

A Crise de Identidade da Educação Física Ensinar ou não Ser, eis a Questão

Bart Crum*

1. A Educação Física em dificuldades; dúvidas crescentes sobre a sua legitimidade como disciplina escolar

Há mais ou menos dez anos que, em muitos países, há uma insatisfação geral quanto aos resultados da escolaridade. Para mais, o modo como a economia se desenvolveu provocou repetidas vezes cortes severos nos orçamentos para a Educação. Por consequência, as chamadas à responsabilidade no sistema educativo tornam-se cada vez mais audíveis. Nestas condições, os professores são um alvo conveniente para as críticas e, quando a qualidade do ensino é posta em questão, inevitavelmente a qualidade da formação dos professores também estará em questão.

Estes desafios reflectem-se em todas as disciplinas escolares mas, em comparação com as outras, a Educação Física tem de sofrer um escrutínio mais minucioso. Além da insatisfação perante os resultados e da crítica à qualidade da formação dos seus professores, a Educação Física tem também de enfrentar um sério cepticismo quanto à sua relevância social. A sua base de apoio, que outrora se encontrava geralmente presente na opinião pública, parece ter-se erodido rapidamente, desde que novas disciplinas reclamam espaço nos horários escolares, e que o *slogan* do «regresso às coisas básicas» se ouve cada vez mais. Em muitos países da Europa Ocidental, a posição da Educação Física como disciplina obrigatória do tronco curricular das escolas públicas foi ou é ainda questionada. A situação tornou-se especialmente ameaçadora desde que

* H. Swarthlaan 33, 1422 KG Uithoorn, Países Baixos.
Boletim SPEF, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 133-148.

parece que a antiga retórica de legitimação («A Educação Física é indispensável para a saúde e o desenvolvimento do carácter») perdeu o seu poder de persuasão. Por consequência, a Educação Física luta com um problema de legitimação e com uma séria crise de identidade.

De nada serve centrarmo-nos nos sintomas; devemos antes examinar os problemas que incluem as razões fundamentais para os sintomas atrás mencionados. Nesta comunicação tentarei, em primeiro lugar, diagnosticar com maior precisão aquilo que está fundamentalmente errado na Educação Física. Depois, numa segunda parte, apresentarei o meu conceito da Educação Física como disciplina legítima e útil nas escolas modernas.

2. *Diagnóstico do problema: a herança ideológica provoca um fraco empenhamento no ensino*

Do meu ponto de vista, o problema essencial da profissão não é o facto de haver mau ensino (com falta de tempo na tarefa, instrução directa, *feedback* apropriado, responsabilidade, etc.). A situação é muito mais precária. O principal é «que a comunidade de profissionais da Educação Física, no universo dos seus valores profissionais, não aceita unanimemente nem dá prioridade à ideia de que a sua função primeira é ajudar os alunos a aprender» (Locke, 1975; 1984, p. 5). Muitos destes educadores, talvez mesmo a maioria, não estão realmente empenhados ou motivados para o «ensino» como essência da Educação Física. O termo «ensino» é muitas vezes descuidada e distraidamente usado em relação à Educação Física. Muitos falam de «ensinar Educação Física» sem evidenciarem qualquer intenção de produzir uma aprendizagem. Em consequência desta falta de um real empenhamento no ensino entre os profissionais da Educação Física, há uma ausência de aprendizagem nas aulas da disciplina. Por isso, a Educação Física, na realidade das nossas escolas públicas, não atinge o perfil de uma actividade de ensino-aprendizagem relevante, e daí que a sua base de apoio vá erodir-se ainda mais.

Afirmo que a situação precária dos profissionais de Educação Física pode, pelo menos em parte, ser explicada pelo legado ideológico da profissão. De há muito presentes na Educação Física, duas ideologias, estruturadas com o fim de ganhar «o respeito e o reconhecimento do mundo da educação» (cf. Siedentop, 1983, p. 47), ainda influenciam negativamente e travam as perspectivas dos educadores físicos e a sua prática na escola, quer abertamente, quer de um modo mais subcutâneo.

A primeira ideologia tem as suas raízes no reducionismo biológico, e pode ser qualificada como uma «ideologia biologista». As suas origens residem no sistema da ginástica sueca. Per Henrik Ling, e em especial o seu filho, Hjalmar Ling, encaravam o desenvolvimento do instru-

mento-corpo por meio de movimentos bem escolhidos como objectivo do seu sistema. No fim do século dezanove, o sistema sueco enraizou-se na Europa Ocidental, bem como na América do Norte. Claro que, sob a influência das mudanças do ponto de vista científico, e também graças ao desenvolvimento no panorama das doenças, as ideias originais foram sendo, de tempos a tempos, adaptadas. Contudo, a ideia básica permaneceu a mesma. Essa ideia é a de que o corpo humano é uma máquina, um instrumento, e de que os exercícios de movimento podem melhorar a condição da máquina-corpo. A Educação Física é vista como um «treino-do-físico», e por isso importante perante a ameaça das doenças (a tuberculose em tempos mais recuados, a obesidade e doenças das coronárias nos dias de hoje).

Os programas de Educação Física concebidos de acordo com este conceito têm as seguintes características:

- os objectivos são formulados em termos dos efeitos do treino (aumento da resistência cárdio-vascular, flexibilidade, potência muscular, etc.);
- a descrição dos conteúdos é feita em termos de exercícios de treino (frequentemente classificados de acordo com as partes do corpo);
- o principal princípio metodológico é: mantenham-nos ocupados, com um alto nível de esforço e repetições frequentes de exercícios simples;
- as tarefas dos alunos são formuladas como tarefas de treino (dirigidas à adaptação biológica da máquina-corpo) em vez de como tarefas de aprendizagem (dirigidas ao alargamento da competência).

A segunda ideologia radica no idealismo pedagógico, e pode ser classificada como «ideologia pedagoga». Os europeus ocidentais podem recordar a influência da ideologia do Filantropismo e da escola de pensamento alemã e austríaca dos *bildungstheoretische*. Na América do Norte esta ideologia da «educação-atraves-do-físico» começou com autores como Thomas Wood e Clark Hetherington. Aqui, o princípio básico é o de que o movimento é um meio excepcional para a exploração, a comunicação, o desenvolvimento pessoal em geral e a construção do carácter. Os adeptos desta ideologia acreditam que o movimento, em particular o cânone tradicional de ginástica, jogo e dança, tem um potencial especial para o desenvolvimento cognitivo, estético, social e volitivo dos jovens. Deste ponto de vista, a essência da Educação Física não é «aprender a mover-se» mas sim «mover-se para aprender e para ser educado».

Por consequência, os objectivos são formulados em termos bastante abstractos, do tipo «logo se vê no que isto dá». Muitas vezes, a ideia

mais marcante é da «educação funcional». Esta ideia pretende que os efeitos educativos resultam automaticamente de apenas se tomar parte nas actividades de movimento que possuem o já referido elevado potencial educativo. Esta ideia levou, e continua a levar, muitos profissionais da Educação Física a pensar que o ensino intencional é supérfluo, e que a sua missão é apenas organizar as actividades, à partida dotadas de um potencial educativo intrínseco, de uma forma ordenada e numa atmosfera simpática.

Para começar, as duas ideologias são essencialmente diferentes nos seus princípios fundamentais, relativamente ao corpo, ao movimento, às crianças e à educação. No entanto, apresentam também similaridades identificáveis. Os seguintes pontos são dignos de nota:

- Ambas as concepções se baseiam num dualismo corpo-espírito.
- Em ambas, o movimento não é o objectivo, mas o meio para o acto de intervenção. No primeiro caso, o movimento é usado como um meio de construção e formação do corpo; no segundo, o movimento é usado como um meio de construção do carácter e formação da personalidade.
- Em ambas as concepções, predomina a ideia de «compensação». No primeiro caso, compensação para a ausência de movimento na vida escolar, no segundo compensação para a ausência de «verdadeira educação» nas disciplinas de ensino-aprendizagem.
- Ambas as concepções foram construídas durante a luta da Educação Física pelo reconhecimento público. Como tal, ambas se caracterizam por uma forte retórica e por pretenciosas reivindicações de resultados. Reivindicações essas que não podem ser consubstanciadas. No entanto, e embora tenhamos agora provas de que essas reivindicações não podem ser consubstanciadas nas condições que a escola oferece, é nítido que os profissionais de Educação Física ainda se voltam para a forma física e a construção do carácter sempre que são chamados à pedra pela opinião pública (parafraseando Siedentop, 1983, p. 39).
- Ambas as concepções induzem a práticas não-lectivas da Educação Física. A ideologia biologista leva à Educação Física como treino da forma física. A ideologia pedagoga leva facilmente a aulas de Educação Física com carácter de recreios supervisionados ou de entretenimento.

3. O círculo vicioso; um modelo de explicação especulativo

Penso que as duas ideologias ainda se encontram largamente difundidas na nossa profissão. Têm um impacte muito forte em muitos documentos curriculares oficiais. Influenciam a perspectiva profissional

de muitos educadores e das faculdades de formação de professores Educação Física (PETE — *Physical Education Teachers Education*) e, mais importante ainda, determinam a opinião pública, no que respeita às tarefas da Educação Física. Defendo que a influência combinada das duas ideologias convencionais constitui o cimento do círculo vicioso daquilo a que chamei «a teoria do fracasso auto-reprodutor da Educação Física» (Crum, 1990b, 1993). O modelo está resumido na Figura 1.

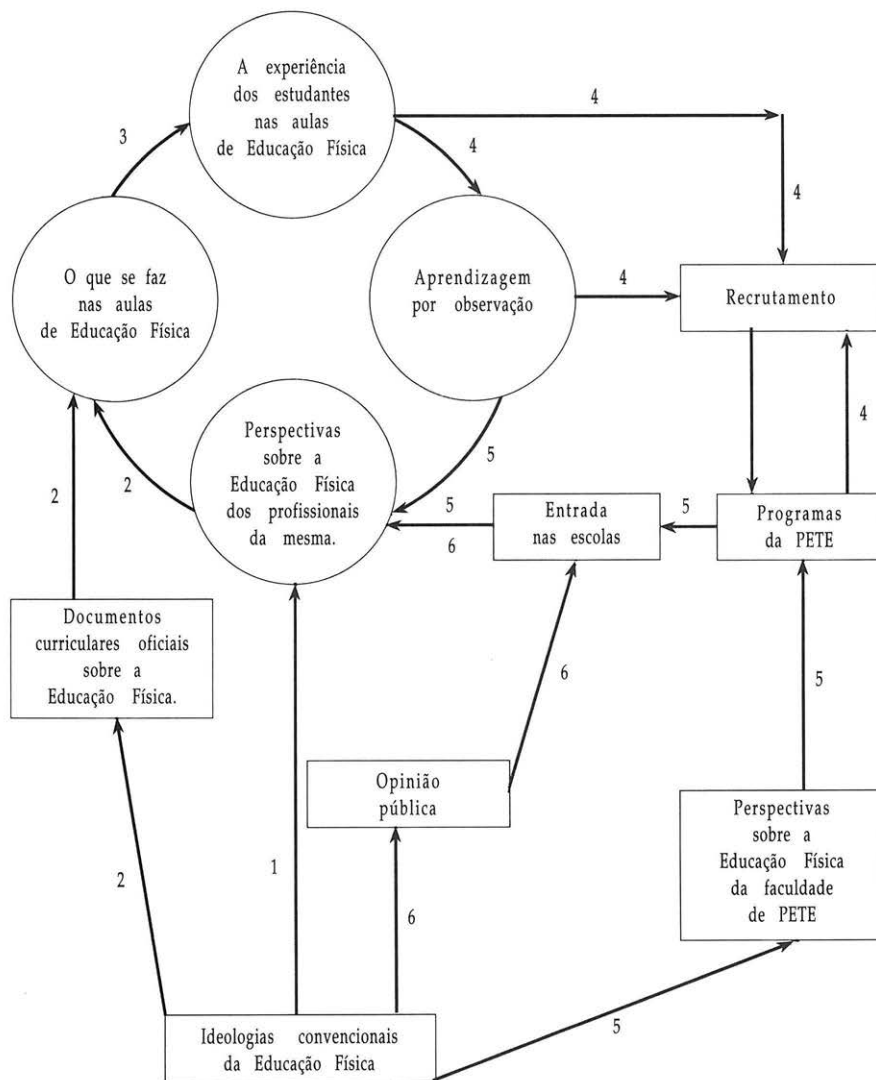


Figura 1

O Círculo Vicioso do Fracasso Auto-Reprodutor da Educação Física

A ocasião é apenas suficiente para um breve esclarecimento deste modelo, que deve ainda ser visto como especulativo, embora haja alguma base empírica substancial para vários dos seus componentes (e.g., Crum, 1985, 1987, 1990a, 1990c). A ideia-base é a de que há uma relação clara entre:

- a) as perspectivas profissionais dos educadores;
- b) o que sucede nas aulas de Educação Física;
- c) as experiências de aprendizagem dos alunos, incluindo a aprendizagem por observação como elemento importante da socialização ocupacional;
- d) o recrutamento;
- e) os programas formais de formação de professores de Educação Física;
- f) a entrada nas escolas.

O esclarecimento do modelo pode ser conseguido seguindo os passos ao longo do círculo.

1.º Passo: Põe-se aqui a hipótese de que, graças às ideologias convencionais da Educação Física, uma percentagem considerável de profissionais da mesma tem uma perspectiva não-lectiva do seu trabalho (Borys e Fishburne, 1987; Crum, 1985, 1987; Kneer, 1983).

2.º Passo: A hipótese aqui é a de que, em consequência das perspectivas não-lectivas acima referidas, e das directivas vagas e enganadoras dos documentos curriculares formais, as actividades das aulas de Educação Física frequentemente não possuem um carácter de ensino-aprendizagem, podendo antes ser descritas como treino físico ou diversão (Dodds e Locke, 1984; Crum, 1985, 1987).

3.º Passo: A hipótese é que o carácter não-lectivo de muitas aulas de Educação Física leva a escassos resultados de aprendizagem. Os estudantes com menos talento, em especial, acharão difícil obter boas experiências de aprendizagem (Crum, 1985, 1987, 1990a).

4.º Passo: A hipótese é que o carácter não-lectivo dessas aulas leva a que os estudantes que aspiram a uma carreira na Educação Física o façam baseados em razões subjectivas inadequadas. Podemos esperar que muitos jovens desenvolvam justificações subjectivas para a Educação Física, entre as quais o aspecto do ensino é apenas um factor menor. Nas aulas de Educação Física centradas no treino da forma e no entretenimento, os estudantes com dotes atléticos e apetência pelo exercício físico e o desporto alcançarão experiências positivas. Para eles, também é fácil identificarem-se com o seu professor e encarar a Educação Física como uma carreira possível. É assim que uma parte considerável dos possíveis candidatos começa com o pé esquerdo. Para mais, é frequente as instituições de PETE não se

apresentarem explicitamente como escolas de formação de professores, mas antes revelarem um perfil de escolas de desporto, seleccionando os seus candidatos com base em testes atléticos. Ao fazê-lo, cumprem a sua função selectiva de um modo descuidado ou não-esclarecido, e favorecem a entrada de candidatos inadequados ou menos elegíveis (Dewar, 1989; Ingham e Dewar, 1987; Lawson, 1983a).

5.º *Passo*: A hipótese é que os programas das PETE têm, em geral, um fraco impacte, se comparados com a força da chamada «aprendizagem por observação». Os candidatos que iniciam o programa das PETE já tiveram a experiência da Educação Física durante, pelo menos, 12 anos. As noções que adquiriram nesta aprendizagem por observação afectam fortemente as suas perspectivas sobre a Educação Física. Uma vez que, durante a sua aprendizagem por observação, muitos frequentaram aulas de Educação Física organizadas segundo princípios não-lectivos, podemos assumir que a sua orientação profissional vai reflectir consideravelmente as ideias de treino da forma e de entretenimento. Lortie (1975) salientou a forte influência das experiências biográficas sobre a orientação profissional dos futuros professores, em geral. Essa influência pode ser ainda mais forte nos formandos de Educação Física, uma vez que as experiências em Educação Física, por serem centradas na corporalidade e no movimento, têm um carácter muito directo e não podem ser facilmente negadas.

Há poucas razões para manter grandes expectativas quanto ao impacte da formação de professores, em geral (Zeichner, 1980; Zeichner e Tabachnik, 1981). A literatura sobre PETE não dá qualquer razão para ser mais optimista; muito pelo contrário (Crum e Westra, 1983; Dodds, 1989; Graber, 1989; Lawson, 1983a, 1986, 1988; Locke, 1984, 1987; Locke e Dodds, 1984; Templin, 1979).

Muitos programas de PETE sofrem de falta de consistência, e os docentes da PETE não têm uma cultura técnica partilhada, uma vez que se auto-socializaram num clima de confusão sobre ideologias profissionais. Por isso podemos assumir que esses programas dificilmente são instrumentos capazes de conduzir os profissionais de Educação Física a uma concepção claramente orientada para o ensino (Crum, 1990c).

6.º *Passo*: A hipótese é que, mesmo que um programa de PETE consiga aplicar as desejadas perspectivas didácticas da Educação Física, há grandes hipóteses de que essas mudanças pareçam apenas cosméticas, assim que os formandos ou os professores principiantes sofram uma confrontação com as limitações do trabalho real nas escolas. Dado que muitos orientadores, muitos colegas mais velhos nos novos locais de trabalho, e também os directores das escolas, os pais e os alunos têm perspectivas e expectativas não-didácticas em

relação à Educação Física, as perspectivas tradicionais, adquiridas durante a aprendizagem por observação, serão reactivadas (Dodds, 1989; Griffin, 1985; Lawson, 1983b; O'Sullivan, 1989; Placek, 1983; Placek e Dodds, 1988; Schempp, 1983, 1985, 1986; Tabachnik e Zeichner, 1984; Tannehill, 1989; Tannehill e Zakrasjek, 1988).

O círculo fechou-se. As perspectivas profissionais convencionais dos educadores conduzem a uma prática da Educação Física na qual os princípios do entretenimento e do treino da forma física têm um lugar proeminente. A prática diária da Educação Física afecta fortemente as concepções dos candidatos que iniciam os programas de PETE. A falta de consistência dos programas de preparação dá azo a que as perspectivas não-didácticas dos futuros profissionais da Educação Física não sejam sistematicamente substituídas por perspectivas didácticas correctas. Para mais, o efeito de «apagamento» provocado pela entrada nas escolas acentua o regresso dos educadores às práticas de entretenimento e treino da forma. Isto afecta as concepções de Educação Física de uma nova geração de candidatos. E sempre assim por diante.

4. Ensinar ou não ser, eis a questão!

Eis-me chegado à segunda parte da minha exposição. Centrar-me-ei em três questões:

1. Qual é a identidade da Educação Física enquanto disciplina com uma posição legítima nas escolas modernas?
2. Que resultados pode a sociedade razoavelmente exigir à Educação Física nas escolas públicas?
3. Como pode ser quebrado o «círculo vicioso»?

Uma das minhas proposições iniciais é a de que as disciplinas que tentarem reclamar um lugar no tronco curricular baseando-se nos seus pressupostos efeitos educativos formais (e.g. a contribuição para a construção do carácter, para o pensamento lógico, para a formação social, etc.) vão fracassar na sua luta pela sobrevivência. A ideia de que há dois tipos de disciplinas escolares — um tipo em que são transmitidas as competências necessárias para a participação na sociedade, e um outro tipo, cuja essência é a educação formal (e que é frequentemente reclamado para disciplinas como a arte ou a Educação Física) — já não é sustentável. As escolas só têm lugar para as disciplinas em que podem ser transmitidos conhecimentos e competências relevantes, de um modo que também encorage a educação geral desejável. A relevância de cada

disciplina escolar será julgada pelo seu valor utilitário, e este é definido pelo grau de interacção e reforço mútuo entre a preparação social e a educação formal e geral. Face a reivindicações concorrenciais de tempo lectivo, provenientes de várias disciplinas, a escola deveria concentrar-se nos currículos que (a) são emancipadores porque preparam os jovens para uma participação relevante, humana e independente na vida sócio-cultural, (b) podem ser cumpridos de acordo com o típico estatuto institucional da escola, e (c) não podem ser cumpridos por outros agentes de socialização.

Ao tentar encontrar uma fundamentação lógica legítima para a Educação Física fazer parte do currículo escolar, apoiei-me nestes três critérios. O tempo é demasiado limitado para uma ampla clarificação, por isso tentarei sumariar a minha linha de pensamento com o auxílio de três teses pertinentes, que apenas brevemente serão desenvolvidas.

Tese 1: Nas sociedades modernas, a participação na cultura motora contribui para a qualidade de vida de muitas pessoas.

Tese 2: Uma participação duradoura e satisfatória na cultura motora exige um repertório de competências; a aquisição de um tal repertório exige processos organizados de ensino-aprendizagem.

Tese 3: Dado o facto de todos os jovens frequentarem a escola durante, pelo menos, 12 anos, e tomando em consideração que as escolas podem dispor de professores profissionais, o principal poder, no que diz respeito à introdução planeada à cultura motora, deve estar nas mãos da escola.

Em relação à primeira tese, começarei com algumas palavras sobre a expressão «cultura motora», pois ela não é vulgar na língua inglesa*. Geralmente, o conceito de «cultura» refere-se a formas de vida, a configurações de valores, crenças, convicções, regras de conduta, entendimentos, conhecimentos e competências. Por exemplo, o modo específico como um grupo de pessoas trata o problema do projecto e construção de casas pode ser rotulado como «*housing culture*»; um outro exemplo: em Portugal, vocês orgulham-se de possuir uma «cultura do fado». Analogamente, podemos falar de «cultura escolar» e de «cultura motora».

«Cultura motora», tal como a expressão é geralmente usada na língua holandesa, bem como na alemã, refere-se ao modo como um grupo social trata o problema da corporalidade e da personificação, e o desejo e necessidade de movimento para além do comportamento motor no quadro do trabalho e da manutenção da vida. Por isso a expressão

* Nem na portuguesa. (N. da T.)

«cultura motora» engloba o conjunto de acções e interacções de movimento (e.g. actividades desportivas, lúdicas, de dança e de manutenção da forma) que são típicas do lazer dos seres humanos. Em algumas línguas emprega-se a expressão «cultura física». Não gosto dela, pois implica uma dualidade corpo-espírito. Rejeito uma tal dualidade. A minha reflexão sobre o movimento humano, a cultura motora e a educação motora (realmente uma expressão melhor do que a dualista «educação física») parte de um conceito relacional do corpo, e de um conceito de movimento que encara o movimento humano como acção, como um diálogo entre o indivíduo que se move e o movimento que introduz significados no seu mundo.

A expressão «cultura motora» sublinha que o exercício, o jogo e o desporto são mais do que apenas «físicos», e que as actividades motoras humanas são governadas por regras e alteráveis. Para mais, a expressão tem um alcance muito maior do que o conceito de desporto que, na origem, se refere a actividades com carácter competitivo.

As culturas motoras variam, e dependem do tempo e do lugar. A cultura portuguesa motora é diferente da holandesa, embora também se jogue *korfball* no vosso país. E a cultura motora portuguesa em 1992 é diferente da de 1962. Contudo, principalmente como reacção ao desprezo pela carne por influência da tradição cristã, e também como reacção à negação da nossa corporalidade resultante da tecnologia moderna, a maioria das sociedades actuais revela uma área cultural do movimento bastante diferenciada e florescente. Até aos anos sessenta predominou um dos modos da cultura motora, nomeadamente o modo do desporto competitivo. Era um modo bastante «meritocrático», uma vez que só os indivíduos cheios de vitalidade, jovens, competitivos, dotados, se podiam nele sentir à vontade. No entanto, nas últimas décadas, os «desportos» derivaram para uma cultura motora pluriforme. Este carácter pluriforme pode ser observado a partir das actividades motoras enquanto tais, mas também a partir dos motivos que levam à participação, das características dos participantes, das regras de conduta, do contexto e do grau de organização. Nas nossas sociedades, «fazer desporto», ou melhor, «participar activamente na cultura motora» tornou-se, para muitos, um aspecto da vida evidente em si mesmo e altamente valorizado. Através da sua participação na cultura motora, compreendem e experimentam valores importantes, tais como recreação, saúde, aventura, excitação, companheirismo, desempenho e auto-realização.

Para explicar a segunda tese, pode dizer-se o seguinte. As experiências subjectivas de competência são condições importantes para a participação na cultura motora durante toda a vida. Para se obter uma participação satisfatória e duradoura, é preciso ter-se a noção de que se dispõe de um repertório básico de competências e conhecimentos, para que o exercício, o jogo, a dança ou o desporto sejam possíveis sem auto-recriminações e/ou sem perturbar os outros participantes. Uma abor-

dagem analítica do reportório necessário conduz à seguinte classificação dos tipos de competência:

- *competência tecnomotora* (e.g. a competência para apanhar uma bola, para ultrapassar um adversário, para nadar, para dançar um tango);
- *competência sociomotora* (e.g. ser capaz de aceitar a vitória e a derrota, de prosseguir com os talentos e limitações próprios, os dos adversários e dos companheiros de equipa, de se saber quem se é aos olhos do outro, enquanto jogador ou bailarino, e de ter empatia pela identidade lúdica, desportiva ou de bailarino dos outros);
- *conhecimento prático e competência reflexiva* (e.g. conhecimentos respeitantes às relações entre exercício e forma física, compreensão das convenções e regras, percepção das possibilidades de adaptação das regras a necessidades e situações em mudança).

Este reportório de competências não surge naturalmente nos indivíduos. Só pode ser adquirido mediante processos estruturados de aprendizagem.

Chegamos ao esclarecimento da terceira tese. Deve ser admitido que a instituição «escola» não tem o monopólio da introdução dos jovens à cultura, e de certeza que não o tem no que se refere à introdução à cultura motora. Os clubes desportivos, os programas desportivos da comunidade, as escolas especializadas em desporto, os ginásios, as piscinas, os estúdios de dança, etc., oferecem um largo espectro de possibilidades de adquirir competências motoras e conhecimentos desportivos. Para mais, as nossas sociedades são «abençoadas» com um sistema de meios de comunicação que funciona como um poderoso (e por vezes bastante perigoso) socializador do desporto. Contudo, partindo do princípio de que é desejável que *todos* os jovens tenham oportunidades iguais para se familiarizarem com uma série de aspectos da cultura motora no seio da qual crescem, parece óbvio que a escola tem de desempenhar um papel central no processo de socialização do movimento.

A este respeito, duas considerações são especialmente relevantes. Primeira, que só uma pequena parte dos jovens encontra abertas as portas dos clubes desportivos ou de outras instituições que se dediquem ao desporto. A entrada em clubes desportivos ou outras instituições do género é especialmente difícil para os estudantes provenientes de famílias com fracas bases económicas e/ou culturais. Por outro lado, todos os jovens vão à escola e têm oportunidade de participar nas aulas de Educação Física, durante pelo menos 12 anos.

Em segundo lugar, embora devamos reconhecer que os clubes e outras instituições desportivas podem actuar educativamente, deve tam-

bém ser sublinhado que essa não é a sua principal intenção. As experiências que podem ser obtidas no contexto dessas instituições são geralmente coloridas pelos seus objectivos e limitações típicos. Um clube desportivo, por exemplo, concentra-se em apenas uma ou poucas disciplinas desportivas, e normalmente põe a tónica no «aqui e agora» e na orientação competitiva.

Para resumir: «introdução planificada à cultura motora» parece-me um título apropriado para um processo de Educação Física útil e desejável nas escolas públicas. E vejo a expressão «competências para uma participação duradoura na cultura motora» como indicador geral para os resultados desejados em Educação Física. Ao fazê-lo, estou a sublinhar a importância do ensino e da aprendizagem em Educação Física. Esta ênfase poderia provocar interpretações enganosas. Poder-se-ia ficar com a ideia de que na Educação Física, tal como nas tradicionais disciplinas académicas, só estão em causa a aprendizagem séria e a preparação para a participação futura. Isso seria um erro.

Decerto que a Educação Física deverá orientar-se tendo em vista uma aprendizagem com valor de uso para a cultura motora, fora da escola. Mas a Educação Física (incluindo o desporto intra e interescolar) deve também dar oportunidades para experiências excitantes e alegres, aqui e agora. As aulas obrigatórias e as actividades desportivas opcionais devem ser orientadas de modo a que os dois aspectos sejam contemplados. Por um lado, a orientação das aulas de Educação Física como verdadeiras actividades de ensino-aprendizagem constitui o núcleo da função da Educação Física. Pois só deste modo, ou seja, se o desporto e o jogo forem mantidos a respeitável distância, por assim dizer, os estudantes têm a possibilidade de transcender o nível da simples prática do desporto, ou do exercício físico, ou do jogo. E só se aprenderem que o desporto é uma actividade construída, podem aprender a compreender a cultura motora e, eventualmente, como alterar as convenções e regras que a governam. Por outro lado, no mantê-los à distância, na preparação didáctica, reside também o risco da «descontextualização», que inclui o risco da deterioração do jogo e do desporto (Siedentop, 1987). Uma deterioração que envolve tédio e falta de interesse. O truque é, por um lado, ter o cuidado de não negligenciar o prazer e a alegria nas aulas de aprendizagem orientada e, por outro, assegurar que o desporto escolar opcional contém oportunidades de aprendizagem relevante, para além dos importantes elementos que são a excitação, o divertimento, a celebração, a competição e o sentimento de realização.

Resumo do seguinte modo as minhas propostas relativas aos resultados desejáveis da Educação Física e do desporto escolar. As aulas de Educação Física e o desporto escolar devem, em conjunto, contribuir para:

- a competência dos alunos no desempenho das capacidades tecnomotoras (aprendizagem tecnomotora);

- a competência dos alunos no tratamento de problemas sociomotores e no desempenho de capacidades sociomotoras (aprendizagem sociomotora);
- o aumento do conhecimento e capacidade de reflexão dos alunos, necessários para dominar os problemas surgidos em contextos desportivos, que são governados por regras, alteráveis e em alteração (aprendizagem cognitiva e reflexiva);
- o desenvolvimento de laços afectivos positivos com o exercício, o jogo, o desporto e a dança (aprendizagem afectiva);
- um enriquecimento da vida escolar aqui e agora pelo oferecimento de oportunidades para a alegria lúdica e para o esforço e a excitação desportivos.

É óbvio que os quatro aspectos da aprendizagem que aqui distingo analiticamente estão, na prática, inter-relacionados. Isto pode ser ilustrado pela Figura 2.

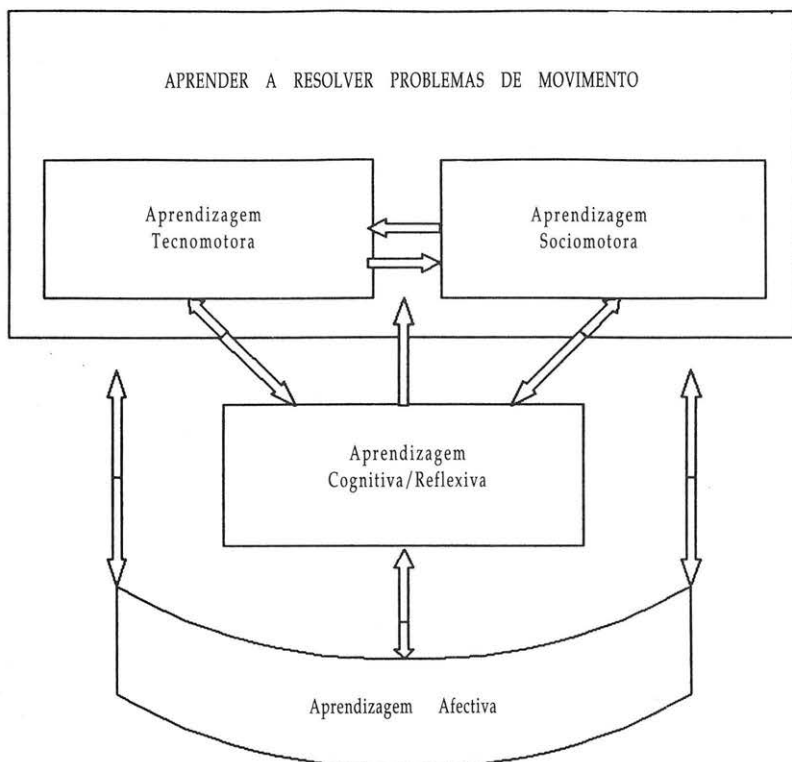


Figura 2
As inter-relações entre os domínios da aprendizagem na Educação Física

Para finalizar, algumas reflexões, em resposta à pergunta: «Como quebrar o círculo vicioso?». Receio que leve bastante tempo, sair deste círculo fatal. As únicas hipóteses que diviso são inovações conceptuais na formação de professores de Educação Física (PETE) e no desenvolvimento curricular. Assim que a nossa formação de professores e o desenvolvimento de documentos curriculares nacionais forem baseados num claro conceito de ensino-aprendizagem para a Educação Física, podemos esperar que esta, na prática diária das nossas escolas, se desenvolva no sentido de um processo de ensino-aprendizagem com valor utilitário. Só então a comunidade de profissionais da Educação Física pode contar com o reconhecimento do público e dos políticos.

Na minha opinião, uma das mais importantes tarefas a realizar será a de atingir a coesão conceptual nas faculdades de formação de professores. Coesão conceptual em torno da ideia de que a Educação Física deveria ser uma disciplina de ensino-aprendizagem orientada para a introdução das jovens gerações à cultura motora. No entanto, de acordo com as minhas experiências na Holanda, o desacordo conceptual do corpo docente, tanto em cada uma como entre as várias escolas de formação de professores, é mais a regra do que a excepção. Para atingir uma coesão conceptual básica, são necessários uma liderança forte, um diálogo regular entre os membros do corpo docente e um empenhamento colectivo no desenvolvimento da equipa. Se as nossas escolas de formação de professores conseguirem compreender isso, podemos ter esperança no futuro.

Referências bibliográficas

- CRUM, B. J. (1985). «The Use of Learner Reports for Exploring Teaching Effectiveness in Physical Education». In: G. Graham & M. Pieron (Eds.), *Sport Pedagogy* (pp. 97-102). Champaign, IL: Human Kinetics.
- CRUM, B. J. (1987). «Professional Profiles of Physical Education Teachers and Students' Learning». In: G. T. Barrette & R. J. Feingold (Eds.), *Myths, Models and Methods in Sport Pedagogy* (pp. 143-149). Champaign, IL: Human Kinetics.
- CRUM, B. J. (1990a). «Design and Validation of the Physical Educator Profile Observation Instrument». In: M. Lirette & C. Paré (Eds.), *Physical Education and Coaching: Present State and Outlook for the Future* (pp. 54-59). Sillery: Presses Université du Québec.
- CRUM, B. J. (1990b). «The Self Reproducing Failing of Physical Education». In: R. Telama et al. (Eds.), *Physical Education and Life-Long Physical Activity* (pp. 294-303). Foundation for Promotion of Physical Culture and Health: Jyväskylä.
- CRUM, B. J. (1990c). «Shifts in Professional Conceptions of Prospective Physical Education Teachers under the Influence of Preservice Professional Training». In: R. Telama et al. (Eds.), *Physical Education and Life-Long Physical Activity*

- (pp. 286-293). Foundation for Promotion of Physical Culture and Health: Jyväskylä.
- CRUM, B. J. (1992). «The Critical-Constructive Movement Socialization Concept; Its Rationale and Its Practical Consequences». *International Journal of Physical Education*, 1992, 1, pp. 9-17.
- CRUM, B. J. (1993). «Conventional Thought and Practice in Physical Education and Physical Education Teacher Education: Problems of Teaching Physical Education and Selected Implications for Change». *Quest*, 1993 (aceite para publicação).
- CRUM, B. J. & WESTRA, T. (1983). *Terugkijken op de ALO*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- DEWAR, A. M. (1989). «Recruitment in Physical Education: Toward a Critical Approach». In: T. J. Templin & P. G. Schempp (Eds.), *Learning to Teach* (pp. 39-58). Indianapolis: Benchmark Press.
- DODDS, P. (1989). «Trainees, Field Experiences, and Socialization into Teaching». In: T. J. Templin & P. G. Schempp (Eds.), *Learning to teach* (pp. 81-104). Indianapolis: Benchmark Press.
- DODDS, P. & LOCKE, L. F. (1984). «Is Physical Education in American Schools Worth Saving? Evidence, Alternatives, Judgement». In: N. Struna (Ed.), *NAPEHE Proceedings* 5 (pp. 76-90).
- FISHBURNE, G. J. & BORYS, A. H. (1987). *A Comparison between Elementary School Teachers' and Student Teachers' Conceptions of Successful Teaching*. Comunicação apresentada na Conferência ICHPER/CAPHER, Universidade da Colúmbia Britânica, Vancouver, Junho de 1987.
- GRABER, K. (1989). «Teaching Tomorrow's Teachers: Professional Preparation as an Agent of Socialization». In: T. J. Templin & P. G. Schempp (Eds.), *Learning to Teach* (pp. 59-80). Indianapolis: Benchmark Press.
- GRIFFIN, G. A. (1985). «Teacher Induction: Research Issues». *Journal of Teacher Education*, 4, 1, pp. 42-46.
- INGHAM, A. & DEWAR, A. M. (1987). *Really Useful Knowledge: Professionalist Interests, Critical Discourse, Student Responses*. Comunicação apresentada no Congresso sobre o Movimento e o desporto na Vida das Mulheres, em Jyväskylä, Agosto de 1987.
- KNEER, M. (1983). *Look at the gap in curriculum and instruction*. Comunicação apresentada na Convenção Nacional da AAHPERD, Minneapolis, MN, Abril de 1983.
- 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, teachers' role orientations and longevity in teaching». *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 1, pp. 3-15.
- LAWSON, H. (1986). «Occupational Socialization and the Design of Teacher Education Programs». *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 2, pp. 107-116.

- LAWSON, H. (1988). «Occupational Socialization, Cultural Studies, and the Physical Education Curriculum». *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 4, pp. 265-288.
- LOCKE, L. F. (1984). «Research on Teaching Teachers: Where Are We Now?». *Journal of Teaching in Physical Education*, Monograph 2.
- LOCKE, L. F. (1987). «Research and the Improvement of Teaching: The Professor as the Problem». In: G. T. Barrette, R. S. Feingold (Eds.), *Myths, Models, Methods in Sport Pedagogy* (pp. 1-26). Champaign IL: Human Kinetics.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- O'SULLIVAN, M. (1989). «Failing Gym is Like Failing Lunch or Recess: Two Beginning Teachers' Struggle for Legitimacy». *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 3, pp. 227-242.
- PLACEK, J. H. (1983). «Conceptions of Success in Teaching: Busy, Happy and Good?». In: T. J. Templin & J. K. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 46-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- PLACEK, J. H. & DODDS, P. (1988). «A Critical Incident Study of Pre-service Teachers' Beliefs about Teaching Success and Nonsuccess». *Research Quarterly*, 59, 4, pp. 351-358.
- SCHEMPP, P. (1983). «Learning the role: The transformation from student to teacher». In: T. J. Templin & J. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 109-117). Champaign, IL: Human Kinetics.
- SCHEMPP, P. (1985). «Becoming a better teacher; An analysis of the student teaching experience». *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 3, pp. 158-166.
- SCHEMPP, P. (1986). «Physical Education Student Teachers' Beliefs in Their Control Over Student Learning». *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 3, pp. 198-203.
- SIEDENTOP, D. (1983). *Physical Education; introductory analysis*. Dubuque: Brown.
- TABACHNIK, B. R. & ZEICHNER, K. M. (1984). «The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives». *Journal of Teacher Education*, 35, pp. 28-36.
- TANNEHILL, D. (1989). «Student Teaching: A View From the Other Side». *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 3, pp. 243-253.
- TANNEHILL, D. & ZAKRASJEK, D. (1988). «What's Happening in Supervision of Student Teachers in Secondary Physical Education». *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 1, pp. 1-12.
- TEMPLIN, T. (1979). «Occupational socialization and the physical education student teacher». *Research Quarterly*, 50, 3, pp. 482-493.
- ZEICHNER, K. M. (1980). «Myths and Realities: Field-based experiences in preservice teacher education». *Journal of Teacher Education*, 31, 6, pp. 51-55.
- ZEICHNER, K. M. & LISTON, D. P. (1987). «Teaching Student Teachers to Reflect». *Harvard Educational Review*, 57, 1, pp. 23-48.
- ZEICHNER, K. M. & TABACHNIK, B. R. (1981). «Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience?». *Journal of Teacher Education*, 32, 3, pp. 7-11.