professor de educação física que era inteiramente novo e fazia dele, ao mesmo tempo,

- formador de formadores;
- agente de planeamento;
- supervisor;
- promotor de cooperação inter-institucional.

Jamais se admitiu a inclusão, entre estas atribuições, das tarefas de ensino directo e sistemático.

Creio que este modelo conserva ainda muita da sua validade e, com as modificações ditadas pela experiência e pelas novas condições políticas e sociais entretanto estabelecidas, mantém uma expressão eficaz em diversos locais do país. É certo que, em outros países, de uma forma

aliás confinada a algumas cidades ou regiões, vemos os professores de educação física dirigindo o ensino nas escolas primárias, quase sempre ao serviço de programas definidos e suportados financeiramente pelos órgãos de poder local, cabendo-lhes um grupo de escolas em que exercem uma docência ambulatória.

Não se me afigura uma escolha razoável. Não tanto pela quebra da ligação essencial do aluno ao seu professor habitual mas pelo perfil tradicional da formação dos professores de educação física.

Essa formação foi sempre, no que respeita às idades do ensino primário, inadequada e contraditória. De facto, as expectativas dos formandos eram, e continuam sendo, dirigidas prioritariamente para o exercício profissional em escalões mais adiantados do ensino. Apesar disso, quase tudo o que se aprende nas faculdades e escolas de formação acerca da natureza e das necessidades do desenvolvimento dos alunos baseia-se, numa grande percentagem, nos factos conhecidos nas mais baixas idades escolares e pré-escolares.

Com efeito, os fundamentos psico-pedagógicos da formação de professores, mesmo dos que se destinam ao ensino secundário — e não só de educação física —, são ainda hoje bebidos em Wallon e Piaget, Spitz ou Gesell, como haviam sido já em Montessori e Claparède na primeira metade do século. Não deixa de causar uma grande perplexidade que os dados da natureza biológica, psicológica e social do adolescente estivessem, durante tantos anos, tão mal representados na bagagem de conhecimentos daqueles que se destinavam a educá-los. Só recentemente, com a deslocação do centro de gravidade da formação em educação física para as ciências do desporto e a correspondente diluição da filosofia normalista, a adolescência passou a ser um quadro de referência fundamental na preparação teórica dos professores.

A Lei de Bases — que estabelece no seu Artigo 7.º, alínea c), o desenvolvimento físico e motor entre os objectivos do ensino básico — reconheceu o papel insubstituível do professor do 1.º ciclo ao estipular que «o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, *que pode ser coadjuvado em áreas especializadas* — Art. 8.º, 1, c). Não tendo sido escrita a pensar unicamente na educação física, é notório que esta última disposição claramente se lhe aplica.

Neste aspecto, a SPEF gostaria de ver melhor reguladas, com mais clareza e consistência, as formas de participação dos professores de educação física nesta cooperação — porque para nós não se trata apenas de «coadjuvar» — com os professores do 1.º ciclo. Uma boa gestão dos recursos docentes aconselharia essa cooperação, com um carácter regular, por exemplo em algumas situações impeditivas da leccionação da disciplina de educação física nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos. E, por força de razão, deverão os administradores ter bem presente esta filosofia sempre que forem contagiados por aquela ideia perversa dos «professores excedentários».

O país tem carências a mais para que possa dar-se ao luxo de reconhecer uma categoria de professor excedentário. Além disso, a mobilidade é um valor reconhecido e repetido quer na Lei de Bases quer no Decreto-Lei n.º 344/89 que estabelece o ordenamento jurídico da formação dos professores. É preciso extrair desse valor todas as consequências.

A mobilidade não deverá entender-se apenas de baixo para cima, como sinónimo de progressão na carreira. E, a este propósito, a SPEF não pode deixar também de manifestar a sua grande preocupação com a oferta espúria e oportunista de cursos de estudos especializados em educação física prioritariamente destinados a educadores de infância e a professores do 1.º ciclo. Esses cursos, a coberto da lei, proliferam como cogumelos por todo o país; são ministrados por entidades sem qualquer tradição ou credencial na matéria; não estão submetidos a nenhuma forma de avaliação de qualidade; e vão gerar, a curto prazo, situações de injustiça e conflitualidade entre professores, o que é uma consequência sempre deplorável.

A SPEF entende que é necessário pôr cobro a esta situação e remetê-la para o espírito da Lei de Bases. Temos legitimidade para dizê-lo porquanto — e ao contrário do que já se fez constar — não só não temos qualquer preconceito ou oposição de princípio a tal esquema de formação como estamos a desenvolver contactos com algumas universidades para que sejam criados cursos de complemento de habilitações e cursos superiores especializados, de acordo com dois princípios indeclináveis: idoneidade e transparência. E estamos muito optimistas quanto à concretização breve destas iniciativas.

As transformações produzidas nos quadros legal e mental da educação vieram trazer novos desafios ao campo profissional da educação física e a SPEF, através da actual Direcção, tem assumido publicamente as suas posições (como foram os casos, por exemplo, da formação de professores e do desporto escolar). Devemos considerar porém que estes desafios emergem de novas atitudes e conceitos que não se confinam ao espaço nacional; e que representam linhas de força em diversos países da Europa que, tradicionalmente, exercem sobre nós algum fascínio e influência intelectual.

Assiste-se com efeito, e um pouco por toda a parte, à afirmação de uma tendência para a redução do tempo de formação dos professores, o que é um indício claro de desvalorização da função docente, tanto mais grave quanto não parece afectar, com a mesma intensidade, outras áreas de formação do ensino superior universitário e politécnico.

Em relação à educação física, a Finlândia, por exemplo, onde a formação de professores atingiu em anos recentes uma qualidade muito elevada, prepara-se para reduzir o tempo de formação de quatro para dois anos — sem qualquer reacção assinalável dos profissionais, acrescenta-se (cfr. *Motion — Sport in Finland*, 1, 1992).

Esta tendência para a retracção é defendida em nome de princípios coincidentes com os que o IV Congresso Nacional dos Professores identificou na situação portuguesa entre 1987 e 1991; e citamos:

- Uma progressiva desresponsabilização do Estado no financiamento da educação.
- O estabelecimento de novas parcerias sociais.
- A abertura do sistema público à sociedade civil.

O predomínio dos critérios economicistas na definição do sistema educativo, na fixação dos objectivos da educação, nos desenhos curriculares e nos perfis da intervenção dos professores introduz, necessariamente, disfuncionamentos e pressões que a escola e os professores devem combater e desmobilizar. Escola e professores que deverão, ao mesmo tempo, equipar-se com os instrumentos e as estratégias indispensáveis à vitória da pedagogia sobre a lógica restritiva das finanças públicas num contexto social profundamente alterado e, também ele, insensível ao problema educativo.

É neste enquadramento psicológica, social e culturalmente adverso que certos autores prospectivam alguns cenários de resposta, nomeadamente a *minimalização da escola* em termos curriculares e de ocupação diária dos alunos, concentrando cada vez mais o sistema educativo nas aprendizagens escolares ditas fundamentais para a vida prática e para a formação profissional, e relegando para outras instâncias os objectivos e as tarefas da formação cultural e da pedagogia do tempo livre.

À educação física está reservada, neste cenário, uma situação *sui generis*. Por um lado, a fragilidade ainda não definitivamente superada do seu estatuto faz dela um alvo prioritário da minimalização escolar — como ainda recentemente pudemos confirmar a propósito do Despacho Conjunto 4-I/SERE/SESE/92, entretanto suspenso. Mas, por outro, o mercado de trabalho parece atravessar uma fase de expansão inusitada.

No campo da actividade privada e do associativismo, a atracção exercida por novos arquétipos da cultura do corpo trouxe uma procura de actividade física que se apresenta caótica, superficial (porque ditada em parte por um efeito de moda) e assim também permeável à intromissão de certos agentes sem qualquer tipo de qualificação consistente.

No sistema educativo, público e cooperativo, novas oportunidades foram, é certo, criadas; porém sem as condições de viabilidade indispensáveis, como a situação de muitas CERCI's e de outras instituições de educação especial o documentam. O alargamento do campo de trabalho dos professores de educação física é por isso um fenómeno bem mais precário e ilusório do que se pensa, a reclamar vigilância e preparação reforçadas. Preparação que passa por uma diversificação de competências, pelo desempenho de novas funções, nomeadamente no *interface* da escola com a comunidade, consolidando experiências e iniciativas

avulsas (de que o desempenho nas autarquias é um exemplo) para integrá-las num estatuto profissional renovado.

Para enfrentarem os desafios de uma educação menos vinculada ao Estado e menos formalista e, ao mesmo tempo, imporem-se num mercado onde impera cada vez mais o arrivismo tolerado pelas entidades oficiais, os professores de educação física terão de reexaminar os limites e as formas da sua intervenção e desenvolver solidariedades com os seus colegas de outras especialidades e graus de ensino. É neste sentido que a problemática da disciplina no 1.º ciclo do ensino básico não se reduz, do nosso ponto de vista, à mera dimensão técnico-pedagógica mas implica também um desafio à capacidade de conceber e assumir formas de intervenção mais amplas e originais.

Hoje, os professores em geral, e os professores de educação física em particular, estão mais uma vez face a desafios que se disputarão, em definitivo, no campo das mentalidades e da cultura. Questões como a formação inicial, o estatuto curricular e a reforma dos programas podem suscitar as mais diversas posições e modelos de resolução teoricamente escorregiosos e sedutores do ponto de vista doutrinário. Todavia, se não procedermos a uma prévia leitura do terreno social e dos seus movimentos, instáveis e contraditórios; se não formos capazes de ajustar as soluções técnicas a uma interpretação cultural da profissão, todas as hipóteses permanecerão suspensas e todas as conquistas, pessoais ou de grupo, serão precárias e ilusórias.

Acontecimentos recentes, afectando directamente a educação física e o desporto escolar, parecem-nos demonstrar com suficiente evidência quanto os caminhos da profissão requerem julgamentos independentes e uma actuação discreta e pertinaz, sem concessões a poderes e a influências temporárias mas apenas ao exame racional das questões. É esta a postura da SPEF, confessa e praticada, e também a mensagem que aqui deixamos na abertura de um Congresso que, pelo seu próprio tema, vai entrar forçosamente em rota de colisão com algumas orientações estabelecidas para esta área do ensino. Desejo a todos, por isto, um bom e gratificante trabalho.