

FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES DE EF: CONSEQUÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL*

Bart Crum

Universidade Livre de Amsterdão, Holanda

Como devem calcular, não estou a par de tudo o que se passa na Educação Física portuguesa nem na formação de professores de Educação Física em Portugal. Julgo, no entanto poder partir das seguintes premissas:

- A comunidade portuguesa da EF ainda se confronta com algum desacordo e confusão perante a pergunta: qual a missão da EF na escola actual?
Colocando-o de modo diferente: ainda falta um conceito geral e amplamente partilhado de EF.
- Portugal tem um número relativamente grande de cursos de formação inicial em EF. Tendo em conta a disponibilidade limitada de formadores qualificados para estas escolas de formação de professores, podemos mesmo dizer que há demasiados cursos neste país.
- Relacionado com o problema da quantidade, parece haver problemas de qualidade. É visível uma grande diversidade na estrutura e conteúdo dos cursos de formação inicial em EF, muitos deles são de fraca qualidade.
- Recentemente, o vosso Ministério da Educação abriu o debate sobre a qualidade e estrutura dos cursos de formação de professores, e, no que diz respeito à formação em EF, a Sociedade Portuguesa de Educação Física tem particular interesse em participar neste debate, que se pretende que finalmente conduza a novas regulamentações.

Esta sumária descrição do estado da situação no vosso país dá-me oportunidade para desenvolver três questões que estão fortemente interrelacionadas e que são as seguintes:

1. Quais as funções do professor de EF na escola do terceiro milénio?
2. Quais as competências do professor de EF necessárias para a concretização destas funções?

* Conferência proferida no Congresso Nacional de EF, no dia 31 de Março de 2000, em Lisboa.

3. Que consequências podem ser retiradas para o conteúdo e estrutura dos cursos de formação inicial em EF?

1. AS FUNÇÕES DO PROFESSOR DE EF

Antes de responder à primeira pergunta, há que abordar uma questão muito básica. Ou seja, o conceito de EF. Isto porque não existindo consenso acerca da missão da EF, não pode haver acordo relativamente às funções do professor de EF. Deve ficar claro que conceitos diferentes de EF resultam em descrições de funções diferentes; que descrições de funções diferentes conduzem a ideias diferentes sobre as competências que os professores devem ter; e que pontos de vista diferentes acerca das competências dos professores requerem programas diferentes de formação inicial em EF. Assim, é preciso em primeiro lugar explicitar claramente um conceito de EF a partir do qual iniciarei a discussão das funções do professor de EF.

Já tive oportunidade de discutir detalhadamente os conceitos de EF num texto publicado no Boletim SPEF na Primavera de 1993 (Crum, 1993a). Nessa altura, tentei convencer a comunidade portuguesa de EF com o aviso “Ensinar ou não ser”. Agora, vou limitar-me a sustentar três teses:

1. Se queremos que a EF sobreviva como uma disciplina curricular na escola actual, os profissionais devem distanciar-se da ideia de que a missão principal da EF corresponde à melhoria da Aptidão Física ou à melhoria das capacidades físicas dos alunos.
2. Se queremos que a EF sobreviva como uma disciplina curricular na escola actual, os profissionais devem igualmente distanciar-se da ideia de que a EF deve ser estruturada como um agradável intervalo no currículo escolar orientado para a aprendizagem (fazendo-se, assim, da EF uma caricatura dos desportos recreativos).
3. A EF só pode ser legitimada convincentemente como uma disciplina curricular da escola actual se for entendida como um empreendimento de ensino-aprendizagem no qual é dada aos jovens a possibilidade de adquirirem o conhecimento, as competências e as atitudes necessárias para uma participação emancipada, recompensadora e prolongada na cultura do movimento.

Na sequência destas declarações, sublinho que, quando se lida com as funções do professor de EF, refiro-me ao professor como um *educador profissional* e não como preparador físico ou como um animador.

Para uma discussão das funções do professor de EF, distingo três aspectos ou níveis. Prefiro mesmo utilizar a ideia de “camadas” porque os três níveis estão relacionados como as camadas duma cebola: as camadas interiores rodeadas pelas exteriores. Os três níveis de funções são os seguintes:

- A O nível micro. Aqui está em jogo o cerne da profissão de professor. No centro está a função de planear, conduzir e avaliar as situações de ensino-aprendizagem;
- B O nível meso. A tarefa do professor de EF não se restringe ao micro-mundo das aulas formais no ginásio ou no campo de jogos. O professor de EF tem também funções no enquadramento da escola como organização e da escola como comunidade.
- C O nível macro. A escola não é uma instituição isolada, faz parte duma comunidade local mais vasta. Logo, os professores também têm de realizar funções nessa rede social mais vasta. Os professores de EF, têm relevantes funções de ligação e de comunicação com os clubes desportivos locais, os ginásios e outras instituições ligadas ao desporto.

Analisemos então mais detalhadamente cada um destes níveis de funções e observemos algumas especificações:

O nível micro contém aspectos como:

- Desenvolver planos para uma série de aulas ou para uma única aula (no enquadramento do currículo nacional e apropriados ao grupo de alunos envolvidos);
- Criar um clima pedagógico que garanta segurança psíquica, social e física aos alunos;
- Definir objectivos claros de aprendizagem para cada aula ou parte de aula e determinar o ponto e partida dos alunos em relação a estes objectivos;
- Criar situações de aprendizagem apropriadas (pense, por exemplo, numa divisão diferenciada de espaço e materiais e no agrupamento dos alunos);
- Definir tarefas de aprendizagem claras para os alunos;
- Providenciar feedback adequado e outros apoios para os alunos;
- Resolver conflitos entre alunos (ou ajudá-los a resolver os seus próprios conflitos);
- Determinar e avaliar o progresso na aprendizagem individual dos alunos;
- Avaliar a qualidade das suas próprias acções de ensino.

Em relação ao nível meso, podemos referir os seguintes aspectos:

- Participar nas reuniões do departamento de EF;
- Responsabilizar-se pela aquisição e manutenção de equipamento e materiais;
- Organizar actividades desportivas escolares internas;

- Participar em conferências dirigidas ao corpo docente;
- Manter contacto com os pais;
- Ser director de turma.

2. AS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA DESENVOLVER AS FUNÇÕES

Para encontrar as respostas adequadas à segunda questão – quais as competências necessárias para a realização das funções do professor de EF – é importante prestar primeiro atenção às condições organizacionais e sócio-culturais em que os professores de EF têm de realizar as suas funções. Ao fazê-lo, surgirá um dos mais básicos aspectos relacionados com a competência.

A escola é o contexto organizacional primário do professor de EF. Apesar de os países terem políticas educativas e sistemas escolares diferentes, geralmente, as escolas não se caracterizam por uma ordem burocrática e hierárquica estrita que rege, regula e controla tudo e todos. Pelo contrário, a maioria das organizações escolares é informal e flexível. Há frequentemente falta de consenso entre os docentes relativamente aos valores, normas e objectivos, e as diferentes partes da organização escolar – ex., os departamentos de EF – têm regra geral uma autonomia funcional considerável. Como a informação para a tomada de decisões é quase sempre incompleta e há falta de coordenação de planificação, o poder de decisão encontra-se, de facto, descentralizado. É sintomático que em muitos países europeus tenham sido desenvolvidos recentemente novos currícula, que apenas funcionam como linhas orientadoras e deixam muito mais para decidir à responsabilidade de cada escola. Tanto as escolas como os professores individualmente têm muitos graus de liberdade para decidir a organização do seu trabalho diário (cf. Darling-Hammond et al., 1983, p. 301). Deste modo, mantêm os seus próprios valores e perseguem os seus objectivos dentro das fronteiras muito vastas do currículo nacional. Para os professores de EF, o nível de autonomia é ainda maior, uma vez que eles, ao contrário dos outros professores, não são dirigidos e controlados por manuais, testes e exames standardizados. É óbvio que os professores de EF funcionam geralmente com um grau de autonomia maior num ambiente educacional complexo e continuamente em mudança. Num tal contexto não podem basear-se em regras generalizadas no que diz respeito aos comportamentos de ensino. Nestas condições, espera-se que eles não só disponham dum repertório de técnicas de ensino, mas também de conhecimento dos valores e objectivos educacionais e a competência de discernimento sobre quando aplicar ou adaptar estas técnicas (cf. Shavelson & Stern, 1981). Os professores de EF que atingem esse padrão são capazes de funcionar como “profissionais reflexivos”.

Existe uma segunda condição que contribui para que os professores de EF possam ser profissionais reflexivos. Como parti da premissa de que a missão da EF é possibilitar aos jovens a aquisição de conhecimentos, competências e atitudes necessárias para uma participação emancipada, recompensadora e duradoura na cultura do movimento, devo referir que, na minha opinião, a cultura de movimento (englobando todas as actividades de lazer nos domínios da postura, do movimento, do exercício, do jogo, da dança e do desporto) é um factor contextual sócio-cultural muito importante para o trabalho do professor de EF. Pretendo, portanto, que tomem em consideração que:

- A vossa cultura de movimento portuguesa (como a minha na Holanda) encontra-se historicamente situada e socialmente construída; isto significa que o nosso movimento – exercício – e práticas desportivas estão não só definidas por questões do movimento enquanto técnica, mas incorporam e reflectem igualmente interesses ideológicos, políticos e económicos;
- A EF está imbuída nas culturas de movimento que se encontram em mudança contínua devido a factores como a comercialização, mediatização e “medicalização”;
- As culturas juvenis, os estilos de vida dos jovens, os seus pontos de vista relativamente ao exercício, à dança e ao desporto, e consequentemente as suas expectativas e atitudes em relação à EF estão em mudança (cf. Tinning & Fitzclarence, 1992);
- A EF é por si só uma prática socialmente construída e historicamente situada e como tal a EF corre o risco de sofrer de “salutarismo”, “elitismo”, “sexismo” e “etnocentrismo” (cf. Sage, 1993);
- As aulas de EF são frequentemente, em particular no nível secundário, transformações educacionais de uma cultura desportiva caracterizada pela competição, desigualdade de oportunidades, exclusão, violência e riscos para a saúde e para o ambiente;
- Há vários modelos conflituais na prática Profissional em EF, o que implica que os professores têm de descobrir o seu próprio caminho no meio da confusão acerca dos fundamentos, dos objectivos e do conteúdo da EF como disciplina curricular.

Se tomarmos em consideração estes pontos, chegaremos à conclusão que a EF precisa de profissionais reflexivos e competentes para:

1. compreender de forma crítica as mudanças na cultura do movimento (incluindo o desporto) e capazes de decidir até que ponto estas mudanças devem ser representadas no currículo da EF;
2. avaliar os currículos de EF e determinar os valores e objectivos do ensino da EF;
3. uma percepção do que deve ser aprendido e do que deve ser ensinado;

4. transformar o conhecimento sobre desporto e movimento, competências, desempenhos motores, atitudes e valores, em representações e acções pedagógicas através da estruturação e modificação de situações de aprendizagem e através de instrução e *feedback*;
5. analisar e avaliar a sua própria prática de ensino.

Tenho enfatizado a ideia do professor de EF como um profissional reflexivo. Contudo, ser-se reflexivo não aparece do nada. Para se ser reflexivo sobre o movimento e as culturas juvenis assim como sobre o sistema escolar e os seus próprios comportamentos de ensino, o professor precisa de modelos de apoio teóricos. Os modelos teóricos podem ser usados como “óculos” para a analisar e tomar juízos de valor acerca do assunto e podem ser utilizados como “mapas” para se encontrar e escolher as vias mais adequadas através dos cenários complexos da cultura do movimento, escolaridade e EF. Em conjunto, estes modelos teóricos, estes “óculos” e “mapas”, formam a base do conhecimento do professor que é a base para o trabalho profissional. Para um professor, são a condição *sine qua non* para raciocinar a fundo sobre a sua própria prática e agir competentemente. Sem estes “óculos” e “mapas”, é impossível pensar-se num planeamento, num ensino ou numa avaliação reflexivas.

O autor norte-americano Shulman (1987) forneceu uma classificação útil acerca das áreas de conhecimento do professor. Distinguiu sete categorias de conhecimento do professor. De acordo com Shulman, quatro delas incluem conhecimento para todos os professores, independentemente da disciplina que leccionem. Primeiro, vou nomear as não específicas:

1. *Conhecimento pedagógico geral* – Este é o conhecimento referente aos princípios e estratégias da gestão da turma e organização da aula.
2. *Conhecimento dos alunos e das suas características* – Apesar de Shulman a considerar uma categoria não específica, quero sublinhar que, para os professores de EF, as questões específicas relacionadas com o desenvolvimento motor e a aprendizagem motora são aqui essenciais.
3. *Conhecimento do contexto educativo* – Este é o conhecimento sobre as escolas e políticas escolares, sobre as regras de financiamento e sobre o carácter da comunidade mais vasta (para os professores de EF, dever-se-ia enquadrar aqui, o conhecimento sociológico geral sobre desporto e o conhecimento sobre a cultura de movimento local).
4. *Conhecimento dos valores, fins e objectivos educativos e a sua base filosófica e histórica.*

As categorias de conhecimento específico, relacionadas com a disciplinar são as seguintes (e acrescento especificações claras para a EF).

5. *Conhecimento do conteúdo* – Para o professor de EF há aqui três questões em jogo. Primeiro, conhecimento específico sobre movimento, exercício e desporto. Logo, o conhecimento tal como é ministrado em disciplinas como a biomecânica e a fisiologia do desporto. Segundo, conhecimento sobre os princípios e as regras das danças, dos jogos e dos desportos. E terceiro, a experiência pessoal de prática desportiva.
6. *Conhecimento do currículo* – Para os professores de EF, que têm de lidar com a falta de manuais orientadores, este não é apenas o conhecimento sobre os materiais curriculares existentes mas também o conhecimento necessário para a concepção dos seus próprios planos de trabalho e materiais para as aulas.
7. *Conhecimento pedagógico do conteúdo* – Shulman chama-lhe “amálgama de conteúdo e pedagogia que é específica do domínio dos professores, e da sua forma especial de compreensão profissional” (Shulman, 1987, p. 8). O conhecimento pedagógico do conteúdo constitui a cultura técnica partilhada por um grupo de professores. É o conhecimento pedagógico do conteúdo que permite ao professor de EF transformar conhecimento sobre desporto e movimento, desempenho motor, atitudes e valores, em representações e acções pedagógicas através da organização e (se necessário) modificação de situações de aprendizagem do movimento. Engloba ainda a percepção daquilo que dificulta ou facilita a aprendizagem de movimentos específicos a alunos de idades ou meios diferentes (cf. Feiman-Nemser, 1990, p. 222). Deve fazer-se aqui uma observação importante: a actualização do conhecimento pedagógico do conteúdo encontra-se fortemente dependente do conceito de EF defendido. A concepção da EF como treino físico conduz a uma definição diferente do conhecimento pedagógico do conteúdo, a uma concepção da EF baseada na imitação da cultura desportiva prevalecte ou a uma concepção de EF crítica em relação à cultura do movimento.

Presumo que não é necessária mais argumentação para se concluir que é importante e vital que os professores de EF estejam bem em todas estas áreas do conhecimento. No entanto, a formação no âmbito do domínio pedagógico do conteúdo é definitivamente a competência essencial para o professor de EF.

3. CONSEQUÊNCIAS PARA O CONTEÚDO E ESTRUTURA DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EF

Chego agora à última questão: que conclusões podem ser retiradas das considerações prévias para os programas de formação inicial em EF? Por favor, não esperem um modelo ideal de programa de formação inicial em EF. Desde logo, tenho muito pouco conhecimento dos normativos e dos condicionamentos do sistema educativo português, e ultrapassa as minhas capacidades também por outras razões. Posso apenas propor algumas linhas orientadoras e princípios básicos para a construção de programas de formação de professores de EF com qualidade.

Aprender a reflectir (primeira linha orientadora)

Há muitos formadores de professores de EF que acreditam que a sua tarefa é apenas “encher” os futuros professores com rotinas e técnicas. A sua principal mensagem para os futuros professores parece ser algo do género “siga o meu (do mestre) modelo e tornar-se-á um professor bem sucedido”. Naturalmente, que os futuros professores adquiririam as técnicas tradicionais e aprenderiam a dominar as metodologias aprovadas. Contudo, pensar que um período de aprendizagem que se limitasse essencialmente à imitação do modelo do mestre seria muito limitativo. Como os jovens de hoje são diferentes dos jovens de amanhã, como a cultura do movimento e as tendências populares actuais são diferentes das de amanhã, como as escolas de amanhã vão diferir das escolas de hoje, no futuro os problemas do ensino da EF serão diferentes dos problemas actuais. Portanto, a educação dos professores de EF não só requer que os futuros professores sejam formados com métodos que envolvam a resolução de problemas, mas também que os futuros professores desenvolvam a capacidade de colocar problemas.

De acordo com Schön, “a prática profissional tem pelo menos tanto a ver com a descoberta do problema como com a resolução do problema encontrado” (Schön, 1983, p. 18). O autor defende que, quando se definem e clarificam os objectivos, a decisão de como agir é um problema instrumental e o professor pode recorrer ao seu repertório para a resolução de problemas técnicos. Contudo, quando há paradigmas conflitantes de prática profissional, não há qualquer contexto definido claramente para o uso de técnicas e, quando os objectivos são confundidos e conflitantes, há primeiro que descobrir o problema a resolver. Este processo de descoberta do problema é apelidado “colocação de problemas”, um processo no qual a decisão a tomar, os fins a alcançar e os meios que podem ser escolhidos são definidos. A “colocação de problemas” é um processo no qual,

interactivamente, *nomeamos* as coisas de que nos vamos ocupar e *enquadramos* o contexto no qual nos ocuparemos delas” (Schön, 1983, p. 41). Como já mencionado, para esta nomeação e enquadramento, o professor, e também o professor em formação, precisa de “óculos”, “mapas” e “lentes” interpretativas. É o conhecimento pedagógico do conteúdo que é a fonte destes “mapas” e “lentes” interpretativas. Em conclusão: a realidade complexa e em contínua mudança da EF (situada na intersecção da escolaridade e da cultura do movimento) exige professores que disponham não só de um repertório de técnicas de ensino mas também de conhecimento de valores e objectivos educativos e competência para determinar quando é que estas técnicas devem ser aplicadas ou adaptadas. A EF precisa de professores educados como profissionais reflexivos.

Uma faculdade que queira formar professores de EF reflexivos desde logo deveria assumir “a aprendizagem da reflexão” como linha mestra subjacente a todo o currículo. Alguns de vós poderão pensar que por dizer isto forço a abertura duma porta. Naturalmente, quase todos os formadores de formadores tentam deixar os seus estudantes reflectir. Contudo, não é evidente que todos os formadores de professores de EF tenham a mesma ideia acerca do enfoque do problema (Tom, 1985). Na nossa área, é aliás comum que a necessidade de reflexão se limite aos micro-aspectos do processo de ensino-aprendizagem, que as decisões relativas a objectivos, os princípios éticos e políticos subjacentes ao ensino e à relação da EF com a sociedade e a cultura do movimento sejam excluídos do enfoque do problema. Aqui, a distinção de Van Manen (1977) entre reflexão técnica e reflexão crítica pode fornecer uma pista útil. Enquanto a reflexão técnica, que toma como garantido o contexto social e aceita os objectivos definidos, é apenas direccionada para a descoberta do meio eficaz de alcançar os objectivos, a reflexão crítica visa descobrir como é que foram estabelecidos os valores considerados positivos e, também, como é que os objectivos foram definidos. A reflexão crítica analisa a formação numa perspectiva histórica e social e organiza a acção social visando a emancipação e equidade. Quando apelo para que os professores de EF sejam formados como profissionais reflexivos, o que pretendo são profissionais que sejam técnica e criticamente reflexivos.

O princípio de “aprender a reflectir” não se encaixa nos programas convencionais de formação de professores concebidos de acordo com o modelo da Educação do Professor Baseado na Competência (Competency Based Teacher Education – CBTE). Estes programas apoiam-se fortemente na ideia da modificação comportamental. Seguem um modelo de aprendizagem e aspiram unicamente a fornecer aos futuros professores competências e técnicas observáveis e uma pedagogia baseada num corpo de conhecimento

completamente pré-estabelecido. “Aprender a reflectir” só poderá ser alcançado através de programas que se apoiem claramente em elementos em que os futuros professores são formados usando os conceitos e as estruturas que formam a base do conhecimento pedagógico do conteúdo (oriundo essencialmente da aprendizagem motora e da investigação em pedagogia do desporto). Esta formação pode ser organizada em estágios pedagógicos organizados em cooperação entre professores com uma sólida formação teórica e professores com grande conhecimento prático. Estes estágios podem ser orientados para temas como a “análise de tendências na cultura de movimento”, “observação e análise do comportamento de ensino”, “planeamento de aulas e subsequente desenvolvimento de materiais de aprendizagem para os alunos” e “avaliação de situações de ensino-aprendizagem”.

Consenso conceptual no corpo docente das faculdades

A profissão de EF caracteriza-se por uma falta de consenso não só acerca da sua missão, objectivos e a natureza da disciplina, mas também acerca da própria visão sobre o corpo e ainda sobre o conceito de motricidade e de desporto (e.g. Bain, 1990; Crum 1993b, 1994, 1999).

No início deste texto distingui alguns conceitos de EF. Mencionei designadamente o conceito da EF como treino/*fitness*, o conceito da EF como recreação e o conceito da EF como uma actividade de ensino-aprendizagem. É certamente possível identificar outros conceitos (cf. Crum, 1993, 1999). Em vez de desenvolver esta questão, farei algumas observações acerca de opções diferentes respeitantes aos conceitos que lhes estão associados.

A percepção mais antiga e provavelmente mais comum sobre o corpo é a de “*corpo substância*”. De acordo com esta percepção o corpo humano é visto como uma coisa, uma colecção de ossos, articulações e músculos envolvidos pela pele. Deste ponto de vista o corpo é frequentemente denotado com metáforas tais como “instrumento” ou “máquina”. Esta percepção é influente na teoria e prática da EF e treino desportivo uma vez que estas teorias e práticas reduzem o corpo humano a um objecto a manipular, alterar, construir, modelar e condicionar. Uma noção contrastante do corpo é a ideia do “*corpo relacional*”. Esta percepção, apoiando-se no trabalho do fenomenologista francês Maurice Merleau-Ponty, considera o corpo como sujeito. O corpo é desta forma encarado de uma forma humanista. O “corpo relacional” é o centro de uma rede de relações, é a nossa porta para o mundo e através desta intencionalidade incorporada conhecemos e interpretamos o mundo enquanto nos movemos e jogamos.

Estas duas noções do corpo constituem a base para duas visões contrastantes do movimento humano. Uma é a “*visão física*” ou “*biologista*” na qual o movimento é

interpretado como uma mudança de posição (de segmentos) do corpo num vácuo contextual. A outra é a “visão relacional” ou a “abordagem activa”, na qual o movimento é interpretado como acção, como comportamento com sentido regido por regras. A partir da concepção biologista, os estudos do movimento humano centrar-se-ão nas ciências naturais e na EF prevalecerá a atenção concedida à anatomia, à biomecânica e à fisiologia do exercício. Então a EF apoiar-se-á fortemente em conceitos e critérios relacionados com a forma técnica idealizando o movimento com ênfase particular na postura, na força, na flexibilidade e na classificação de exercícios de acordo com grupos musculares ou segmentos corporais. A “noção relacional” sublinha que as acções do movimento humano podem ser interpretadas como possuidoras de significados específicos e como realizações inteligíveis. A abordagem activa abre igualmente a oportunidade de ver as práticas do movimento do corpo humano regido por regras, historicamente situado e socialmente construído e, assim, aceitar o conceito de cultura do movimento.

As diferentes noções de corpo e de movimento referidas conduzem designadamente a diferentes visões do modo como o desporto é percebido, interpretado, estudado e praticado. A combinação da noção de corpo como substância e de uma perspectiva biologista leva a que o desporto seja visto como um *mero problema técnico descontextualizado*. O desporto é tido como imutável e os objectivos de ensino e de treino não admitem discussão, uma vez que são referenciados às técnicas e táticas existentes. Quando tal se verifica não é necessária uma “reflexão crítica”. Acrescento aqui o seguinte comentário: quando, há uns anos, num estudo piloto, recolhi dados respeitantes às bases conceptuais dos programas europeus de formação de professores de Educação Física, fui informado que, nas escolas portuguesas, predominava a visão de desporto que designámos como “um problema técnico descontextualizado”. Se isso era verdade e se ainda hoje o é então devemos encarar a situação com o alarmante. O que geralmente acontece quando numa faculdade que realiza a formação iniciar em EF não é capaz de lidar seriamente com estas diferentes posições relativamente às noções de corpo, de movimento humano e de desporto, nem de discutindo-as ou valorando-as, isto resultará em confusão conceptual e em mensagens profissionais pobres dirigidas aos futuros professores.

Permitam-me que utilize uma experiência pessoal de investigação, que sublinha a relação entre o consenso no seio do corpo docente e o impacto dos programas de formação de professores de EF. No final da década de 1980, em quatro das cinco faculdades holandesas com formação em EF, o corpo docente envolvido tinha a fama de não partilhar concepções claras e coerentes relativamente ao conceito de EF. Pelo contrário, a quinta

faculdade tinha desenvolvido uma perspectiva interessante e estimulante de EF e tinha tido sucesso – através de uma liderança forte, de uma selecção cuidada de novos elementos do corpo docente e do incentivo à publicação de estudos e projectos – para manter e elaborar a sua ideologia coesa e profissional. A nossa investigação colocava como hipótese que esta última faculdade tinha tido sucesso ao produzir as mudanças desejáveis na difusão das perspectivas de EF junto dos futuros professores, ao passo que as outras faculdades pareciam ter um impacto fraco na criação de perspectivas profissionais nos seus alunos (Crum, 1990; Crum & Westra, 1983). Vale a pena parafrasear neste ponto um aviso lançado por Pat Dodds: “Quando agentes sociais profissionais de primeira linha (e isto é o que os formadores de professores de EF são) não partilham ou valorizam uma perspectiva da EF comum, e quando as diferenças entre professores do ensino superior são ainda maiores do que aquelas que se verificam no seio dos professores dos ensinos básico e secundário, neste caso as perspectivas da EF dos futuros professores serão influenciadas aleatoriamente pela experiência em vez de o serem através de mensagens coordenadas reiterando uma perspectiva de EF bem definida e consistente” (Dodds, 1989, 97).

Na verdade todos os responsáveis pelos programas de formação de professores de EF deveriam verificar se as “agulhas conceptuais” do seu corpo de docentes apontam todas para a mesma direcção como uma bússola. Caso contrário, devem prestar especial atenção a esta questão. No entanto, julgamos que ao fazerem-no não deveriam começar por colocar exigências muito altas. Numa primeira fase seria um passo importante na direcção certa, se o corpo docente do ensino superior – especialmente os professores de sociologia do desporto, de pedagogia do desporto, os professores de disciplinas metodológicas, os orientadores de estágio e os professores das modalidades desportivas – partissem de uma perspectiva crítica de desporto, assumindo que este se encontra historicamente situado e socialmente construído e, portanto, abandonassem as perspectivas tradicionais de “não ensino” da EF e Desporto. Concordariam, assim, que o núcleo central da intervenção em EF é ensinar e aprender. Por fim, quero sublinhar que é de importância vital que a equipa de professores orientadores das escolas básicas e secundárias aderissem às concepções profissionais preconizadas pelo corpo docente das faculdades.

Estrutura de programa coerente (terceira linha orientadora)

Quando partimos das categorias de conhecimento de Shulman, a questão central é como é que estas categorias devem ser representadas num programa de formação de professores de EF. Qual a proporção de tempo desejável para cada uma das categorias e de que modo deveriam ser relacionadas? Apresento aqui uma figura (Figura 1), que pode

funcionar como um modelo heurístico que pode ser útil para responder a estas perguntas.

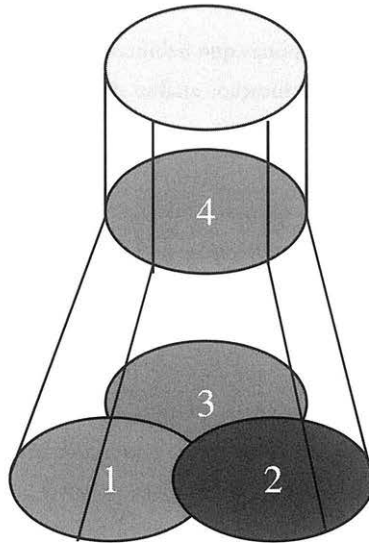


Figura 1. Modelo de relações hierárquicas entre domínios de um currículo de formação de professores de EF

O modelo dos círculos tem uma dupla função. Primeiro, cada círculo no modelo pode ser interpretada como uma representação dum aspecto particular das competências dum professor reflexivo. É igualmente possível relacionar os círculos com as categorias do conhecimento do professor de Shulman. Como há apenas cinco círculos no meu modelo, ao passo que Shulman distinguiu sete categorias, algumas categorias têm aqui de ser combinadas. A segunda função heurística do modelo é que este pode ser utilizado como modelo hierárquico para o conteúdo e estrutura dum currículo de formação de professores de EF. Assim, cada círculo pode ser visto como a representação dum domínio particular da formação.

O círculo 1 representa: as disciplinas direccionadas para o conhecimento do conteúdo da EF (conhecimento e compreensão das matérias fundamentais da biomecânica e da fisiologia do desporto assim como princípios e regras das danças, dos jogos e dos desportos) e das disciplinas direccionadas para a melhoria das próprias competências ao nível da prática desportiva.

O círculo 2 representa: (a) as disciplinas relativas ao conhecimento dos alunos e das suas características (e.g. psicologia do desenvolvimento), (b) as disciplinas relacionadas com o conhecimento de valores e objectivos educativos, e (c) as disciplinas pedagógicas genéricas.

O círculo 3 representa: as disciplinas que habilitam para o conhecimento de contextos educacionais (e.g. sociologia da educação, análise da instituição escolar e sociologia do desporto).

O círculo 4 representa: (a) disciplinas relativas ao conhecimento curricular (ligadas à questão do planeamento e condução das aulas de EF e dos materiais curriculares), e (b) as aulas e outras *sessões* relativas ao conhecimento pedagógico (constituem a base para o planeamento, condução e avaliação da prática pedagógica).

O círculo 5 representa: as experiências práticas de ensino (micro-ensino, ensino real, aulas durante o estágio pedagógico) assim como outras actividades de estágio direccionadas para as competências necessárias para as funções de nível meso e macro (reuniões de departamento e acompanhamento de direcções de turma, estudos e contactos com agentes desportivos locais).

A figura pretende mostrar que há uma ordem hierárquica entre os diferentes elementos. Primeiro, a figura mostra que as experiências de ensino e as experiências respeitantes às meso e macro-funções (círculo 5) deveriam estar assentes e basear-se nas outras quatro áreas programáticas. A segunda mensagem é que os conteúdos programáticos, tal como representado nos círculos 1, 2, 3 e 4 deveriam ser seleccionados e organizados em função das experiências do círculo 5. Segundo esta perspectiva, os elementos programáticos do círculo 4 têm uma função especial. São, por assim dizer, as correias de transmissão entre as aulas das disciplinas científicas básicas e as próprias competências motoras, por um lado, e a prática de ensino dos alunos, por outro. O trabalho na área do círculo 4 – em particular as aulas e outras actividades do âmbito da pedagogia do desporto – podem e devem funcionar como uma “lente de focagem” e como um organizador da coerência programática e cooperação entre o corpo docente. Uma primeira condição é, então, que os professores de biomecânica, fisiologia do esforço, psicologia, sociologia e pedagogia geral, assim como os de metodologia das actividades físicas, sejam capazes de justificar e seleccionar a relevância do conteúdo e a organização das suas aulas à luz dos círculos 4 e 5.

A importância e função especial dos círculos 4 e 5 deveriam reflectir-se numa grande proporção de tempo curricular que lhes deveria ser dedicado. Primeiro, sublinho a necessidade de confrontar os futuros professores com questões e problemas do âmbito do círculo 5 praticamente desde o início dos seus cursos. Deixem-nos ir às escolas desde o primeiro ano da sua formação e encarreguem-nos de tarefas de observação simples. Além disso, partindo do ideal de preparação de professores de EF como profissionais reflexivos, considero que 50% do tempo disponível (nunca menos de 40%), devem ser reservados para o trabalho no âmbito dos círculos 4 e 5. Infelizmente existem muitos cursos de formação de professores de EF que não alcançam estes padrões. Passo agora a mencionar outros problemas curriculares bastante comuns:

- Tradicionalmente, gasta-se demasiado tempo com a melhoria das competências desportivas dos alunos. Sugiro que os alunos com lacunas em algumas competências desportivas adiram a um ou mais clubes desportivos para ultrapassarem essas lacunas no seu tempo livre.
- Nas aulas de aprendizagem das matérias da cultura física (metodologia das actividades físicas) é comum esquecermo-nos de relacionar a actividade desportiva dos alunos com questões de organização metodológica e de ensino; como consequência os futuros professores passam por esta parte do currículo como ingénua consumidores da prática desportiva.
- É frequente os professores não estarem preparados para seleccionarem as competências de facto relevantes, no âmbito das suas disciplinas. Preferem “despejar” todo o conteúdo de conhecimento da sua disciplina nos futuros professores. Ao fazerem-no, parecem esquecer-se que estão envolvidos na formação de professores de EF e não na preparação duma nova geração de académicos.

BIBLIOGRAFIA

- Bain, L.** (1990). Physical education teacher education. In: W.R.Houston (Ed.), Handbook of research on teacher education. New York: Mac Millan. 758-781.
- Crum, B. J.** (1990). Shifts in professional conceptions of prospective PE teachers under the influence of preservice professional training. In: R. Telama & L. Laakso (Eds.), Physical Education and Life-Long Physical Activity. JyvŠskylŠ: The Foundation for promotion of physical culture and health. 286-293.
- Crum, B. J.** (1993a). A crise de identidade da educao fŁsica: ensinar ou nŁo ser, eis a questŁo. Boletim SPEF, 7/8. 133-148.
- Crum, B. J.** (1993b). Conventional thought and practice in physical education: problems of teaching and implications for change. Quest, 45, 3. 339-356.
- Crum, B. J.** (1994). A critical review of competing physical education concepts. In: J. Mester (Eds.), Sport Science in Europe 1993 Đ Current and future perspectives. Aachen: Meyer & Meyer. 516-533.
- Crum, B. J.** (1999). Conceptual divergences in european PE teachers and sport coach education programmes. Spectrum der Sportwissenschaften, 11, 2. 44-54.
- Crum, B. J. & Westra, T.** (1983). Terugkijken op de ALO (Looking back at PETE programmes). Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Dodds, P.** (1989). Trainees, field experiences, and socialization into teaching. In: T.J. Templing & P.G. Schempp (Eds.), Learning to teach. Indianapolis: Benchmark. 81-104.
- Darling-Hammond, L. et al.** (1983). Teacher evaluation in the organizational context: a review of the literature. Review of Educational Research, 53, 3. 285-328.
- Feiman-Nemser, S.** (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In: W.R.Houston (Ed.), Handbook of Research on Teacher Education. New York: Mac Millan. 212-233.
- Sage, G.H.** (1993). Preface. Quest, 45. 149-150.
- SchŁn, D.** (1983). Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shavelson, R. & Stern, P.** (1981). Research on teachersŐ pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. Review of Educational Research, 51, 4. 455-498.
- Shulman, L.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57, 1-22.
- Tinning, R. & Fitzclarence, L.** (1992). Postmodern youth culture and the crisis in australian secondary school physical education. Quest, 44, 287-303.
- Tom, A. R.** (1985). Inquiry into Inquiry-Oriented teacher education. Journal of Teacher Education, 36, 5. 35-44.
- Van Manen, M.** (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. Curriculum Inquiry. 6, 205-208.