

Reflexões Globais sobre a Formação Contínua dos Professores de Educação Física

Carlos Alberto Gonçalves*

O início da década de 70 representa, significativamente, um período da implantação e desenvolvimento de projectos e programas de formação contínua de professores, na maioria dos 24 países da OCDE (CERI, 1982).

Considerada como uma das prioridades das políticas educativas dos diferentes países, a formação contínua (FC) visava a consecução dos seguintes objectivos principais:

1. Dar respostas à necessidade de um desenvolvimento qualitativo na formação pessoal e profissional do corpo docente.
2. Permitir a adequação da função docente a novas exigências decorrentes de profundas transformações económicas, culturais e tecnológicas.
3. Responder às necessidades específicas de determinadas populações escolares no seio dos sistemas educativos: alunos de famílias emigradas; comunidades compostas por diferentes etnias; comunidades rurais desfavorecidas, etc...
4. Possibilitar a reconversão profissional ditada por exigências próprias do funcionamento dos sistemas de ensino dos diferentes países.

Os países então integrando a Comunidade Económica Europeia acompanharam naturalmente este processo de desenvolvimento.

* Escola Secundária de Linda-a-Velha.
Boletim SPEF, n.º 9 Inverno de 1994, pp. 55-70.

Na década de 80 surgem porém na Comunidade, alguns factores que assumem carácter decisivo na definição das políticas educativas:

- da preocupação com o desenvolvimento e expansão dos sistemas educativos passa-se para uma preocupação dominante com a qualidade da Educação.
- o acréscimo da população escolar no ensino secundário é acompanhado por um acentuado decréscimo generalizado da população no ensino primário.
- constata-se restrições no investimento financeiro na Educação.

Na sequência destas restrições, o que não impediu porém, que países como a França, Itália e Dinamarca tenham aumentado o orçamento do financiamento dos programas de formação contínua, não surpreenderá que a nível da Comunidade, o problema central passasse a ser do grau de eficácia desses programas, traduzido em duas questões dominantes:

1. Como podem as acções de formação contínua ser suficientemente diversificadas para corresponderem às expectativas de valorização pessoal dos docentes e às necessidades decorrentes dos sistemas educativos?
2. Quais os conteúdos, tipos e formas de organização de que se devem revestir as acções, por forma a implicarem uma mudança efectiva e real na prática profissional de cada professor?

Os países da Comunidade estão longe de terem encontrado uma resposta comum a estas questões, e diferentes problemas com elas relacionados permanecem longe de uma solução reconhecidamente satisfatória, quer pelas autoridades quer pelas associações representativas dos docentes.

Vejamos, de relance, como se configura, somente em quatro domínios, a formação contínua dos professores na Comunidade Europeia. (Quadro 1)

A — No que representa ao momento em que a formação contínua pode ocorrer, constata-se que:

- pode ser efectuada durante o período de actividades lectivas: Dinamarca, Alemanha, Grécia, Espanha, França e Reino Unido e Portugal.
- é raro ser efectuada nessa situação: Bélgica, Irlanda e Holanda.
- nunca tem lugar nessa situação: Itália e Luxemburgo.

Quadro 1
Formação Contínua de Professores na Comunidade Europeia

	BÉLGICA	DINA-MARCA	ALEMANHA	GRÉCIA	ESPAÑHA	FRANÇA	IRLANDA	ITÁLIA	LUXEMBUR.	HOLANDA	PORTUG.	REINO-UNIDO
FORMAÇÃO EM TEMPO DE AULAS	Raro Não há subst.	Sempre Há subst.	Frequente Não há subst.	Frequente Há subst.	Frequente Há subst. só no ano sabático	Frequente Há subst. (não sist.)	Raro Há subst.	Nunca	Nunca	Raro Não há subs.	Raro ¹	Frequente Há subst. (não sist.)
DIREITOS E DEVERES DOS PROFESSORES	Autoriza. da Escola	Não é direito nem dever	Direito e Dever	Não é direito nem dever	Autoriz. da Escola	Direito e Dever	Autor. da Escola	Direito e Dever	Não é Direito nem Dever	Direito e Dever	Direito e Dever	Não é Direito nem Dever
OBRIGATORIEDADE	Sim ³	Não	Não	Não	Sim	Sim ³	Não	Não	Sim ³	Não	Não ²	Não
EFEITOS DE PROGRESSÃO NA CARREIRA DOS PROFESSORES	Nenhum	Sim	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Sim	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Sim	Sim

¹ Oito dias úteis por ano (Dec. norm. n.º 185/92, de 8-10).

² Num plano jurídico, mas Sim no plano da progressão na carreira.

³ A nível de «conferências pedagógicas» organizadas pelo Serviço de Inspeção.

Adaptação de: V. Blackburn; C.Moisan (1987). The In-service Training of Teachers in E.C., Education Policy Series, Presses Universitaires Europeennes, Maastricht, Diagrama 5.

B — No que se refere à *substituição do professor durante a sua ausência das aulas*:

- há substituição:
Dinamarca, Grécia, Irlanda e de forma não sistemática na França, Reino Unido e em Espanha, neste caso somente durante o ano sabático (tal como acontece em Portugal).
- não há substituição do professor:
Bélgica, Alemanha, Holanda.

C — O facto de constituir um *Direito e um Dever* no seu estatuto profissional:

- Isso acontece:
Alemanha, França, Itália, Holanda e Portugal.
- Não se verifica essa situação:
Dinamarca, Grécia, Luxemburgo, Reino Unido, Bélgica, Espanha e Irlanda.

Na Bélgica, Espanha, Irlanda e Portugal, a frequência de acções de formação contínua durante o período de actividades lectivas carece de uma autorização das Escolas.

D — Quanto ao *carácter de obrigatoriedade*:

- verifica-se em:
Espanha.
- só em certas acções:
Bélgica, Luxemburgo e França.
- não é obrigatória:
Dinamarca, Alemanha, Grécia, Irlanda, Itália, Holanda e Reino Unido.

No caso de Portugal a frequência não é obrigatória de um ponto de vista jurídico, mas sim no plano da progressão na carreira.

E — No que se refere ao facto da *formação contínua aparecer associada à progressão na carreira docente*:

- constata-se em:
Dinamarca, Irlanda, Reino Unido e Portugal.

- não está associada:

Bélgica, Alemanha, Grécia, Espanha, França, Holanda, Itália e Luxemburgo.

Refira-se que apesar do esforço desenvolvido neste domínio na Comunidade nos últimos 20 anos, estima-se entre 15% (Dinamarca) e 50% (Grécia, Espanha, Bélgica e Holanda) o número de docentes que nunca terá frequentado uma acção de formação contínua.

Em Portugal, o direito à formação contínua, considerado como uma dimensão indispensável da formação dos professores, desde há longos anos que vinha sendo reivindicada, através do movimento sindical docente e de associações profissionais.

Ainda recentemente dois estudos efectuados pelo Departamento de Avaliação Pedagógica do Instituto de Inovação Educacional (1992), junto dos professores experimentadores dos novos programas das várias disciplinas do 5.º e 7.º anos de escolaridade, salientavam que o problema da formação dos professores era o aspecto mais crítico do lançamento dos novos programas, e referia que na opinião dos professores «eram prementes acções ao nível das Ciências da Educação e ao nível científico e metodológico de cada uma das disciplinas».

Reconhecida como um direito, na Lei de Bases do Sistema Educativo e referida no Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, como uma modalidade de formação do pessoal docente, a formação contínua acaba de ver reconhecido o seu regime jurídico, através do Dec. Lei n.º 249/92, de 9.11, diploma este complementado pelo disposto em diversos Decretos Regulamentares.

Nele se definem os princípios a que a formação contínua deve obedecer, as áreas sobre que deve incidir, as modalidades de que se pode revestir, os níveis que podem assumir as diferentes acções de formação e o seu regime de creditação. Consideram-se ainda as possíveis entidades formadoras e os requisitos exigidos aos eventuais formadores.

Vejamos de uma forma sumária, o que a legislação prescreve, em particular o nível que as acções poderão assumir, as possíveis entidades formadoras e os respectivos formadores (Quadro 2).

A leitura do quadro 2 poderá ser sintetizada do seguinte modo:

- Existem três níveis para as acções (iniciação, aprofundamento e especialização) a que correspondem diferentes durações mínimas, respectivamente 30, 22, e 15 horas.
- Os créditos de formação correspondem à divisão do número de horas da acção por um coeficiente determinado, segundo o nível da acção.
- O número mínimo de unidades de crédito será igual ao número de anos a que o professor é obrigado a permanecer no respectivo escalão.

Quadro 2
Regime Jurídico da Formação Contínua
Nível; duração; formadores; entidades formadoras;
critérios de formação; unidades de crédito

NÍVEL	DURAÇÃO MÍNIMA	FORMADORES	ENTIDADE FORMADORA	CRÉDITOS DE FORMAÇÃO	N.º MÍNIMO DE UNIDADES CRÉDITO
INICIAÇÃO	30 horas	Docentes profissionalizados; grau académico não inferior aos exigidos aos formandos	Qualquer entidade formadora acreditada	Créditos atribuídos de acordo com números de horas da acção divididos seguintes coeficientes: Coeficiente 30	Requisito mínimo = = número de unidades de crédito igual ao número de anos que o professor é obrigado a permanecer no escalão
APROFUNDAMENTO	22 horas	Formadores especialistas	Qualquer entidade formadora acreditada	Coeficiente 22	Exs: 4.º 5.º 6.º 4 anos = = 4 unidades crédito
ESPECIALIZAÇÃO	15 horas	Formadores especialistas	Instituições do Ensino Superior: Centros de Formação sob patrocínio daquelas	Coeficiente 15	7.º 8.º 3 anos = = 3 unidades crédito 9.º esc. 6 anos = = unidades de crédito

Documentos de apoio:

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro;
 Decreto Regulamentar n.º 29/92, de 9 de Novembro.

Refira-se ainda que:

— A creditação de acções nas áreas de projectos, estágios ou seminários será definida num momento posterior.

O quadro 3 permite-nos constatar as três possíveis entidades formadoras:

Quadro 3

Regime Jurídico da Formação Contínua

Entidades Formadoras

- Instituições de Ensino Superior de Formação de Professores e outras com âmbito de actuação no campo das Ciências da Educação ou da Especialidade.
- Centros de Formação de Associações de Escolas (Públicas, Privadas e Cooperativas).
- Centros de Formação de Associações de Professores (Associações Sindicais, Científicas e Profissionais).

Poderão ser creditadas como tal, Centros de Formação criados por vias distintas: instituições de ensino superior; associações de escolas; associações de professores.

Competirá ao Ministério da Educação definir o número mínimo de professores necessários à constituição de um Centro de Formação de Associações de Escolas. Documento anterior, publicado antes da saída do Dec. Lei n.º 249/92, apontava para 1100 o número mínimo dos referidos docentes.

No que se refere aos formadores poderão ser de dois tipos (quadro 4):

- os que podem responsabilizar-se por acções de formação nos Centros de Formação de associações de Escolas ou de Associações de Professores, e os denominados «formadores especialistas»;
- a ambos correspondem habilitações académicas diferenciadas.

Só os «formadores especialistas» poderão ser responsáveis por acções de nível de aprofundamento ou de especialização.

Associando a formação contínua à progressão na carreira docente e fazendo depender esta da obtenção de determinado número mínimo de unidades de crédito para a transição de escalão, correr-se-á o risco, segundo o modelo proposto, de assistirmos a uma corrida desenfreada à frequência das diversas acções que permitam o simples acumular das unidades de crédito necessárias à progressão, acções frequentadas por dever, obrigação, mas não por adesão voluntária, afectiva diríamos, do professor que esteja verdadeiramente empenhado na modificação positiva das suas competências profissionais. Ou seja, tratar-se-á de prioritariamente escolher um conjunto de acções, de preferência com a melhor

Quadro 4
Regime Jurídico da Formação Contínua

Formadores

<ul style="list-style-type: none"> — Dos Centros de Formação de Associações de Escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Professores das Escolas Associadas; — Docentes do Ensino Superior; — Docentes de Escolas não Associadas; — Formadores não Professores; — Pessoal dos Serviços Centrais ou Regionais do Ministério da Educação.
<ul style="list-style-type: none"> — Dos Centros de Formação de Associações de Professores. 	<ul style="list-style-type: none"> — Igual ao anterior
<ul style="list-style-type: none"> — Formadores Especialistas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Com: <ul style="list-style-type: none"> — Diploma de Estudos Superiores especializados — Licenciatura em Ciências da Educação — Curso de Pós-Graduação — Aprovação em Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade — Ensino Superior — Mestrado — Doutoramento — Profissionais não Docentes cuja Experiência Profissional seja reconhecida pela CCFC.

creditação possível, de modo a garantir um aforrar de créditos que depois de somados, tal como acontece nalguns abastecedores de combustível consoante o valor do produto adquirido, permitirá a aquisição de um produto-oferta, naquele caso normalmente um urso de peluche, no caso vertente, a progressão na carreira...

A verificar-se esta situação, estaremos perante um efeito perverso de um sistema que, ainda que reconhecidamente indispensável para a valorização da profissão docente e determinante para a concretização da

reforma educativa, conduziria a situações verdadeiramente desprestigiantes para a profissão.

Estudos efectuados nos diferentes países da CE apontam unanimemente para uma consideração fundamental:

«Se a formação não vai ao encontro das necessidades e interesses dos destinatários e se não há da parte destes uma apropriação crítica da formação recebida, muito dificilmente haverá verdadeiras transformações da prática dos professores.

A implicação verdadeira e empenhada dos professores é uma condição essencial da eficácia da formação.»

Nesta perspectiva o papel dos Centros de Formação de Associação de Escolas, não pode deixar de ser relevado. Traduzirá o entendimento de que a formação contínua deve ser intrinsecamente centrada na Escola e privilegiada a iniciativa dos professores, que sendo os destinatários da formação, não podem deixar de ser igualmente os seus autores e construtores.

A elaboração de programas de formação contínua deve ser pois precedida e baseada na análise das necessidades de formação dos professores, que devem constituir os seus próprios planos individuais de formação. Mas não só, assinala-se. Tal como a FENPROF assinala num parecer elaborado em 1992 sobre um projecto de diploma relativa a esta matéria, *«os professores são trabalhadores que actuam no âmbito de instituições escolares e como tal a sua formação é não só um processo de auto-formação como de hetero-formação. As suas práticas para serem efectivamente diferentes devem decorrer de processos de inovação nas Escolas onde trabalham, e ao mesmo tempo têm de contribuir para que eles se deem. As escolas não são simples ajuntamentos de professores e os seus planos de formação não serão meros somatórios das realizações de cada um».*

A concordância com esta asserção conduzirá à aceitação de que:

- a. Os projectos de formação contínua elaborados nos Centros de Formação de Associação de Escolas deverão contemplar não só projectos individuais de formação, mas também outros derivados das necessidades sentidas pelos grupos disciplinares, por cada Escola em si e ou pelo agrupamento de Escolas considerado.
- b. As acções de formação não podem ficar limitadas às modalidades de Cursos ou Seminários, mas, tal como a própria legislação prevê, revestiram-se de outras formas que se traduzam em projectos de inovação pedagógica nas Escolas ou em projectos de investigação-acção.

O que implicará que a Comissão Pedagógica daqueles Centros se empenhe na promoção de planos plurianuais de formação, que integrem diferentes áreas e modalidades de FC, que possibilitem

a articulação entre os projectos individuais de trabalho e os que resultam das necessidades colectivas.

- c. A implementação de qualquer programa de FC deverá considerar a necessidade de compatibilizar as necessidades pessoais de formação dos professores com as necessidades inerentes ao funcionamento do sistema educativo.

Tal como referem estudos efectuados na Comunidade, esta tem constituído, indiscutivelmente, uma das questões de mais difícil solução nos estados membros.

- d. Conduzirá por último à aceitação clara de que a FC vai necessariamente influenciar a organização da vida escolar, em especial no que se refere às suas condições materiais, já que à Escola competirá fomentar a cooperação entre os professores que facilite a mútua aprendizagem de novos percursos educativos.

A questão que se levanta de forma pertinente é a de que se as Escolas, nas actuais condições do seu funcionamento, poderão corresponder cabalmente a este desafio.

Afigura-se-nos oportuno tecermos agora algumas considerações sobre o caso específico da formação contínua dos professores de Educação Física.

Estes têm repetidamente manifestado, em momentos e locais diversos, o reconhecimento da importância primacial que atribuem a processos capazes de contribuir para o enriquecimento e aperfeiçoamento da sua formação, tendo em vista a melhoria da qualidade do seu ensino.

Preocupação aliás que nas décadas de 50 e 60 teve a devida correspondência num conjunto de iniciativas levadas a cabo pelo INEF de Lisboa e que se traduziram em cursos de Férias e de Verão, Ciclos de Conferências, Seminários, intercâmbio de professores e alunos com outras Escolas de Educação Física (como por exemplo o INEF de Madrid e o CREPS de Bordéus), etc...

Mais recentemente acções de formação têm sido organizadas, ainda que de forma esporádica e dispersa, por organismos ligados a associações sindicais e associações profissionais; alguns Gabinetes ou Departamentos de instituições de ensino superior; instituições privadas e ainda pela Revista Horizonte.

No 1.º Congresso Nacional de Educação Física, realizado na Figueira da Foz, em 1988, numa das teses aprovadas sobre formação de professores, estes voltaram a manifestar vincadamente as suas apreensões sobre os rumos da formação inicial e sobre a ausência de um plano de desenvolvimento de formação contínua, referindo que os objectivos desta deveriam ser, entre outros:

- «1. Actualização de conhecimentos e competências profissionais em áreas científicas e pedagógicas.

2. *Superação de lacunas de formação nas duas áreas referidas.*
3. *Promoção e garantia de inovação pedagógica.*
4. *Criação de espaços de troca de experiências entre os docentes.*
5. *Progressão na carreira docente.»*

Pensamos que a consecução destes objectivos continuará a constituir uma meta desejável.

Naturalmente que qualquer plano de formação contínua não poderá desligar-se do que foi a formação inicial dos professores.

Tal não deverá significar, porém, que ela deva ser entendida como um simples ajustamento, ou prolongamento, da formação inicial. Mas não podemos deixar de reconhecer a necessidade de se equacionar o relacionamento entre as instituições de formação inicial e as diferentes estruturas de formação contínua.

Contudo, num momento em que existem 10 Escolas Superiores de Educação, 4 Faculdades e 3 estabelecimentos de ensino superior privado, a ministrarem formação inicial em Educação Física e Desporto, nos graus de Bacharel ou Licenciado, reflectindo modelos de formação tão diferenciados e contraditórios, sem que se vislumbre qualquer articulação ou coerência entre as diversas instituições, sejam do ensino superior politécnico ou universitário, quer entre si, quer entre umas e outras, como abordar aquele relacionamento, conferindo-lhe validade e eficácia?

Se considerarmos que:

- Cada uma daquelas instituições pode criar um Centro de Formação Contínua.
- Qualquer instituição de ensino superior de formação de professores, pode organizar acções de formação na nossa área profissional
- e se juntarmos a estes potenciais Centros de Formação, os derivados das Associações de Professores, então teremos de questionar: como articular neste universo, a coerência da formação dispensada?

Também neste domínio nos apetece dizer como o Prof. Francisco Sobral (1991), a propósito da proliferação de entidades responsáveis pela formação inicial em Educação Física, que «*o país parece ter nesta matéria mais folgo do que oxigénio*».

Importará evitar-se que esta multiplicidade de potenciais entidades formadoras origine uma sobreposição de iniciativas semelhantes, nos seus objectivos e conteúdos.

Os recursos existentes devem compatibilizar-se entre si, sob uma forma de rede articulada dando resposta, num primeiro nível, às necessidades em formação e apoio à organização das actividades centradas nas Escolas, completando-se a nível regional e nacional por estruturas

capazes de aglutinar os recursos existentes e de constituírem uma oferta coerente em função das necessidades locais. No sentido, aliás, proposto no estudo referenciado de Blackburn e Moisan e já divulgado entre nós num trabalho de António Teodoro (1991).

O que significará que a oferta de formação a disponibilizar, ao contrário de ser uniforme e desarticulada, seja simultaneamente *coerente*, *flexível* e *diversificada*. *Coerente* de modo a permitir utilizar do melhor modo os recursos existentes e para facilitar a informação aos docentes das acções existentes e a sua consequente opção na escolha das que melhor se coadunem com os seus interesses e necessidades; *flexível* para se adaptar continuamente às evoluções e necessidades dos professores e do sistema; *diversificada*, nos seus conteúdos e métodos em função dos públicos a que se dirige.

O papel das instituições do ensino superior é hoje reconhecimento considerado como relevante no domínio da formação contínua. O que não impede, porém, que em vários países da Comunidade um número significativo dessas instituições não tenha qualquer envolvimento nesse processo.

No caso do nosso país, a legislação confere-lhes, justamente, um papel importante, considerando-as como especialmente vocacionadas para a formação contínua, e reserva-lhes o «exclusivo» das acções a nível de especialização e a competência para a elaboração de programas de formação de formadores.

Permite-lhes ainda o exercício de funções de consultadoria científica e metodológica junto dos Centros de Formação.

Uma tentação que estas instituições deverão liminarmente recusar, como possível motor da sua participação neste processo, é o do aliciamento que constituiria o financiamento regularmente garantido por um «cardápio» de acções envolvendo alguns milhares de professores desde o ensino pré-escolar ao secundário, transformando-se numa super-estrutura de creditação e avaliação das acções de formação.

Importará sim que a essas instituições, no sentido de satisfazerem cabalmente as novas competências que neste domínio lhe são conferidas, sejam atribuídos meios suplementares, a passar naturalmente pela consideração da FC como parte integrante do seu projecto de desenvolvimento.

Julgamos que as instituições de ensino superior, sem prejuízo das funções que lhe são consignadas, poderão cumprir, neste domínio, duas outras tarefas não menos importantes, quais sejam:

1. o de se constituírem como que um centro de recursos, humanos e tecnológicos, dos Centros de Formação de Associações de Escolas ou de Professores.
2. o de fazerem a ligação entre a investigação e a prática no terreno.

Centro de recursos humanos, eventualmente através da criação de uma «bolsa de formadores», capaz de suprir as necessidades específicas de formação apresentadas por aqueles Centros.

Formadores que deverão considerar nas suas estratégias de intervenção um dado fundamental: o de que os destinatários das acções não são indivíduos em processo de formação inicial, mas sim professores em exercício, alguns deles com dezenas de anos de experiência profissional, logo, com «rotinas» e hábitos adquiridos, com normas habitualmente muito estáveis, mas igualmente possuidoras de uma «cultura da profissão», de uma qualificação pedagógica que lhes possibilita a adopção de um conjunto de práticas adaptadas a diferentes situações sempre renovadas, e que no seu todo constituem «saberes» acumulados que não podem ser minimizados.

Sensivelmente nas duas últimas décadas a investigação em Educação Física e Desporto percorreu um caminho acelerado nalguns países europeus (como a Finlândia, Alemanha, Bélgica, Inglaterra), nos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Japão, entre outros.

Também em Portugal, fruto da investigação possível levada a cabo nalgumas instituições de ensino superior ou através de projectos individuais desenvolvidos de forma isolada e esporádica, existe hoje algum conhecimento acumulado que será indispensável divulgar junto dos professores dos ensinos básico e secundário, responsáveis pela prática desportiva de alguns milhares de crianças e jovens e que aguardam contributos que possam valorizar qualitativamente a sua acção, através de diferentes concepções pedagógicas, diferentes perspectivas didácticas, diferentes vias metodológicas.

A Educação Física e o Desporto Escolar consubstanciam em si um conjunto de tarefas que aguardam, entre outras, respostas científicas adequadas.

Mas se é certo que a Educação Física e o Desporto são áreas cada vez mais objecto de conhecimento, não será menos verdade que continuam a ser áreas onde a divulgação desse conhecimento continua a ser escassa e dispersa e como tal a sua aplicação é muito diminuta (fenómeno aliás idêntico ao que sucede na maioria dos países mesmo mais evoluídos em termos de investigação).

Esta incapacidade de desenvolvimento de um processo de «osmose», derivará em boa parte, da desconfiança mútua que continua a existir entre os denominados «profissionais de terreno» e os «universitários», estes muitas vezes considerados «como uns teóricos, desfasados da realidade e mais interessados na sua progressão académica do que em dar contributos para a valorização efectiva do processo de ensino-aprendizagem», e aqueles frequentemente tidos como uns «práticos, mais interessados em dar a bola aos alunos e deixar que estes ocupados e contentes desenvolvam processos de auto-aprendizagem, do que em

processos estudo e de valorização profissional capazes de conferirem um outro significado à sua função de ensino».

A implementação de um programa de FC contém em si potenciais elementos favoráveis a uma aproximação mútua, ao desenvolvimento de projectos de colaboração bi-lateral, de contratos-programas, etc... onde num plano de igualdade de responsabilidades, visando objectivos comuns, profissionais dos dois sectores, possam confrontar ideais e perspectivas, trocar experiências num processo de valorização recíproca, gerador de uma confiança facilitadora de novas reflexões.

Num sistema de ensino em que as acções de formação contínua sistematizadas têm sido praticamente inexistentes, não será fácil definir-se prioridades no que se respeita aos professores de Educação Física.

Julgamos contudo que três prioridades se impõe considerar:

1. O quadro de composição curricular em vigor do 1.º ao 12.º ano de escolaridade, aponta para novos conteúdos e diferentes planos de organização do processo de ensino-aprendizagem. Se por um lado é evidente que a concretização desta nova realidade só é compatível com a resolução eficaz de questões, como a tipologia das instalações, o material disponível, a organização dos horários escolares, a forma de constituição das turmas, etc... não será menos imperiosa a necessidade de se acompanhar os professores que progressivamente irão aplicar os novos programas resultantes dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário.
2. A formação dos professores que desempenham funções de orientação dos estágios pedagógicos, nestes graus de ensino, afigura-se nos poder constituir outra área de intervenção pedagógica, numa tentativa de valorização da acção relevante que competirá a estes profissionais e simultaneamente de se alterar o inaceitável e desprestigiante actual quadro de recrutamento daqueles docentes, conferindo-lhes um estatuto e uma dignidade de funções, que necessariamente passarão pela definição de uma carreira de intervenção e supervisão pedagógica, acompanhada da abertura dos correspondentes processos de concurso público.
3. Uma terceira área será a da formação de formadores, já que na verdade as habilitações académicas não podem ser por si só, julgadas como condições suficientes para o exercício da função de formador.

Já referimos que é genericamente aceite que a finalidade primeira da formação contínua deverá ser o da melhoria das competências profissionais dos professores e consequentemente a melhoria da qualidade de ensino, e como tal um investimento a preservar. Mas não sejamos demasiado optimista. Não se trata neste caso de uma questão de causa-efeito,

ou seja, não será automático a que um processo de FC corresponda linearmente uma modificação das práticas dos professores. Avaliar o impacto e os efeitos da formação sobre as competências dos professores será tarefa a desenvolver através de um processo longo e de permanente acompanhamento. Será essa avaliação que permitirá qualificar a eficiência da formação dispensada.

Reconheçamos por outro lado que a formação contínua não poderá ser entendida como a panaceia, que, qual varinha mágica vai resolver, por si só, o polifacetado combate pela elevação da qualidade do ensino.

Indicadores diversos permitem hoje concluir, de forma segura, por um clima de desencanto, de baixa motivação profissional que caracterizaria a classe docente, e nesta, naturalmente, a dos professores de Educação Física.

Classe que se vê ainda confrontada com particularidades próprias de uma conjuntura que na última dezena de anos tem permitido que um percurso de 50 anos de afirmação socio-profissional, se veja hoje confrontado com uma multiplicidade de situações, que inequivocamente têm provocado uma perda assinalável de identidade e afirmação profissionais. Crise que envolve toda a classe e onde como Francisco Sobral (1992) refere «... já poucos reconhecem as fronteiras da profissão e dentro delas dificilmente se reconhecem a si próprios».

Importará pois proceder-se, tal como a SPEF nos convida, a um debate em torno das causas profundas que geram esta crise e insatisfação profissionais.

Onde cada um, com suficiente humildade, possa assumir conscientemente as suas responsabilidades, os seus silêncios ou atitudes, e onde todos se esforcem, como disse Hermínio Barreto (1983), «para deixar, de percorrer desconfiadamente caminhos desconstruídos».

Onde todos possam dar o seu contributo para a construção de um projecto mobilizador da classe, no respeito por valores e princípios deontológicos e profissionais, que representem, não o simples enunciado de um discurso teórico, mas como algo que se traduza na nossa prática profissional diária. Afinal, a única atitude de coerência que dará credibilidade à concretização dos nossos interesses e expectativas.

Para além da validade e eficácia de qualquer modelo de formação contínua, não será esta, de igual modo, uma outra condição indispensável à melhoria da qualidade do nosso ensino? E não passará por aqui também o reforço das nossas competências profissionais?

Para nós a resposta é inquestionavelmente SIM.

Bibliografia consultada

BARRETO, Hermínio (1983). Documentados mas desconstruídos. *O Treinador*. Revista Técnica e Informativa da Associação Nacional de Treinadores de Basquetebol, n.º 10, Lisboa.

- BLACKBURN, V., MOISAN, C. (s/d). *The in-service training of teachers in the European Community*. Presses Universitaires Européennes. Maastricht.
- CERI (1982). *La formation en cours de service des enseignants. Condition du changement à l'école*. OCDE, Paris.
- 1.º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1988) *Conclusões: Programas Desporto Escolar; Formação de Professores; Recurso*, Figueira da Foz.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES (1992). *Ordenamento jurídico da formação contínua dos docentes da Educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa.
- INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (1992). *Avaliação da Reforma. A opinião dos professores — 2.º ciclo*. Cadernos de Avaliação — 2. Departamento de Avaliação Pedagógica. Lisboa.
- INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (1992). *Avaliação da Reforma. A opinião dos professores — 3.º Ciclo*. Cadernos de Avaliação — 3. Departamento de Avaliação Pedagógica. Lisboa.
- SOBRAL, Francisco (1991). Sociedade Portuguesa de Educação Física: Presença e projecto. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física. Dossier Percurso e Discursos da Formação*, n.º 1, Lisboa.
- SOBRAL, Francisco (1992). Editorial. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n.º 4, Lisboa.
- TEODORO, António (1991). A formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Educação*, n.º 2, Lisboa.
- Legislação:
- Lei de Bases do Sistema Educativo — Lei n.º 46/86 de 1-10.
 - Estatuto da Carreira Docente — Dec. Lei n.º 139-A/90 de 28-4.
 - Programa FOCO, Ministério da Educação, Junho, 1992.
 - Decreto Lei n.º 249/92, de 9-11.
 - Despacho 299/ME/92, de 22-10.