

Sociedade Portuguesa **BOLETIM** **de Educação Física**

O Estudo da Socialização dos Professores em Educação Física: Uma Revisão e um Convite • Não há Educação sem Educação Física: Educação Física e Educação Cívica • A Educação Física e a Educação para a Saúde • Educação Física sem Avaliação: Uma Perversão Consciente? • As Dispensas das Aulas de Educação Física: Estará a Juventude Portuguesa Doente? • Caracterização das Instalações da Educação Física Escolar • Danza, la Gran Desconocida: Actividad Fisica Paralela al Deporte • Dança de Mentalidades... Na Dança da Educação... Física

Número 13 — INVERNO de 1996

Sociedade Portuguesa **BOLETIM** **de Educação Física**

O Estudo da Socialização dos Professores em Educação Física: Uma Revisão e um Convite • Não há Educação sem Educação Física: Educação Física e Educação Cívica • A Educação Física e a Educação para a Saúde • Educação Física sem Avaliação: Uma Perversão Consciente? • As Dispensas das Aulas de Educação Física: Estará a Juventude Portuguesa Doente? • Caracterização das Instalações da Educação Física Escolar • Danza, la Gran Desconocida: Actividad Fisica Paralela al Deporte • Dança de Mentalidades... Na Dança da Educação... Física

BOLETIM SPEF/Trimestral
N.º 13 (2.ª série) — Inverno de 1996

Director

Francisco Carreiro da Costa

Conselho editorial

João Carlos Rodrigues • José Braz • José Luís Sousa • Leonardo Rocha • Manuel Brito •
Marcos Onofre

Conselho de redacção

Marcos Onofre

Apoio administrativo e assinaturas

João Carlos Rodrigues

Edição, propriedade e assinaturas

Sociedade Portuguesa de Educação Física
Apartado 103
2796 LINDA-A-VELHA CODEX

Assinatura anual (4 números)

2500\$00 não sócios
2000\$00 instituições

Preço deste número

sócios — distribuição gratuita
1000\$00 não sócios

Registo do título n.º 10 474/85

Composição Alfanumérico, Lda.

Impressão Minigráfica, Artes Gráficas

Depósito legal n.º 43 392/91

Com o apoio da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica

Desejamos estabelecer intercâmbio com outras publicações

We wish to establish exchange with other publications

On désire établir l'échange avec d'autres publications

Desejamos establecer intercambio con otras publicaciones

A Redacção do Boletim fará menção crítica de todas as obras de que sejam oferecidos dois exemplares à SPEF.

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidades dos seus autores.

O editor reserva-se o direito de propriedade sobre todo o material publicado, o qual não poderá ser reproduzido sob qualquer forma, total ou parcialmente, sem a sua expressa autorização.

Índice

Editorial	5
<i>Francisco Carreiro da Costa</i>	

SOCIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O Estudo da Socialização dos Professores em Educação Física: Uma Revisão e um Convite	11
<i>Luís Miguel Carvalho</i>	

ESTUDOS, PRÁTICAS E PROBLEMAS

Não há Educação sem Educação Física: Educação Física e Educação Cívica	41
<i>Leonardo Rocha</i>	
A Educação Física e a Educação para a Saúde	47
<i>José Luís Sousa</i>	
Educação Física sem Avaliação: Uma Perversão Consciente?	51
<i>Marcos Onofre</i>	
As Dispensas das Aulas de Educação Física: Estará a Juventude Portuguesa Doente?	61
<i>José Gregório Viegas Brás</i>	
Caracterização das Instalações da Educação Física Escolar	67
<i>José Eduardo da Silva Monteiro</i>	
Danza, la Gran Desconocida: Actividad Física Paralela al Deporte	89
<i>Maria Jesus Cuellar Moreno</i>	
A Dança de Mentalidades... Na Dança da Educação... Física	99
<i>José Gregório Viegas Brás</i>	
Índice dos Números 10 a 13	109

Editorial

Francisco Carreiro da Costa*

Em 1989, num artigo que publicámos na *Revista Horizonte*¹ conjuntamente com alguns companheiros de trabalho, alertávamos, a propósito da descaracterização da ideia do que deveria entender-se por um professor de Educação Física que o projecto de formação inicial nas Escolas Superiores de Educação encerrava, para as consequências negativas que a situação comportava para o futuro da profissão. Dizíamos então que estávamos, no essencial, perante visões distintas, talvez mesmo inconciliáveis, de entender as finalidades da Educação Física no contexto escolar.

Por um lado, a posição dos que entendem a Educação Física como a resultante, quer no contexto escolar quer no quadro do processo de educação permanente, de uma área cultural — a Cultura Física. Privilegiar a vertente cultural da Educação Física significava, significa, e significará para nós, perspectivar a Educação Física como um projecto educativo e social, e por consequência, reivindicar e lutar para que, tanto os mais novos como os mais velhos, e independentemente das suas capacidades motora e económica, beneficiem de condições que lhes permita acederem ao grau possível de excelência motora e ao usufruto de uma prática gratificante das actividades físicas e desportivas.

Por outro lado, uma outra posição claramente descomprometida com esta dimensão cultural. Trata-se de uma visão utilitária da Educação Física que pode assumir diferentes *nuances*.

Raramente crítica, é a posição dos que:

— apresentando o argumento que a escola deve abrir-se à realidade social, ou à vida como por vezes preferem dizer, defendem que a

* Presidente da SPEF.

Boletim SPEF, n.º 13 Inverno de 1996, pp. 5-7.

Educação Física deve cumprir a finalidade de socializar para o desporto, sem nunca questionarem todavia os valores e o tipo de homem e de sociedade que o desporto que maioritariamente hoje temos («na vida»), e que tanto defendem, representam²;

- «navegam» ao sabor das modas e esquemas passageiros, ou daqueles que, incapazes de suportar o incómodo e as agruras de uma vida profissional infelizmente marcada ainda por um estatuto de marginalidade, procuram a afirmação e o reconhecimento pessoais através de uma atitude de desdém e desvalorização da Educação Física, não obstante ser esta área a razão primordial da nossa (e da sua) existência profissional, ser a principal oportunidade de emprego, e continuar a ser para a maioria dos que a combatem, ironia das ironias, o «seguro de vida» de que curiosamente não abdicam, ou a «bóia de salvação» que nunca largam durante as suas deambulações por outras áreas profissionais.

Vem este nosso comentário a propósito da forma como algumas vozes têm ultimamente apelado para a necessidade de repensar a profissão e de alargar o campo profissional.

Pugnar pela conquista de novas especialidades profissionais, exigir formação adequada (leia-se superior) em todas as áreas, bem como condições de exercício profissional que salvaguardem a dignidade da profissão e a saúde dos utentes³ é, obviamente, uma questão urgente que ninguém medianamente lúcido e inteligente poderá contestar.

Há todavia um aspecto que não pode passar em claro. Agora, tal como em 1986, justifica-se o alargamento das especialidades profissionais apresentando os mesmos argumentos que fundamentaram as «rupturas com a realidade» então concretizadas pelo Conselho Científico da Faculdade de Motricidade Humana (o desemprego estaria eminente em Educação Física). Mas ousa-se ir mais longe acrescentando uma espantosa mensagem que tem o mérito, é justo reconhecê-lo, de ser límpida relativamente à mentalidade que lhe está subjacente, e que é no essencial a seguinte: não vale a pena investir profissionalmente na Educação Física; mais, quem optou ou venha a optar por exercer a profissão no contexto escolar jamais alcançará o reconhecimento e o prestígio sociais.

Onde se pretende chegar com argumentos deste tipo?

Que razões podem justificar que se defenda o indispensável alargamento das especialidades profissionais através de raciocínios que desvalorizam e apelam ao desinvestimento profissional no espaço mais antigo, e, provavelmente, o socialmente mais útil?

Em 1989, dizíamos que o que estava a passar-se na formação inicial era mais uma das muitas arremetidas a que a Educação Física tinha sido sujeita no passado. Acrescentávamos, no entanto, que talvez não estivéssemos preparados para enfrentar a circunstância de muitos dos principais adversários estarem, agora, entre os próprios profissionais de Educação Física.

É pena que assim seja.

É naturalmente urgente repensar a profissão e alargar as especialidades profissionais. Há muito que o dizemos. Todavia, façamo-lo através de uma actuação que tenha simultaneamente como alvo consolidar e dignificar os espaços de intervenção profissional já existentes. Nunca desqualificando-os ou destruindo-os⁴.

Não será certamente com atitudes de «novo riquismo» profissional, nem escondendo envergonhadamente a nossa origem que se conquistará novas áreas profissionais e se fará a nossa afirmação como grupo profissional.

A nossa afirmação profissional e cultural é algo que se constrói (ou se destrói) todos os dias através da competência, profissionalismo, e dignidade com que cada um realiza as suas tarefas, não importa em que área ou nível de responsabilidade.

Busquemos na discussão deste como de outros temas a maturidade profissional desejável. Sem truques, sem arquitecturas literárias maldosas e teoricamente inconsistentes, onde em vez de se esclarecer, fica a ideia que se pretende insinuar o estado de prontidão para abraçar projectos vindouros.

Enfim, de uma forma aberta, sincera, dialogada, consistente e organizada, como nos convidou a fazê-lo o Professor Teotónio Lima⁵.

O desafio está lançado. As páginas deste Boletim estão à disposição de todos os que o queiram fazer. Sem excepções.

Notas

¹ Revista Horizonte n.º 30

² Desiludam-se os que pretendem encontrar nesta minha posição mais um pretexto para procurarem fazer passar a ideia, como o têm sistematicamente feito, de que sou contra o desporto, ou que faço ressuscitar a velha querela de opor Educação Física e Desporto. Naturalmente que o desporto é a área mais representativa da cultura física e como tal deve ter um papel preponderante no currículo escolar, tal como acontece nos actuais programas de EF. Todavia, como temos repetidamente referido o desporto não esgota a extensão da Cultura Física como defendem alguns, manifestando uma visão que pode ser convenientemente estreita, mas que não serve naturalmente os interesses da Educação dos que frequentam a escolaridade obrigatória.

³ O que se passa na área da «fitness» é a todos os títulos inaceitável. Todavia, não nos podemos esquecer que nesta área sensível de intervenção, alguns profissionais têm infelizmente emprestado o seu estatuto académico ajudando a manter um *status quo* que importa denunciar e alterar.

⁴ Esta será para alguns uma posição fundamentalista e positivista como gostam, depreciativamente, de chamar. Se ser «fundamentalista» é preservar o fundamental, sejamos fundamentalistas. Se ser «positivista» é ser optimista, isto é, não perder a capacidade de acreditar que é possível construir uma nova realidade profissional (em Educação Física neste caso), sejamos positivistas.

⁵ Revista Horizonte n.º 70.

*SOCIALIZAÇÃO
DOS PROFESSORES
EM EDUCAÇÃO FÍSICA*

O Estudo da Socialização dos Professores em Educação Física: Uma Revisão e um Convite

Luís Miguel Carvalho*

Introdução: do bricolage à socialização dos professores

Num artigo datado do final da década transacta, Hatton (1988) mobiliza o conceito de *bricolage* para a caracterização do trabalho dos professores e revela as propriedades do conservadorismo, da criatividade limitada, do alargamento fortuito do repertório, da prevalência da teoria do concreto, dos procedimentos sinuosos e do *ad hocismo*¹ da prática docente.

O *bricoleur* é, segundo Levy-Strauss (autor em que Hatton se baseia), *aquele que trabalha com as suas mãos e utiliza meios sinuosos, comparáveis aos utilizados pelos artesãos*. No plano técnico, o *bricolage* pode ser entendido a partir de quatro proposições:

- a) o trabalho é arquitectado e executado em função dos recursos disponíveis;
- b) os meios de trabalho que o *bricoleur* vai juntando não são colectados em função de um uso particular, previamente determinado, antes na esperança de virem a ser úteis;
- c) os meios utilizados são determinados pelas experiências anteriores e têm uma utilidade heterogénea (cada um deles pode ter uma variedade de usos, não um uso determinado e preciso);
- d) a resposta do *bricoleur* às tarefas consiste numa reorganização do conjunto de meios disponíveis, como uma resposta *ad hoc* (ainda que racional) ao meio.

* Assistente da FMH-UTL
Boletim SPEF, n.º 13 Inverno de 1996, pp. 11-37.

No plano especulativo, o *bricolage* corresponde a um modo de pensamento que utiliza, como ferramentas, categorias concretas para exprimir noções abstractas (e.g., comida, animais), às quais acede através da percepção sensorial, isto é, de imagens, percepções e experiências; trata-se de um modo de pensar que opera sempre no interior dos constrangimentos impostos por um determinado estado do conhecimento e que não o ultrapassa.

Para além de procurar descrever o trabalho dos professores como *bricolage*, Hatton sugere que a explicação dessa característica deve ser procurada em factores associados à socialização dos professores: as experiências enquanto alunos, a incapacidade da formação inicial em responder às perspectivas de desempenho do trabalho do professor aí adquiridas por modelação e a constrangimentos do contexto laboral dos professores.

O presente texto — em certa medida também um produto de *bricolage* — constitui uma aproximação à literatura sobre a socialização dos professores e, simultaneamente, pretende funcionar como convite ao estudo de questões construídas no interior de uma das principais correntes da investigação pedagógica em Educação Física.

Emergindo na década de oitenta, fundamentalmente através dos trabalhos de Lawson (1983a, 1983b), a corrente de estudos sobre a socialização ocupacional fez apelo a uma investigação sobre os professores (por oposição a uma investigação sobre o ensino) em torno do estudo das circunstâncias, ocorrências e significados que estão presentes na entrada dos indivíduos para o campo ocupacional da educação física e, posteriormente, ao longo da experiência ocupacional.

Partimos da ideia de que a socialização é um processo que ocorre durante todo o ciclo vital, com uma intensidade variável (mais poderoso na infância) e que se traduz-se num fenómeno activo de aquisição de consciência, conhecimento e habilidade por um indivíduo no seio da(s) cultura(s) com que se cruza ao longo da sua vida (Giddens, 1991). Neste sentido entendemos, também, a definição de socialização para a ocupação docente proposta por Lacey (1985: 4073):

«The professional socialization of teachers refers to the process of change by which individuals become members of the teaching profession and then take up progressively maturer roles within teaching»

Porém, esta definição de socialização não é de aceitação pacífica se considerarmos as diferentes orientações científicas no âmbito da literatura sobre a socialização ocupacional² e, no particular, da socialização dos professores. Essa diversidade é considerada na síntese de Lacey (1985) e na revisão de estudos de Zeichner e Gore (1990), onde se recapitulam as abordagens funcionalista, interpretativa e crítica.

A tradição funcionalista encara a socialização dos professores como o processo através do qual um indivíduo se torna um membro da socie-

dade dos professores, sendo esse processo cumprido através da interiorização de *uma* cultura, comum ao grupo ocupacional, caracterizada por um conjunto de valores, atitudes, interesses, conhecimentos e habilidades. Nos estudos de orientação funcionalista prevalece, por um lado, a noção de interiorização das normas sociais — ou seja, a ideia de que o indivíduo se modifica para ocupar as posições e desempenhar os papéis determinados pela estrutura social — e, por outro lado, a representação da realidade social através de uma análise de tendência central — ou seja, a consideração de um sistema de valores dominante e não conflitual (*uma* cultura) — que toma como não problemática a aquisição de valores centrais.

Estes dois aspectos são rebatidos pelos trabalhos com origem nas orientações interpretativas que enfatizam a racionalidade dos indivíduos e a natureza interactiva do processo de socialização, caracterizando-o como um jogo em que se cruzam a escolha do indivíduo e os constrangimentos que enfrenta; dito de outro modo, que os indivíduos ao entrarem na estrutura escolar podem manifestar o objectivo de prosseguimento de uma carreira (portanto, de serem aceites nessa estrutura e de actuarem dentro dos constrangimentos que ela impõe) mas, também, o de adequar essa estrutura aos seus desejos de local de trabalho ideal (portanto, de modificar essa estrutura). Ao invés da tradição funcionalista, os autores defendem a ideia da heterogeneidade da cultura dos professores, dividida a partir das diferenças relativas às matérias de ensino que leccionam, pelo estatuto e pelas funções associadas às instituições em que exercem, pela formação, pela origem social, pelo género e pelas diferentes orientações profissionais e pedagógicas.

Valorizando a possibilidade da autonomia individual e colectiva, o modelo de socialização dos professores de Lacey (1977) baseia-se na ideia de que esta se pode caracterizar como a adopção ou criação pelos indivíduos de estratégias sociais adequadas. Esse modelo apresenta uma configuração das possíveis estratégias sociais desenvolvidas pelos indivíduos durante a socialização:

- a) o ajustamento interiorizado (o indivíduo aceita os constrangimentos e acredita que são positivos para si);
- b) a correspondência (o indivíduo adequa-se às definições de situação e aos constrangimentos impostos por outros, mantendo reservas privadas sobre elas);
- c) a redefinição (o indivíduo considera a situação contrária aos seus interesses e introduz alterações ou soluções a curta ou a larga escala).

Este exercício de uma *sociologia do possível* (Lacey, 1985), por oposição a uma *sociologia da tendência central*, trouxe à literatura da socialização dos professores a riqueza da diversidade da socialização ligada às his-

tórias individuais mas, perdeu de vista aspectos colectivos dessa socialização, no sentido em que não conduz a uma determinação de padrões de socialização em grupos particulares de professores, nem à consideração dos contextos sociais e políticos em que essa socialização ocorre (Zeichner & Gore, 1990).

Rejeitando frequentemente o conceito de socialização, pela sua natureza funcionalista, alguns estudos da orientação crítica têm procurado estabelecer as conexões entre a classe social, o género e a raça e a formação das relações de trabalho, as relações entre políticas educativas e o carácter do trabalho dos professores, ou ainda, a procura de ligação entre as perspectivas dos professores e as ideologias e (ou) racionalidades dominantes na sociedade contemporânea.

A este nível de análise, importa associar o fenómeno da socialização dos professores ao processo socio-histórico de profissionalização da ocupação docente, enquanto processo de construção de um corpo específico de conhecimentos e de técnicas e de um conjunto de normas e valores deontológicos (Nóvoa, 1987). Trata-se de considerar a socialização não apenas como um processo de transmissão e interiorização de conteúdos — o saber e os valores profissionais — mas, também, de produção dessa cultura profissional, de modo a observar a força socializadora da estrutura escolar sobre a construção da cultura dos professores e de, ao mesmo tempo, de visualizar as intervenções dos professores na sua construção.

Como refere Nóvoa (1991, 1992) o final do século XIX e o início do século XX são atravessados por uma luta entre as iniciativas produzidas no interior do grupo profissional e as iniciativas exteriores, do Estado, pelo controlo das referências identitárias da profissão docente. Este processo, que ocorre tanto na esfera do saber profissional como na esfera da regulação da profissão (caso do controlo do recrutamento dos professores), resultam numa submissão da ocupação docente à tutela do Estado. Neste enquadramento, a socialização dos professores enquanto processo de construção, manutenção e reconstrução de uma cultura profissional não pode excluir a análise da intervenção do Estado.

Como sugere Gomes (1992), estamos perante uma dinâmica de *socialização heterónoma*, em que a identidade dos professores é construída de fora para dentro, por oposição a uma socialização autónoma, cujo epicentro seriam os professores, criadores de um saber específico e de uma deontologia em torno de valores e interesses comuns. Esta possibilidade de uma socialização dirigida pelos professores decorre num quadro de movimentos contraditórios de e em diversas instâncias sociais (o estado, os sindicatos, as associações profissionais, os especialistas e as instituições de formação a que estes estão normalmente associados, e os professores) que lutam pela legitimação do saber dos professores, de uma luta pelo controlo dos discursos e das práticas da ocupação docente.

Vários estudos têm destacado o modo activo e criativo como os professores, através das suas crenças e práticas, lidam e reagem face aos constrangimentos institucionais e às ideologias da escolarização (Ball & Goodson, 1985; Carlsson, 1987; Scarth, 1991), enfatizando o carácter paradoxal ou contraditório dos fenómenos da escolarização e da ocupação docente, bem como a existência de espaços para a reapropriação e a resistência por parte dos professores. Estes trabalhos traduzem a mudança no modo como a investigação vem equacionando o estudo dos professores (Ball & Goodson, 1985):

- a) nos anos sessenta, os docentes são figuras apagadas no conhecimento educativo, indivíduos que desempenham um papel formal na estrutura escolar;
- b) nos anos setenta, surgem como personagens implicados — culpados — na diferenciação dos resultados dos alunos e na reprodução das desigualdades sociais;
- c) na década de oitenta, duas vias de estudo opõem a força dos constrangimentos institucionais (macro sociais) ao peso das circunstâncias imediatas ou situacionais do trabalho dos professores (micro sociais), desenhando-se frequentemente um retrato de subjugação dos professores às condições de trabalho;
- d) para, finalmente, se começar a adoptar uma visão dialéctica, em que os professores são entendidos como intérpretes de respostas a constrangimentos, com perspectivas e estratégias próprias.

Esta tendência tem, como veremos de seguida, a sua expressão nos estudos sobre a socialização dos professores.

1. Um Voyeur em Acção: notícia da literatura sobre a socialização de professores

No âmbito da literatura sobre a socialização dos professores de Educação Física, o movimento para a adopção de uma perspectiva dialéctica é defendido numa das obras de referência nesta área — *Socialization Into Physical Education: Learning to Teach* (Templin & Schempp, eds., 1989)³ — definido-a como um processo de negociação entre as pressões sociais que empurram os indivíduos para perspectivas e comportamentos instituídos relativamente ao papel do professor e a sua acção individual (e colectiva) como participante na produção do seu destino profissional.

O livro oferece uma recapitulação da investigação produzida em vários pólos de investigação (Estados Unidos, Inglaterra, Austrália e Canadá), atravessando três *tempos* do percurso de socialização para o exercício da ocupação docente em Educação Física: a socialização ante-

rior à formação inicial, a socialização durante a formação inicial e a socialização em serviço.

Na visão panorâmica da literatura sobre a socialização dos professores em Educação Física que em seguida apresentamos, utilizamos essa sequência que tem como fase intermédia o período de preparação formal, sem que isso signifique a aderência a uma identificação da formação inicial como o ponto nevrálgico da socialização ou a uma concepção da socialização como um processo evolutivo. Ao contrário, preferimos o entendimento de que nesses períodos podem existir *momentos de ruptura*, aqueles em que se abandonam relações, comportamentos e responsabilidades e novas relações se criam, novas aprendizagens se fazem e novas responsabilidades se tomam (Van Maanen, apud. Shempp & Graber, 1992).

Assim, o processo de socialização não tem necessariamente de ser analisado sob o prisma da continuidade, devendo admitir-se a existência de rupturas (de descontinuidades) ao longo dos tempos e espaços em que ocorre, com determinantes ocupacionais (o primeiro ano de ensino, os períodos de certificação profissional, mudanças de escola, de nível de ensino) e não ocupacionais (outros centros de interesse e de envolvimento social dos indivíduos).

De Pequenino se Torce o Destino: a socialização anterior à formação inicial

Neste domínio, as pesquisas existentes são tributárias de conceitos desenvolvidos por Lortie (1975) — *apprenticeship of observation, subjective warrant* e *attractors and facilitators* —, na medida em que os tomam como conceitos centrais na problematização das pesquisas ou como referentes para a discussão de resultados.

Os conceitos de *atractivos e facilitadores* têm sido utilizados por uma grande parte dos estudos, nomeadamente por aqueles autores que questionam a escolha e a entrada dos jovens para cursos de formação inicial em Educação Física e as suas relações com a socialização antecipatória. Templin, Woodford & Mulling (1982) retomam o essencial desta problemática:

- a) as ocupações possuem recursos de recrutamento, que cumprem a função de atracção dos indivíduos para o seu interior; atractivos e facilitadores são tipos de recursos a considerar;
- b) os atractivos respeitam a potenciais benefícios que a ocupação oferece aos indivíduos, sejam de natureza material (dinheiro, segurança de emprego, possibilidades de mobilidade), de natureza simbólica (prestígio, poder), ou de natureza emocional (prazer e satisfação);
- c) os facilitadores respeitam a mecanismos sociais que contribuem para a decisão de entrar numa dada ocupação.

Aos atractivos identificados por Lortie (1975) benefícios materiais, mobilidade social, estabilidade de emprego, horário de trabalho, possibilidade de continuarem a fazer parte da vida educativa escolar, de trabalharem com jovens ou de servirem a sociedade — a literatura em Educação Física acrescenta outros factores: o desejo de se tornarem treinadores ou, numa variante do tema da continuidade, o de prosseguirem a sua ligação com as actividades físicas ou com o desporto (Schempp & Graber, 1992; Stroot & Williams, 1993).

Quanto aos facilitadores, a *certificação subjectiva* (*subjective warrant*), a identificação com determinados professores, a continuidade de uma ocupação de família ou o bloqueamento de aspirações, surgem como mecanismos a considerar (Templin, Woodford & Mulling, 1982; Hutchinson, 1993).

Deste conjunto de mecanismos sociais de facilitação, merece particular atenção o conceito de certificação subjectiva, que representa uma auto-avaliação que cada indivíduo realiza no sentido de determinar a adequação dos seus interesses e competências a um conjunto de tipificações relativas a uma dada ocupação.

Na análise deste mecanismo ao nível da entrada de estudantes para a formação inicial em Educação Física, Lawson (1983a) sugere o seguinte diagrama descritivo dos factores em jogo na sua construção pelos indivíduos (Figura 1).

O conceito de certificação subjectiva, defendido por Lawson, deriva de uma crítica à formulação inicial de Lortie e à sua utilização nos estudos em Educação Física, nomeadamente por Templin, Woodford & Mulling (1982). Enquanto que para estes o conceito representa um construto psicológico que é identificado e medido em indivíduos que

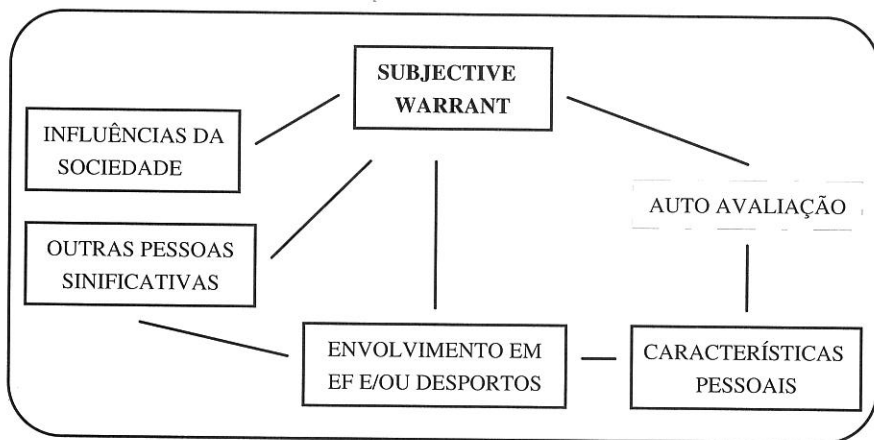


Figura 1 — Factores que Influenciam a Construção do «Subjective Warrant» (adap. de Lawson, 1983a)

entram em cursos de Educação Física, Lawson propõe que o construto represente a dinâmica da escolha do curso, isto é, que considere os acontecimentos, experiências, intervenientes e processos que participam na construção da certificação subjectiva. Nesta perspectiva, são os possíveis recrutados e as suas experiências que devem constituir o centro da pesquisa e não os recrutados e as suas percepções (Lawson, 1983a; Dewar, 1989).

Baseado nestes pressupostos, Dewar (1989) efectuou uma pesquisa com alunos do ensino secundário, divididos por três categorias — indivíduos atraídos pela carreira em Educação Física, indivíduos que decidem entrar na carreira (na preparação formal) e indivíduos que sendo bem sucedidos em Educação Física e Desporto decidem não entrar na carreira. Os resultados deste trabalho providenciam a conclusão de que apesar de em todas as categorias o envolvimento em actividades físicas e desportivas ser grande, sendo estas consideradas como principais centros de interesse nas suas vidas, os grupos apresentavam diferentes certificações subjectivas⁴.

Outros estudos têm entrado em consideração com a explicação dos mecanismos da socialização antecipatória para a ocupação docente, nomeadamente, os que se socorrem do conceito de *apprenticeship of observation*. Este conceito é utilizado como representação de uma aprendizagem invisível, intuitiva e imitativa, de modelos de ensino e de um conjunto de crenças, conhecimentos e habilidades adquiridos ao longo de uma experiência de longos anos pelos futuros professores, enquanto alunos, que é depois transportada para a formação e para a situação de trabalho. Um fenómeno que, como refere Britzman (1986: 448), permite compreender a manutenção da própria estrutura escolar e dos seus mitos:

«The student teacher enters the apprenticeship classroom armed with a lifetime of student experience. This institutional biography tells the student teacher how to navigate through the school structure and provides a foundation for the stock responses necessary to maintain it. Additionally, implicit in these stock responses are particular images of the teacher, mythic images which tends to sustain and cloak the very structure that produces them»

Na literatura em Educação Física, Schempp (1989) descreve este período como o tempo em que os futuros professores se tornam familiares com as tarefas de ensino e começam a formular critérios de avaliação das práticas dos professores; baseado num estudo em que recorre ao registo de incidentes críticos, este autor acrescenta que, na selecção das práticas pedagógicas que vão emular e na construção dos seus sistemas de crenças, estes futuros professores baseiam-se mais nos seus gostos e interesses e poucos apresentam uma identificação com a profissão futura ou com os seus membros.

Também Hutchinson (1990), a partir de um estudo em que utiliza os procedimentos de entrevista e de *role playing*, sublinha a formação de sistemas de crenças bem definidas nestes jovens:

- a) o seu sucesso como professor será atingido se os alunos se revelarem empenhados e mostrarem prazer nas actividades;
- b) a instrução é uma intervenção menos importante do professor;
- c) a planificação das aulas não necessita o cumprimento da redacção de um plano de aula;
- d) a actividade de ensino é tida, em muitos casos, como um período de passagem para a actividade de treinador.

Esta socialização antecipada para a profissão envolve, portanto, a interiorização de modelos de ensino e, também, uma representação da escolarização, da profissão e do currículo (particularmente da matéria de ensino que vão leccionar). Aceitar esta tese implica reconhecer que na formação inicial estas perspectivas vão estar presentes e que é a partir delas que os alunos vão interagir com as crenças, os conhecimentos e, eventualmente, as habilidades de ensino que neles se pretendem instalar. Um exemplo das consequências deste processo de interiorização e da sua ignorância pela formação inicial pode ser identificado no modelo da *autoreprodução do fracasso da Educação Física* (Crum, 1990a), no qual se evidencia a perpetuação de ideologias e de práticas de não-ensino nos seus professores.

Cá se Vai Andando com a Cabeça Entre as Orelhas: a formação inicial

A síntese dos resultados dos estudos sobre o impacto da formação inicial em Educação Física pode ser feita nos seguintes termos (Bain, 1990): inconclusivos, porque pouco frequentes e porque manifestam conclusões contraditórias, pouco animadores, porque apesar disso, a tendência para resultados que corroboram a ideia da incapacidade da formação formal sobrepõem-se a retratos de efectivo impacto sobre os formandos.

Trabalhos recentes, como os de Crum (1990b) e Carreiro da Costa et al. (1993), sublinham a permanência de perspectivas e concepções ao longo do curso. Estes resultados sugerem, portanto, uma incapacidade da preparação formal em alterar expectativas e discursos dos formandos. Aliás, a literatura sobre formação de professores tende a referir que os estudos acerca do impacto socializador da formação inicial revelam o poder limitado dessas experiências relativamente às experiências anteriores e às futuras (no local de trabalho).

Como procuramos adiantar em seguida, a literatura existente permite uma visão da socialização na formação inicial que ultrapassa a aborda-

gem do grau de influência da preparação formal sobre os futuros professores, oferecendo descrições acerca do modo de operar dos alunos face às estratégias da agência e dos agentes de socialização. O trabalho de Graber (1989) apresenta um avanço neste sentido. A autora mobiliza o conceito de *studentship*: o uso pelos alunos de estratégias que lhes garantem um maior controlo sobre a própria formação, no sentido de salvaguardarem a aquisição do que acham importante e de ignorarem o que acham irrelevante ou não funcional, enfim, modos de operar que permitem uma progressão mais fácil, mais bem sucedida e com menos esforço. Graber descreve três tipos de estratégias dos alunos de cursos de formação inicial em Educação Física:

- a) *pesquisa selectiva de informação* — acções que permitem determinar o que estudar ou que saber para um exame, ou, ainda, como actuar durante um estágio; trata-se de uma estratégia que lhes permite controlar as exigências de um curso;
- b) *projectão de uma imagem* — acções que garantem a criação de uma imagem favorável nos formadores; tirar apontamentos, fazer perguntas manifestando interesse, voluntariado, adopção de determinado vocabulário, são algumas das manifestações descritas;
- c) *copiar ou seguir o caminho mais fácil* — tratam-se de acções que permitem economizar esforços, desde o copiar em exames ou trabalhos de colegas, ao modo como se colectam os apontamentos nas aulas.

Este estudo ajuda-nos a perceber o carácter manipulativo do processo de socialização, indo na esteira de outros estudos sobre o *currículo oculto* na formação inicial de professores que sublinham o carácter contraditório dos processos de formação inicial e, simultaneamente, do trabalho de apropriação de determinadas ideias pelos formandos e a presença de factores estruturais nessa apropriação (e.g. Ginsburg, 1990)

A visão dos formandos como sujeitos activos na socialização é também sugerida pelos estudos centrados nas experiências de prática pedagógica durante a formação inicial. Para uma apresentação das principais revisões dos trabalhos nesta área (Dodds, 1989; Schempp & Graber, 1992; Stroot & Williamson, 1993) partimos da seguinte interrogação: quem socializa quem e como?

Freibus (apud. Schempp & Graber, 1992) apresenta resultados que colocam os supervisores locais de formação como agentes de socialização referidos pelos estudantes, particularmente em aspectos relacionados com informação, ideias, encorajamento e avaliação. Outros estudos, em Educação Física e em outras matérias (Dodds, 1989), suportam a ideia de que estes professores funcionam como modelos; os formandos adoptam perspectivas utilitárias (*fazer o que funciona*), copiam actividades desses professores, estão muito informados sobre as acções que esses professores têm por eficazes ou ineficazes.

A questão das relações de poder entre supervisor e formando é essencial para perceber estas manifestações, como serão também, se pretendermos aquilatar do que se passa numa situação de estágio pedagógico na realidade portuguesa, o tipo de programa de formação sob o qual operam, o grau de isolamento em que as práticas dos formandos ocorrem, o grau de comprometimento dos supervisores (da instituição de formação e do estabelecimento escolar) e a própria percepção que os formandos têm relativamente às capacidades dos supervisores ou, ainda, à identificação com as suas concepções e práticas⁵.

Uma outra categoria de agentes de socialização, frequentemente apresentados como os mais importantes, são os alunos: por um lado eles são a principal fonte do sentimento de sucesso ou de insucesso do estudante-professor, por outro lado, a sua força socializadora alicerça-se nas questões de controlo e de manipulação da classe, tendendo a retirar o foco do formando da aprendizagem para a disciplina e a gestão da classe.

Outros agentes de socialização são referidos nos trabalhos desta área de estudo — colegas, outros professores, familiares — porém, estes agentes não têm sido devidamente tomados em consideração. Uma nova área de estudo tem vindo a sistematizar-se em torno do estudo dos formadores de professores (Lawson, 1991). Questões como a biografia ocupacional dos formadores, a área de saberes a que se reporta a sua habilitação académica e, sobretudo, as perspectivas (Zeichner, Tabachnick & Densmore, 1987) dos formadores, isto é, os seus comportamentos enquadrados por (guiados e detentores de sentido através de) valores, crenças e princípios relativos à formação, à educação, ao ensino e à matéria de ensino, parecem ser merecedoras de atenção.

Acrescente-se que a imagem colhida em trabalhos sobre os formadores de professores (Kagan, 1990), talvez não muito distinta daquela que a experiência individual de estruturas correspondentes, em Portugal, identifica, é a de que se trata de um grupo heterogéneo, com uma identidade ambígua, fragmentada a partir de tensões diversas (e. g., orientação académica ou profissional?, centrada no conteúdo disciplinar ou no contexto de intervenção futura? numa perspectiva de Educação Física ligada à aprendizagem ou à recreação, às habilidades ou à condição física? eclética ou de especialização desportiva?), resultando em cursos de formação segmentados e incoerentes em que é visível a ausência de finalidades e de um corpo de conhecimento comum⁶.

Para concluir o *quem socializa quem e como*, é necessário considerar os próprios formandos como sujeitos de socialização: com um percurso biográfico, com concepções explícitas ou não do seu papel como professor, exercem um papel selectivo nas interacções que estabelecem. Em Educação Física, Marrs & Templin (apud. Dodds, 1989) descrevem um mecanismo selectivo, em que os formandos escolhem apenas certos comportamentos dos supervisores, que reproduzem, hipoteticamente

aqueles que mais se aproximam das suas perspectivas de ensino e de profissão, tomando-os como correctos, ou aqueles que de um ponto de vista de uma estratégia de correspondência são considerados como pertinentes para a progressão na formação.

Sublinhando-se o carácter parcial, interactivo e manipulativo da socialização, recorda-se o resultado de um estudo da década de sessenta acerca do que os alunos-professores dizem aos seus colegas relativamente ao que fazer para obter uma boa classificação: faz o que te dizem sem discutir, sê bem organizado e mantém a tua classe sob controle, quanto á teoria não tentes aplicá-la⁷.

Uma maior atenção deve ser dada ao papel efectivo da formação inicial no sentido da determinação do real sentido da sua acção sobre as ideologias e as práticas de ensino escolares: é apenas uma questão de eficácia ou ineficácia ou trata-se de um mecanismo mais complexo de reprodução e reforço do sistema escolar estabelecido?

Esta questão — do sentido do impacto da formação inicial — foi já colocada por Zeichner e Tabachnick (1981) a propósito da existência de um *efeito de lavagem* sobre os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, produzido pela experiência no local de trabalho: haverá mesmo um *wash-out* provocado pela acção de colegas, alunos, administradores das escolas ou por constrangimentos organizacionais, como a especificidade do trabalho na sala de aula ou as normas burocráticas das escolas? Dever-se-á, ao invés, dizer que a universidade não afecta as disposições adquiridas na socialização anterior? Ou, procurando ligar a influência relativa das várias agências de socialização, e destas ao contexto da escolarização, não se deverá antes questionar se as universidades, eventualmente com uma retórica *avançada* mas com um conjunto de práticas semelhantes às do ensino escolar, promovem o reforço dos contextos, dos significados e das práticas pedagógicas escolares ao invés de o enfrentarem?

Deve assinalar-se que a identificação das influências organizacionais e sociais da socialização na formação inicial tem-se estabelecido mais no plano do argumento de que do no plano das evidências empíricas (Zeichner & Gore, 1990). Na verdade, os argumentos parecem merecedores de resposta empírica: como não questionar as características das interacções sociais no interior das escolas, dos cursos e das salas de aula, dos recursos postos à disposição ou gerados, das ofertas curriculares ou, num nível sócio-institucional, as características intelectuais, políticas e sociais das escolas de formação e a interferência do género ou da classe social? Este é um conjunto de preocupações que a investigação em Educação Física pode enfrentar.

Finalmente, importa dar atenção a um fenómeno de *concorrência entre agências e agentes de socialização*, por demais evidente na situação portuguesa — os casos dos alunos de formação inicial que ao mesmo tempo que exercem a sua actividade discente exercem uma actividade docente

num estabelecimento escolar — e às consequências desse fenómeno no plano da construção e da reprodução de orientações profissionais, curriculares e pedagógicas na ocupação de professor de Educação Física.

Vamos p'ra piscina, vamos p'ra piscina! (socialização ao longo da carreira)

A entrada no mundo do trabalho docente é caracterizada, frequentemente, através do recurso a duas analogias: para uns é o tempo de *molhar os pés* (tacteamto, aprendizagem), para outros o de *nadar ou afogar* (responder com sucesso às exigências do trabalho na sala de aula).

Para compreender essa experiência é, todavia, necessário associar uma experiência *oculta* (Britzman, 1986) que consiste na negociação entre o passado e o presente do indivíduo; enquanto o passado informa a acção presente, o presente gera as suas próprias condicionantes para a acção. É sobre os constrangimentos da acção no local de trabalho, sobre as influências socializadoras no local de trabalho e as estratégias dos professores nesses contextos específicos, que a literatura sobre a socialização no local de trabalho se ocupa.

Nesta área, os estudos em Educação Física têm um carácter exploratório, apresentando um conjunto de estudos de caso em torno de temas diversos: a indução, as fases do ciclo profissional as condições de trabalho e a marginalidade da Educação Física. As pesquisas sobre a indução tendem a evidenciar a presença de um conjunto de temas relativos a preocupações e a análises de vivências dos novos professores, independentes do contexto escolar dos estudos. Temas como o choque da realidade, o conflito de papel, o isolamento, o efeito de lavagem sobre conhecimentos da formação inicial, são presenças constantes nos resultados desses trabalhos (Stroot, Faucette & Schawager, 1993).

A questão da marginalidade da Educação Física tem também sido trabalhada a partir da abordagem das histórias de vida (Templin, 1989; Templin, Sparkes & Schempp, 1991; Sparkes & Templin, 1992; Sparkes, Templin & Schempp, 1993). Estes trabalhos têm progressivamente vindo a procurar uma articulação entre a consciência que o indivíduo tem da sua história de vida com a sua localização nos contextos sociais mais amplos. Estes estudos não se centram apenas na questão da marginalidade da disciplina de Educação Física (a questão do estatuto da disciplina) mas interligam esta problemática com outras posições periféricas no interior do grupo ocupacional e da organização escolar (e. g., questões relativas ao género e à orientação sexual dos professores).

Finalmente, o trabalho de Sparkes (1988, 1990) introduz a análise da inovação curricular em Educação Física através de uma abordagem micropolítica⁸ da vida escolar. Através de um estudo de caso de um departamento de Educação Física numa escola inglesa, o autor faz sobressair a matriz política da escola como mediadora da inovação e as

estratégias que os professores utilizam para lidar satisfatoriamente com os conflitos de interesse presentes em momentos de inovação curricular.

No âmbito dos estudos sobre a socialização no local de trabalho, Lawson (1989) sugere duas vias de trabalho: a abordagem da socialização organizacional e a abordagem dos factores que influenciam as condições de trabalho. A primeira via centra-se no estudo do processo interactivo que (pretende) suscitar nos novos membros de uma escola a aprendizagem da cultura organizacional (conteúdo da socialização) e de aí serem aceites. Essas estratégias organizacionais podem ser analisadas através de um modelo, como o de Van Maanen & Schein (apud. Lawson, 1989).

Este modelo (Quadro 1) considera seis processos de socialização (dimensões tácticas da socialização organizacional), definidos a partir de manifestações tipificadas em torno de dois extremos de variação (pólos da variabilidade). Estas estratégias organizacionais podem ser intencionais ou não intencionais, isto é, podem decorrer de um propósito de obter determinados resultados ou de acordo com os hábitos e a tradição das relações interpessoais na escola ou combinar aqueles dois tipos de intervenção.

Todavia, qualquer que seja o grau de coordenação das acções sobre os novos professores, existe sempre uma característica inerente aos processos de socialização organizacional que pode constituir um interessante foco de estudo; trata-se da *passagem das fronteiras* organizacionais. Esta metáfora reporta-se à identificação de um período de prova a que são submetidos os novos professores (em que será particularmente relevante a prova funcional — será que é capaz de fazer o trabalho docente

Quadro 1 — Dimensões Tácticas da Socialização Organizacional (desenvolvido a partir de Lawson, 1989)

DIMENSÃO	PÓLOS DA VARIABILIDADE	DESCRIÇÃO
Escala	colectiva — individual	exercida sobre um grupo de indivíduos ou sobre um indivíduo
Estrutura	formal — informal	exercida através das redes sociais formais ou informais da organização
Progressão	sequencial — aleatória	planeada, com progressões definidas, ou sem qualquer ordem de evolução
Temporalidade	fixa — variável	com um calendário fixo ou sem enquadramento temporal definido
Apoio	modelador — inexistente	o indivíduo sob a alçada de um acompanhante com o papel de modelo ou isolado perante as alternativas jogadas
Atitude	aceitação — rejeição	aceitando conhecimentos e habilidades da formação inicial ou rejeitando e menosprezando essas aquisições

de acordo com os valores e as práticas aceites como correctas? por exemplo, são capazes de controlar os alunos na sala de aula?).

A segunda abordagem proposta — factores interactivos que influenciam as condições de trabalho dos professores de Educação Física (Figura 2) — pode constituir uma alternativa heurística mais ampla.

Esta proposta assenta nos pressupostos seguintes:

- a) as condições de trabalho moldam as acções dos professores e, na inversa, as acções individuais ou colectivas podem exercer uma influência sobre essas condições;
- b) de que as influências apresentadas (e. g. comunidade ocupacional) interagem em cada categoria (e. g. com outras influências situacionais) e entre categorias (e. g. com influências de nível organizacional);
- c) de que através dessa rede de influências se pode aceder ao estudo de aspectos particulares da socialização organizacional e da cultura organizacional.

Um modelo próximo do apresentado por Lawson é o de Pollard (apud. Zeichner & Gore, 1990) — modelo dos contextos sociais de acção dos professores — assente na concepção de que a socialização deve ser analisada a partir da procura das interacções entre a estrutura social e a acção dos indivíduos e pressupondo que as acções dos professores são respostas criativas e activas aos dilemas, às oportunidades e aos constrangimentos colocados pelos contextos imediatos de acção (a sala de

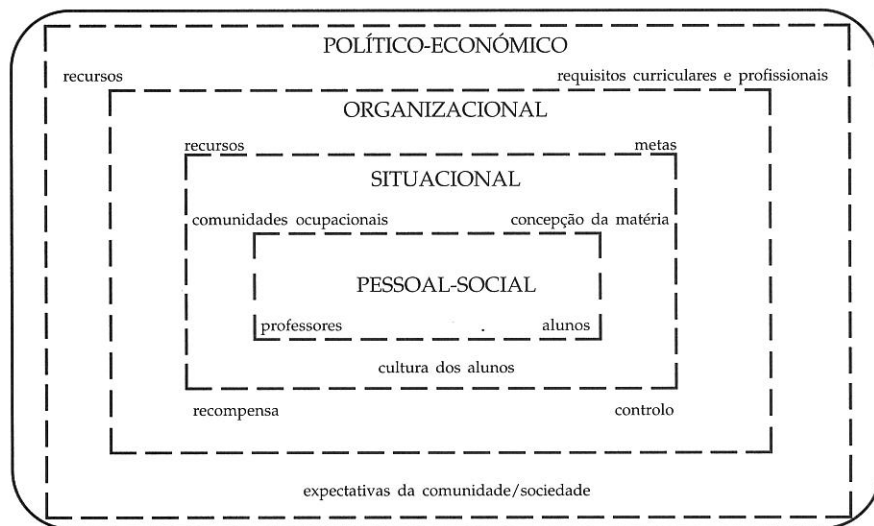


Figura 2 — Factores da Socialização no Local de Trabalho (adapt. de Lawson, 1989)

aula e a escola) e que é através destes que a estrutura social mais ampla (a comunidade local, a sociedade e o Estado) exerce a sua influência. O modelo contempla três níveis de análise, os contextos sala de aula, escola e cultural.

As influências socializadoras do contexto sala de aula são usualmente apresentadas a partir das características, expectativas e comportamentos dos alunos, e da *ecologia da aula*.

No primeiro caso, essas influências estendem-se a âmbitos variados do comportamento do professor (desde o tipo de linguagem até ao tipo de métodos utilizados) e parecem aumentar à medida que os professores adquirem experiência e se destacam das preocupações com a gestão e o controlo dada classe.

No segundo tipo, considera-se uma rede complexa de processos e de acontecimentos do envolvimento do ensino que se impregnam no comportamento dos professores; aos factores da ecologia da sala de aula (multidimensionalidade, imediatismo, singularidade, imprevisibilidade, simultaneidade e história) podem ainda acrescentar-se outros de condição e organização social da classe como o *ratio* professor-aluno, o nível dos recursos e o tempo limitado. Este envolvimento do trabalho do professor delimita a possibilidade dos seus comportamentos e pressiona-o para o exercício de certos procedimentos, no sentido em que estes têm de ser apropriados a essa estrutura para se revelarem bem sucedidos.

Os efeitos da *escola-organização* sobre o processo de socialização, aparecem frequentemente associados aos conceitos de cultura e clima de escola. Todavia, como refere Scarth (1987), este conjunto e percepções, de significados e de práticas de uma escola, tomados como certos (e frequentemente espelho de valores de quem tem mais influência nas escolas), pode ser melhor entendido se representado como um processo *debilmente articulado* de negociação entre os membros de uma escola e entre a escola e outras instâncias organizacionais (outras escolas, autoridades do sistema escolar, comunidades locais).

Relativamente à existência de pressões, por vezes de orientações opostas, dos colegas, e à existência de uma acolhimentos diferenciados aos novos professores os resultados dos estudos não sugerem dúvidas (Feinam-Nemser & Floden, 1986; Zeichner & Gore, 1990). No que respeita ao impacto socializador dessas influências e daquelas exercidas pelos *avaliadores significativos*, as conclusões são menos pacíficas e a síntese possível desses trabalhos é de que existe uma grande variação entre escolas relativamente aquelas influências (cf. Nemser & Floden, 1986; Zeichner & Gore, 1990).

Ainda a nível organizacional, importará considerar de outros contextos socializadores, uns delimitados a partir das acções individuais — por exemplo as *comunidades ocupacionais* — e outros delimitados pela própria estrutura formal da organização — por exemplo os grupos por

matérias de ensino. O conceito de comunidades ocupacionais retrata grupos de professores que partilham quatro características relacionáveis (Lawson, 1989):

- a) a crença de executarem o mesmo tipo de trabalho;
- b) a identificação positiva com o que fazem;
- c) a crença de partilharem as mesmas perspectivas, valores e problemas;
- d) as suas actividades comuns compreendem as esferas do trabalho e do lazer.

Estes grupos são um instrumento de integração dos professores com efeitos sobre o seu empenhamento e satisfação. Na verdade alguns dos problemas, dilemas ou dificuldades enfrentados pelos professores no seu quotidiano laboral são resolvidos através do recurso a saberes contextualmente apropriados, construídos e validados nesses agrupamentos de referência — é o universo do conhecimento partilhado que influencia as interpretações das situações e a prática sequente (Scarth, 1987).

Embora a partilha de um mesmo grupo disciplinar possa favorecer uma aproximação entre os indivíduos esta não pode ser considerada como automática. Porém, o agrupamento por matérias de ensino define um território de disputa e consenso que não pode ser negligenciado: desde as questões de currículo — e, implicitamente, as ideologias da matéria de ensino e das ideologias pedagógicas — às de gestão de recursos frequentemente escassos, passando pelo estatuto atribuído à disciplina pelos outros parceiros escolares.

Na dimensão cultural, a comunidade local é considerada como uma pressão poderosa. Pode argumentar-se que esta característica é própria de sistemas escolares descentralizados ou de sociedades em que existe uma tradição de participação das famílias nos assuntos escolares. Todavia, quer registos jornalísticos recentes quer relatórios de investigações mostram como mesmo em sistemas educativos tradicionalmente centralizados as pressões da comunidade podem interferir na vida escolar e na vida profissional dos professores (cf. Stöer & Araújo, 1992).

A influência do contexto social mais amplo tem também sido analisado quer no plano das políticas e práticas educativas do Estado e das suas implicações para a profissão (veja-se literatura sobre a burocratização, a proletarianização do trabalho docente, ou ainda sobre o sexismo), quer em termos dos tipos de racionalidade dominantes (trabalhos sobre o desenvolvimento da racionalidade tecnocrática, sobre a ideologia do profissionalismo e a profissionalização do conhecimento).

Ao nível da Educação Física, questões como as expectativas e exigências de desempenho de professores e alunos (expressas através dos programas e, sobretudo, através do controlo da sua implementação), os recursos postos à disposição das escolas, a distribuição dos tempos con-

sagrados à disciplina ao longo da escolaridade, os requisitos para o exercício da ocupação, são factores a ter sempre presentes nesta análise das macro-influências sobre a socialização dos professores.

2. *Coordenadas Provisórias*

Apresentam-se cinco coordenadas — a título provisório — para o estudo da socialização dos professores de Educação Física, particularizando-as, depois, para o caso da socialização no local de trabalho.

A socialização é um processo que ocorre ao longo da vida, o que significa que a socialização dos professores não se esgota nos períodos formais de preparação (como a formação inicial) mas decorre também antes desses períodos, através de uma aprendizagem do ensino por modelação enquanto aluno e das influências sociais que constituem o senso-comum, depois da formação inicial, tanto no período de indução como ao longo da carreira.

É um processo de aquisição de conhecimentos, capacidades e consciência de uma formação cultural dada, no caso numa cultura (dos professores) que é em si própria heterogénea, tanto no plano dos valores como no plano das técnicas educativas.

Decorre em contextos sociais estruturados, as agências de socialização, sendo de destacar a este nível a quadrupla vivência da estrutura escolar — como aluno, como aluno-professor, como professor membro de um grupo ocupacional e como membro de uma organização (sem esquecer as restantes agências de socialização como a família ou meios de comunicação de massa, os clubes); esta asserção conduz também à consideração da concorrência entre formas e conteúdos na socialização dos professores.

Para além das referidas agencias de socialização existe também um outro tipo de determinante estrutural da socialização que respeita ao meio social em que ocorre. A classe social é uma determinante das formas de socialização, operando através da experiência de socialização primária na família e exercendo profunda influência a nível da distribuição social do saber, do sentimento da possibilidade de agir e na hierarquização valorativa dos grupos sociais (Lesne, 1984). Consideraremos assim que as categorias sociais mediatizam o processo de socialização (Zeichner & Gore, 1990), podendo gerar padrões de socialização para grupos particulares de professores.

Embora a estrutura social condicione os valores e os comportamentos dos indivíduos, estes não se adaptam — passivamente — aquela, antes desenvolvem — activamente — a partir das interações com as agencias de socialização e com os indivíduos, a sua identidade e independência; quer dizer que existe uma margem relativa de autonomia individual e colectiva, a possibilidade de estratégias individuais e colectivas diferen-

ciadas de lidar com a socialização, portanto susceptível de seleccionar e de manipular. Objecto e sujeito de socialização, o indivíduo é, também, um agente de socialização (Lesne, 1984: 32):

«toda e qualquer pessoa exerce, a partir da sua posição numa dada estrutura social, uma certa acção sobre as outras pessoas; ela é também um agente de socialização que (...) desempenha um papel mais ou menos importante, mais ou menos reconhecido ou aceite, mais ou menos formalizado (os antigos, os chefes), mais ou menos institucionalizado (os professores, os formadores, os animadores) (...).»

À luz destes cinco eixos, a socialização dos professores no local de trabalho pode ser caracterizada nos termos seguintes. É influenciada pelo percurso biográfico dos indivíduos, particularmente pela sua biografia escolar, isto, é pela experiência da estrutura escolar enquanto aluno (em todos os graus de ensino) e pela experiência da formação inicial. No primeiro tipo de influência, deve considerar-se a interiorização de um conjunto de práticas dos professores através da experiência prolongada da escolarização, que podem estar em relação com uma dupla orientação dos indivíduos: uma orientação para a escolha da actividade ocupacional de professor e uma orientação no interior da profissão, no que respeita às práticas da escolarização, da profissão, da matéria de ensino e do próprio trabalho docente. No segundo tipo, uma influência que pode reforçar as disposições adquiridas (legitimando-as porque as ignora ou porque as reproduz nos discursos ou nas práticas de formação) sem esquecer que os indivíduos podem, activamente, procurar encontrar nos discursos da formação um apoio para as orientações anteriores), ou questionar e reformular, pelos menos parcialmente, essas disposições.

Utilizando a distinção entre consciência prática e consciência discursiva⁹, podemos argumentar que na experiência directa da escolarização (anterior à formação inicial) o indivíduo constrói, fundamentalmente¹⁰, modelos implícitos e não examinados da vida escolar, da profissão, da matéria de ensino e do trabalho docente, enquanto a experiência da formação inicial alimenta, também, a construção da sua consciência discursiva, no sentido em que promove a aquisição de conhecimentos que podem servir para reformular ou para reforçar a consciência prática adquirida. Assim, o indivíduo chega ao local de trabalho portador desta consciência e as suas estratégias face à socialização nesse território têm de ser compreendidas através da sua consideração.

A visão de socialização como processo de aquisição de conhecimentos, capacidades e consciência — em termos de valores e de técnicas — de uma formação cultural, implica a identificação no espaço organizacional em que o professor vai operar das características por um lado comuns e por outro lado diversas dessa formação cultural.

Sobre a questão da uniformidade ou da pluralidade da cultura dos professores, já aludimos anteriormente. Por isso, destacaríamos aqui a ideia de que, no local de trabalho, existe uma tripla vivência de socialização de acordo com três tipos de conteúdos de socialização: organizacional, ocupacional e departamental. Distingue-se, assim, uma socialização profissional de uma socialização organizacional (Lawson, 1988) — a primeira relativa a valores, conhecimentos e habilidades da ocupação, a segunda relativa a esse elementos de uma cultura organizacional — e admite-se a pressão exercida no interior da estrutura formal dos grupos por matérias de ensino, configurando uma socialização que designamos de *departamental*. Nestes contextos, existem diversos agentes da socialização cuja acção, diferenciada não pode ser ignorada: pares (segmentados por quadros de referência, pelo estatuto profissional e/ou organizacional), alunos, hierarquia, funcionários administrativos e auxiliares, e encarregados de educação.

Esta asserção conduz à consideração da concorrência entre formas e conteúdos na socialização dos professores e à noção de que a influência dos agentes de socialização, em cada uma delas, poderá ser mais ou menos amplo, consoante as características de estrutura e de dinâmica à escala da escola, as estratégias que utilizem e, também, da orientação e do comprometimento (Ball & Goodson, 1985) que os indivíduos tenham para com esses eixos da vida escolar. É possível admitir uma variação no modo e na intensidade da socialização associada ao tipo de comprometimento que os professores desenvolvem face ao seu trabalho: pelo ideal de servir ou de mudar a sociedade, pela matéria de ensino ou, até — e o caso é significativo se atendermos a dados recentes sobre o professorado português (e. g., Braga da Cruz et al., 1988) — se a presença na ocupação é alicerçada numa escolha inicial ou secundária ou contingencial.

O facto da socialização ocorrer num território que se admite dotado de margens de autonomia não exclui que nele se exerçam outro tipo de constrangimentos. Pelo contrário, as situações e as opções da vida escolar mediatizam as influências dos sistemas mais amplos (político, administrativo, social, cultural) sobre os professores e o seu trabalho.

A análise da socialização no local de trabalho, para além de considerar esses factores, deve também atender a que a vida os indivíduos não se circunscreve à vida escolar, daí que outros centros de interesse, ocupacionais e não ocupacionais, possam intervir no percurso de socialização. Como refere Bennet (1985), no seu estudo sobre um grupo docente com uma posição periférica na hierarquia formal e informal das disciplinas escolares, para muitos desses professores a actividade de ensino não responde aos objectivos de *status*, à remuneração e à responsabilidade que anseiam para as suas vidas e que muitos deles têm noutras ocupações o espaço da sua concretização; para estes professores certas condições do trabalho docente (férias, segurança, flexibilidade de

horários) são utilizadas para o prosseguimento de outros interesses pessoais.

Para além das referidas agências e agentes de socialização existe também um outro tipo de determinante estrutural; referimo-nos às categorias sociais de classe social e de género. Importa ter presente que os percursos de vida dos professores indiciam uma mobilidade social através da profissão, particularmente no género masculino, de origem social nas classes trabalhadoras¹¹ (já que nas professoras a origem de classe será mais polarizada, com uma componente de classe média mais acentuada). No entanto, é também importante atender ao aviso de Ginsburg (1990): mais do que a origem social, o factor a ter em conta é o presente, isto é, a posição actual do indivíduo na estrutura e nas relações de classe.

Finalmente, o analisar a socialização no território organizacional, importa considerar o professor como objecto de socialização (exercida pelas agências e agentes de socialização) e, no quadro de uma perspectiva que salvaguarda a possibilidade de uma acção individual e colectiva autónoma dos indivíduos, enquanto construtor da sua socialização (com estratégias próprias) e como agente socializador, na medida em que as suas acções podem influenciar a conduta dos outros e os contextos em que intervêm.

As considerações formuladas ao longo deste texto articulam-se com questões relativas aos temas, às problemáticas, aos modelos e procedimentos de estudo a adoptar. Delas ressaltam algumas preocupações, a necessitar de análise mais aprofundada, sobre a orientação destes trabalhos.

Uma primeira preocupação prende-se com a necessidade de dar aos estudos uma base teórica mais consistente. Muitos de trabalhos têm descurado um conjunto de enquadramentos conceptuais susceptíveis de funcionar como ferramentas heurísticas (e muitos trabalhos se farão na ausência de esforço crítico sobre os conceitos que mobilizam). Em paralelo, é necessário dispor de conceitos que facilitem a abordagem e a compreensão dos fenómenos sociais na suas dimensões objectivas e subjectivas e nas suas dimensões macro e microsociais. Sobretudo, é necessário continuar o esforço para a construção de modelos de estudo que considerem a articulação das variáveis de contexto com as perspectivas dos indivíduos. Estamos de acordo com Lawson (1993: 438) quando sugere a seguinte orientação para os trabalhos em Educação Física:

«So, although we must encourage research that helps us understand agency and the social construction of reality, in this same research we must attend to the social constitution of reality especially the ways agency is facilitated, constrained, or prevented and why. This work helps us understand change, whether at the individual, group, organizational and

societal level. It helps us understand which levels are transformative and which are reproductive».

Uma das questões colocadas no estado actual da pesquisa sobre a socialização dos professores é, pois, o da construção de modelos de estudo capazes de proporcionar uma abordagem dialéctica da socialização dos professores. Uma tal perspectiva remete para a identificação do tipo de informação a recolher, tratar e analisar, de tal modo que seja possível integrar num estudo a dimensão das perspectivas individuais e a das estruturas ou contextos que constroem a acção individual.

Esse esforço deve enquadrar-se numa perspectiva que admita o carácter multifacetado da realidade social (Layder, 1993), isto é, que esta incorpora estratos com características específicas que, não tendo fronteiras empiricamente claras, se interpenetram e combinam na actividade social:

- a) a experiência social e a biografia dos indivíduos;
- b) a actividade social situada (em situações de co-presença ou face-a-face) e os significados que delas emergem;
- b) os dispositivos organizacionais em que ocorrem;
- d) os fenómenos a grande escala, de distribuição de poder pelos grupos ou instituições que intevêm na definição da matéria de ensino e do trabalho dos professores, a distribuição de recursos, as ideologias que afectam os comportamentos dos professores.

A proposta desenvolvida por Sirotnik (1987), no sentido de uma abordagem multidimensional de avaliação e desenvolvimento das escolas pode também constituir uma boa ferramenta de trabalho. O autor sugere que a recolha de informação considere três domínios da realidade:

- a) as circunstâncias, isto é, o conjunto de estruturas, situações, e condições materiais da realidade em análise;
- b) as actividades, ou seja, o que ocorre na realidade em análise, os comportamentos e os processos observáveis;
- c) os significados, que as pessoas trazem, constroem, partilham, ou levam, da realidade em análise; trata-se aqui dos sentimentos, expectativas, atitudes, crenças, valores presentes na realidade em análise.

A estes três domínios será conveniente, atendendo à própria definição de socialização que temos defendido, acrescentar um outro: a da consideração da história dos indivíduos e dos contextos.

A adopção de um modelo assente numa lógica multidimensional terá implicações diversas: se, por outro lado, um tal modelo *quase-monstruoso* em termos de quantidade de informação a recolher, tratar e analisar,

sugere a adopção de modos de produção de conhecimento mais dependentes da constituição de equipas de investigação do que da habitual prática individual e solitária, por outro lado, um tal modelo não anula uma prática de focalização selectiva (Layder, 1993), de centração numa dimensão da realidade e na não exclusão de uma cobertura empírica e analítica das outras dimensões.

Todas estas preocupações colocam desafios que se apresentam, no momento, de difícil solução, na medida em que requerem o aprofundamento de um conhecimento e a alteração de estruturas e de modos de produção de conhecimento. Ficam, portanto, como interrogações a necessitar de reflexão e crítica intra e interindividuais. Obviamente que é necessário, a este nível, ter uma atitude realista: todas estas potencialidades — a confirmarem-se — só poderão ser aproveitadas construindo um campo político favorável e um campo de saber suficientemente teorizado. Na certeza de que esse trabalho requer um espírito que combine humildade e risco e de que o prosseguimento de estudos a partir de contributos da socialização ocupacional deve ser conduzido através de um corte crítico com este quadro de referência, de modo a ultrapassar as suas presentes limitações

Notas

¹ Conservadorismo — tendência para a acomodação aos constrangimentos e não à sua ultrapassagem; Criatividade Limitada — o trabalho envolve respostas criativas às circunstâncias; no entanto essa criatividade é limitada no sentido em que, por um lado, os constrangimentos institucionais a limitam e também porque existe uma confiança na teoria concreta e não na teoria abstracta; Alargamento Fortuito do Repertório — o alargamento do repertório faz-se de um modo fortuito; as novas práticas são agregadas não em função de teoria pedagógica mas na base do julgamento subjectivo acerca da sua utilidade; Prevalência da Teoria Concreta — as explicações usadas pelos professores assemelham-se às das teorias do concreto e quando usam as teorias abstractas é através de um mecanismo de cooptação dessas explicações; Procedimentos Sinuosos — os procedimentos são sinuosos porque pode não existir uma conexão particularmente obvia entre o meio empregue e o fim desejado; «Ad Hocismo» — há aspectos do trabalho dos professores que podem ser compreendidos como tentativas de atingir resultados através do desenvolvimento de novas estruturas, sem obedecer a princípios pré-determinados, mas como respostas «ad hoc» ao envolvimento; uma prática que não erradica os problemas mas os diminui ou faz desaparecer temporariamente, para reaparecerem noutros cenários.

² Por ocupação entende-se a realização de um trabalho remunerado (a alternativa poderia ser socialização profissional, aliás como utiliza Lacey; todavia, a adopção do conceito «ocupação» parece-nos mais abrangente e permite-nos deixar de lado o debate sobre o trabalho do professor como «profissão»; veja-se a este propósito a revisão de Bourdoncle, 1991)

³ No entanto, a adopção desta visão dialéctica não é conseguida em todos os textos, ficando alguns deles pela caracterização da construção individual da socialização e aquém da articulação destes com os factores de contexto que constrangem ou facilitam tal construção social.

⁴ O primeiro grupo — jovens atraídos pela carreira doente — partilha a visão de que a EF é uma actividade orientada para as habilidades físicas, envolvendo a aprendizagem de

jogos e o seu ensino a outros; a escolha da ocupação docente encontra-se associada à possibilidade de continuarem associados ao desporto, à oportunidade de trabalharem com crianças, numa atmosfera de trabalho que lhes é familiar e positiva; são indivíduos influenciados por professores, treinadores, familiares ou pares e que escolhem o curso porque se sentem bem (confortáveis, seguros) em operar num sistema que viveram e que pretendem reproduzir. Outros indivíduos que optam pela entrada na ocupação, apresentam visões distintas: (a) os indivíduos que pretendem ser treinadores e para quem o ensino é visto como um modo de aceder à carreira de treinador, concebem a EF orientada para a performance; neste grupo, professores e treinadores aparecem como principais influências; (b) indivíduos orientados para uma carreira em medicina desportiva, em que a ocupação em EF surge como um pré-requisito para essa carreira, orientariam a leccionação com base nos conhecimentos científicos para a saúde; são influenciados por professores, treinadores ou médicos; (c) os jovens que concebem a carreira para além do ensinar ou do treinar e pretendem carreiras ligadas à administração e gestão desportiva, tal como o grupo anterior vêem a passagem pelo ensino como um pré-requisito para outra actividade; parecem pouco comprometidos com as lógicas da habilidade e da performance e pensam de uma perspectiva de participação (animação). Finalmente, os indivíduos que não optam pela carreira são caracterizados por apresentarem uma perspectiva da EF à visão do primeiro grupo; todavia, a percepção de uma carreira mal paga e com um período limitado de duração (difícil de suportar durante muito tempo), associa-se à opção pela procura de uma carreira noutras actividades.

⁵ Entre nós (e em Educação Física) existe uma ausência de estudos empíricos sobre as experiências pedagógicas dos alunos-professores em situação de estágio; como excepção, veja-se Gomes (1991)

⁶ Do nosso ponto de vista não se trata de defender a uniformidade contra o pluralismo, mas de ressaltar que a inexistência de integração e de consenso, é potencialmente geradora de interações inconsequentes com os alunos. Aliás, falar de pluralismo ou de liberdade universitária é falar da produção, aplicação e revisão de projectos, de ideias, aliadas a valores, e não a isolamento, fragmentação e auto-suficiência.

⁷ Trata-se do estudo de Sorensen «What is learned in practice teaching» (Journal of Teacher Education, 18, 1987: 173-78) referido por Britzman (1986)

⁸ Num trabalho em curso (Carvalho, 1996) centramos a nossa atenção na acção política dos professores de educação física como elemento de compreensão das suas carreiras e em particular no modo como lidam com o *status* da sua disciplina no interior do aparelho escolar. A existência de uma actividade política nas escolas *descobre-se* em torno das lutas pela obtenção ou manutenção de vantagens e recursos, materiais ou simbólicos, que são importantes do ponto de vista do controlo do trabalho e da carreira por parte dos professores. Desde o acesso e uso de recursos financeiros, materiais e humanos (tipo de alunos) da escola que permitem a territorialização do seu trabalho, até às facilidades de acesso a formação, passando pelo relaxamento na aplicação de regras, ou ainda pela reputação e pela estima, existem importantes bens materiais e simbólicos em disputa no interior de uma escola.

⁹ Tratam-se de duas manifestações da capacidade de consciência dos indivíduos, a primeira inclui aquilo que os indivíduos são capazes de dizer acerca das condições das suas acções e os modos de expressão que utilizam, a segunda remete para aquilo que os indivíduos sabem (crêem) acerca dessas condições mas que, num momento determinado, não são capazes de traduzir sob a forma discursiva (Giddens, 1989).

¹⁰ Usamos o termo 'fundamentalmente' porque as experiências directas são mediatizadas por quadros interpretativos; todavia, através do estudo das proposições sobre a matéria de ensino e o ser professor, em indivíduos que chegam a um curso de formação inicial (Carreiro da Costa et al, 1993) pode verificar-se uma debilidade no grau de formalização e de especificação desses discursos (ainda que esta ilação possa estar contaminada pelo modo de expressão solicitado — o escrito).

¹¹ No caso português, ver Nóvoa (1987) e Braga da Cruz et al. (1988); no caso americano, ver Ginsburg (1990).

Bibliografia

- BAIN, L. (1990). Physical education teacher education. In W. Houston et al., eds., *Handbook of teacher education* (pp. 758-781). New York: Mc Millan.
- BALL, S. & GOODSON, I. (1985). Understanding teachers: concepts and contexts. In S. Ball & I Goodson, eds., *Teachers' lives and careers* (1-26). Lewes: The Falmer Press.
- BENNET, C. (1985). Paints, pots or promotion: Art teachers attitudes towards their careers. In S. Ball & I Goodson, eds., *Teachers' lives and careers* (120-136). Lewes: The Falmer Press.
- BRAGA DE CRUZ, M. et al. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, XXIV (103/104): 1187-1293.
- BRITZMAN, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56 (4), 442-456.
- CARLSON, D. (1987). Teachers as political actors: From reproductive theory to the crisis of schooling. *Harvard Educational Review*, 57 (3), 283-307.
- CARREIRO DA COSTA, F., et al. (1993). Expectativas de exercício profissional em estudantes de educação física. *Boletim SPEF*, 7/8, 35-43.
- CARVALHO, L. M. (1996). A investigação educacional no âmbito da Unidade de Ciências da Educação: Socialização ocupacional. In F. Carreiro da Costa, *Investigação educacional: Paradigmas e metodologias*. Lisboa: FMH (aguarda publicação)
- CRUM, B. (1990a). The self reproducing failing of physical education. In R. Telama et al, eds., *Physical education and life-long physical activity* (pp. 294-301). Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.
- CRUM, B. (1990b). 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. 286-294). Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health.
- DODDS, P. (1989). Trainees, field experiences, and socialization into teaching. In T. J. Templin & P. G. Schempp, eds., *Socialization into physical education: learning to teach* (pp. 81-104). Indianapolis: Benchmark Press.
- FEIMAN-NEMSER, S. F. & FLODEN, R. E. (1986). The cultures of teaching. In M. C. Wittrock, ed., *Handbook of research on teaching* (pp. 505-526). New York: MacMillan.
- GIDDENS, A. (1989). *A constituição da sociedade*. S. Paulo: Martins Fontes.
- GIDDENS, A. (1991). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.
- GINSBURG, M. (1990). Reproducción, contradicción y conceptos del profesionalismo: El caso de los futuros profesores. In T. Popkewitz, ed., *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (80-118). València: Universitat de València.
- GOMES, R. (1991) As teorias implícitas de personalidade e os comportamentos de ensino. *Boletim SPEF*, 1: 41-74.

- GOMES, R. (1992). Especialistas (e) profissionais? ou a impossibilidade do dom da ubiquidade. *Boletim SPEF*, 5/6: 147-64.
- GRABER, K. C. (1989). Teaching tomorrow's teachers: Professional preparation as an agent of socialization. In T. J. Templin & P. G. Schempp, eds., *Socialization into physical education: Learning to teach* (pp. 59-80). Indianapolis: Benchmark Press.
- HATTON, E. J. (1988). Teachers' work as bricolage: Implications for teacher education. *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3), 337-357.
- HUTCHINSON, G. E. (1993). Prospective teachers' perspectives on teaching physical education: An interview study on the recruitment phase of teacher socialization. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 344-54.
- KAGAN, D. (1990). Teachers' workplace meets *The professors of teaching*: A chance encounter at 30,000 feet. *Journal of Teaching Education*, 41 (4), 46-53.
- LACEY, C. (1977). *The socialization of teachers*. London: Methuen.
- LACEY, C. (1985). Professional socialization of teachers. In T. Husen e N. Posthletwait, eds *The International Encyclopedia of Education* (pp. 4073-4084). Oxford: Pergamon Press.
- 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), 3-16.
- LAWSON, H. (1983b) Toward a model of teacher socialization in physical education: Entry into schools, teachers' role orientation, and longevity in teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3 (1), 3-15.
- LAWSON, H. (1988). Occupational socialization, cultural studies, and the physical education curriculum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 265-288.
- LAWSON, H. (1989). From rookie to veteran: Workplace conditions in physical education and induction into profession. In T. J. Templin & P. G. Schempp, eds., *Socialization into physical education: Learning to teach* (pp. 145-163). Indianapolis: Bendmarkpress.
- LAWSON, H. (1991). Future research on physical education teacher education professors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 229-248.
- LAWSON, H. A. & STROOT, S. A. (1993). Footprints and signposts: Perspectives on socialization research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (4), 437-446.
- LAYDER, D. (1993). *New strategies in social research*. Cambridge: Polity Press.
- LESNE, M. (1984). *Trabalho pedagógico e formação de adultos*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- LORTIE, D. (1975) *Schoolteacher*. Chicago: University of Chicago Press.
- NÓVOA, A. S. (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC.
- NÓVOA, A. S. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In AA. VV., *Formação contínua de professores — situação actual e perspectivas* (pp. 15-38). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, A. S. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, coord., *Os professores e a sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: D. Quixote.
- SCARTH, J. (1987). Teacher strategies: A review and critique. *British Journal of Sociology of Education*, 8 (3), 245-62.

- SCHEMP, P. G. & GRABER, K. C. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective: Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 329-349.
- SIROTNIK, K. (1987). The informational side of evaluation for local school improvement. *International Journal of Educational Research*, 11(1), 77-90.
- STOER, S. & ARAÚJO, H. (1992). *Escola e aprendizagem para o trabalho*. Lisboa: Escher.
- STROOT, S. A. & WILLIAMSON, K. M. (1993). Issues and themes of socialization into physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (4), 337-343.
- TEMPLIN, T., WOODFORD, R. & MULLING, C. (1982). On becoming a physical educator: Occupational choice and the anticipatory socialization process. *Quest*, 34 (2), 119-33.
- ZEICHNER, K. & TABACHNICK, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education *washed-out* by school experience? *Journal of Teacher Education*, XXXII (3), 7-11.
- ZEICHNER, K., TABACHNICK, B. R. & DENSMORE, K. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. In J. Calderhead, ed., *Exploring teachers' thinking* (pp. 21-59). London: Cassell.
- ZEICHNER, K. & GORE, J. (1990). Teacher socialization. In W. Houston et al., eds., *Handbook of teacher education* (pp. 329-348). New York: Mc Millan.

*ESTUDOS,
PRÁCTICAS
E PROBLEMAS*

Não há Educação sem Educação Física: Educação Física e Educação Cívica*

Leonardo Rocha**

Para a generalidade das pessoas, a escola é o local onde se aprende, se trabalha, se faz amigos, se brinca — mas também onde se podem ter desgostos e frustrações. Onde se realizam coisas novas, divertidas, que entusiasma — mas também onde existem outras que aborrecem, que se repetem, que parece não servirem para nada.

Todas as sociedades procuram definir à priori qual a educação, os saberes, valores e competências que desejam ver adquiridos pelos seus jovens, e naturalmente incumbem à Escola a tarefa de os transmitir. A Escola tem assim de desempenhar uma dupla função: servir a sociedade e servir o indivíduo. Cada um destes papéis têm de ser permanentemente aperfeiçoado e mantido em igualdade de preocupações, sob pena de não cumprir eficazmente a sua missão.

Valores, saberes e competências têm mudado conforme as épocas e é pacífico aceitar-se que o que se lhe pede hoje é diverso e mais exigente, do que aquilo que se pedia há uns anos. Vejam-se os resultados do mais recente estudo realizado sobre o grau de literacia dos portugueses e constate-se, pelas afirmações dos responsáveis, que à escola também são imputadas responsabilidades por este estado preocupante de coisas.

Isto no fundo quer dizer que já não se pode pedir à escola que só ensine a ler a escrever e a contar. Exige-se que ela prepare o cidadão para interpretar e manipular capazmente as informações que lhe chegam

* Comunicação apresentada no simpósio «Actividade Física na Escola», organizado pelo Centro de Investigação Médico-Desportiva.

** Vice-Presidente da direcção da SPEF e Professor-Adjunto na Escola Superior de Educação de Lisboa.

e participar cada vez mais activa e conscientemente na vida da sociedade onde está inserido.

É forçoso que promova outras práticas, que utilize novos métodos e que desenvolva conteúdos actualizados e adequados às novas exigências sociais.

As incertezas que a organização escolar atravessa nos nossos dias colocam problemas complicados de resolver e obrigam a um novo modo de olhar a Escola, nomeadamente em considerá-la e valorizá-la também como um elemento produtor de representações e culturas.

Para Petitat (1982) a escola, reprodutora a um certo nível, contribui também para a mudança social a um outro nível. Estas posições implicam necessariamente que a passemos a ver, como a todos os acontecimentos que ocorrem no seu interior, com outros olhos.

Ao considerar-la como um sistema natural, vivo, onde os seus actores desempenham um papel fundamental na mobilização e utilização de recursos numa dinâmica de auto-renovação, afastamo-nos decisivamente do modelo burocrático de interpretação da escola, preocupada exclusivamente com as relações entre objectivos, estrutura e eficiência (Gomes, 1994). Em nossa opinião deve deixar de ser olhada com um simples depósito de culturas para passar a ser considerada como geradora de uma cultura que lhe confere uma identidade própria.

Aprender com os outros será talvez uma das suas particularidades mais importantes. O processo de integração social que promove, possibilita a cada criança adquirir habilidades, conhecimentos e atitudes que lhe permitem confrontar ideias, discutir opiniões, escolher e tomar decisões. No fundo isto quer dizer que deve proporcionar experiências que ajudem os jovens a adquirir a capacidade de intervir socialmente como membros da sociedade a que pertencem.

Ao definir para o sistema de ensino um currículo onde enuncia as matérias que devem ter lugar no seu interior, a sociedade expressa quais são as suas principais preocupações e intenções educativas.

Embora sem existir uma definição precisa ou pacífica, pode dizer-se que o currículo de uma Escola consiste na organização de todas as actividades colocadas à disposição dos alunos, destinada a promover o seu desenvolvimento intelectual, pessoal, social e físico. Blyth (1988) refere que currículo «é uma intervenção planeada na interacção entre desenvolvimento e experiência que inclui todos os acontecimentos que ocorrem no seu interior».

É através dele que os alunos desenvolvem competências, adquirem conhecimentos e valores, progridem na sua integração social e tornam-se capazes de escolher e intervir.

A Educação Física é uma disciplina incluída nos currículos de todos os anos de escolaridade. Desde o 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico até ao final do Secundário. Para compreender a forma como tem sido tratada no nosso sistema educativo é necessário interpretar o estatuto de

que goza em confronto com as outras áreas curriculares. Normalmente é considerada com um estatuto periférico em relação às outras componentes do currículo, e, por esse motivo, não tem tido, nos mais variados aspectos, a atenção e os recursos considerados necessários à sua realização.

Isto é, apesar de ter um lugar no currículo, a Educação Física continua sem ter a valorização e a consideração indispensáveis a um reconhecimento generalizado das suas potencialidades educativas. Não se lhe reconhece alcance cultural nem se dá valor aos conteúdos que ensina.

As preocupações excessivas com o desenvolvimento cognitivo, por um lado, e a preferência por abordagens teóricas, por outro, têm empurrado a Educação Física para um estatuto de minoridade que a coloca frequentemente numa atmosfera de clandestinidade.

Como é possível aceitar-se que possam existir escolas sem recursos, onde a Educação Física se encontra dependente de condições que lhe são alheias e que não controla. Esta aceitação passiva de que é possível atingir-se as finalidades e os objectivos educativos sem o contributo de uma das suas componentes, continua influenciada por atitudes mecanicistas e dualistas que consideram as aquisições cognitivas independentes das acções práticas que as concretizam e separadas das emoções que as envolvem.

É frequente a confusão entre finalidades educativas gerais e objectivos e competências que se definem para a Educação Física, mesmo entre profissionais desta especialidade.

Ao procurar justificações para este problema Crum (1993) identifica duas ideologias dominantes, a «biologista» e a «pedagogista» e considera que as duas continuam a influenciar negativamente o reconhecimento da Educação Física como uma área essencial do currículo escolar. Para este autor, elas ajudam a manter o «círculo vicioso do fracasso auto-reprodutor da Educação Física» onde a «ideologia biologista» a reduz ao treino da forma física, e a «ideologia pedagogista» conduz facilmente a que as suas aulas tenham o carácter de recreios supervisionados ou de entretenimento.

Numa sociedade onde emerge uma nova cultura do «corpo» e das actividades físicas, onde as preocupações ecológicas, os tempos de lazer e a evolução tecnológica têm uma importância cada vez maior, é forçoso quebrar este círculo vicioso.

Nesse sentido, desenvolveremos algumas argumentos que consideramos cruciais para o surgimento de uma nova atitude face à Educação Física Escolar.

Em primeiro lugar consideramos que não é suficiente reforçar em colóquios, artigos ou aconselhamentos a importância das actividades físicas no desenvolvimento e manutenção de estilos de vida saudáveis.

É fundamental compreender que essa atitude não se adquire de fora para dentro e que, tal como se aprende a gostar de ler, também se pode

aprender a gostar de praticar regularmente uma actividade física. Num caso como noutro, reconhecemos que é na escola que tudo deve começar e que é lendo e praticando que esse gosto se desenvolve.

Tenhamos a coragem de exigir às instituições educativas que cumpra a sua obrigação, colocando à sua disposição os meios e os recursos indispensáveis à sua tarefa, ao invés de lhe retirarmos responsabilidades e inventarmos paliativos.

Sabemos que o ritmo e a complexidade da vida dos nossos dias tornam cada vez mais difícil decidir o que é bom, o que é desejável, o que é certo. Com frequência as crianças e os jovens confrontam-se com a necessidade de escolher e não sabem o que devem valorizar nem onde devem investir as suas energias. Tornou-se mais difícil para a criança desenvolver valores claros. É neste confronto que a Escola pode e deve constituir-se como um quadro de referências estável, que possibilite vivências práticas e a escolha de valores que orientem a sua vida futura.

Emerge de tudo isto um novo quadro de valores onde a prática das Actividades Físicas, em que incluímos naturalmente o Desporto, deixe de ser um encarada como um simples meio para passar a ser um fim e um valor em si mesma.

Para nós, «valores» são produto de experiências pessoais que emergem da situação de cada um ter de tomar decisões e integrar essas opções na sua maneira de viver. É um processo pessoal que não fica completo na infância ou na adolescência, que dura toda a vida.

É inegável a importância do papel que a Educação Física e o Desporto na escola podem desempenhar na promoção de experiências que encorajem escolhas ponderadas, convicções mais esclarecidas de gostos e preferências e a integração mais congruente de valores na vida de todos os dias.

Em segundo lugar, compreendamos a urgência em reconhecer que existe uma cultura motora composta por um repertório de conceitos e competências a desenvolver em processos organizados e continuados de ensino/aprendizagem.

Isto quer dizer que devemos claramente determinar quais as competências, conhecimentos e atitudes básicas que cada aluno deve adquirir com vista à sua futura actuação numa sociedade cada vez com mais preocupações ambientais e em permanente evolução. Na escola, um currículo equilibrado tem de considerar a pessoa na sua globalidade e inserida num meio ambiente que importa preservar. Para Laventure (1992), através do processo de formação pessoal e social, os jovens têm de ter igualdade de oportunidades para adquirir habilidades, conhecimentos e atitudes que o equipem para todos os aspectos da sua vida. Neste aspecto o contributo da Educação Física tem de ser valorizado. As situações que proporciona de relacionamento com os outros e com o meio envolvente são únicas na promoção de estilos de vida autónomos

e saudáveis e, acima de tudo, no desenvolvimento de uma consciência cívica em que a actividade física é, também ela, um bem, um valor e uma necessidade social a partilhar por todos.

Em terceiro, promovamos uma mudança de atitude de alunos, educadores, pais, governantes, médicos, e outros agentes educativos em relação à escola.

Pode argumentar-se que as finalidades atrás expostas não são novas e que estiveram sempre presentes no pensamento de todos. Temos no entanto que reconhecer as evidências, que revelam que as nossas estratégias não têm tido o sucesso esperado. Reconheçamos que ainda não estão atingidos níveis aceitáveis de participação da população escolar em actividades físicas de qualidade e regulares. Sempre é possível justificar-se que não existem condições de prática ou que não existem espaços temporais adequados.

Julgamos que para além destas existem outras razões bem mais profundas que condicionam a participação desejável.

A generalização da crença de que os «Jogos» (e por arrastamento as actividades físicas) não constituem matérias de ensino, Arnold (1988) e a pressão do mundo do desporto, que espera que a escola lhe forneça desportistas altamente motivados, competentes e especializados em determinados desportos serão certamente as com maior influência.

Em nossa opinião, estas razões têm contribuído para que a comunidade educativa, na sua maior parte, não reconheça o significado e a importância da Educação Física na educação e formação de crianças e jovens em idade escolar.

Uma das formas de contornar estes elementos perturbadores pode ser desenvolvendo ligações eficazes entre a escola e a comunidade, de modo a proporcionar outros espaços de prática, fora ou dentro do período e do contexto escolar, em que alunos, pais, professores e outros, intervenham e participem conjuntamente em actividades físicas, com prazer e numa atmosfera educativa e lúdica.

É absolutamente indispensável revalorizar do papel das instituições educativas como espaço gerador de uma nova cultura das actividades físicas, onde valores e práticas constituam preocupações formativas conducentes a estilos de vida saudáveis e responsáveis.

Nunca é de mais salientar a importância das aprendizagens, dos hábitos e dos valores obtidos nos primeiros anos de escolaridade. Grande parte dos adultos que frequentaram a escola referem, algumas vezes com excessivo orgulho, que o seu tempo de escola foi o melhor, e com base nisso desvalorizam a escola dos filhos. Para eles a escola actual não ensina, não educa, não disciplina, não serve.

Raras vezes temos encontrado neste discurso de pais e educadores, referências a que a escola actual é menos boa porque não ensina habilidades motoras, não educa gestos ou não promove o respeito por regras e regulamentos. Julgamos que na base desta atitude está a convicção

generalizada de que estas coisas se aprenderam no recreio, na rua ou no clube.

Revalorizar o papel da escola e do que lá se aprende e ensina, particularmente no que diz respeito à Educação Física, pode ser um primeiro passo para que professores e alunos recuperem a confiança, dêem importância ao que realizam e aceitem melhor o esforço que fazem.

Provavelmente deverá ser, este o primeiro «valor» com que temos de nos preocupar.

A Educação Física e a Educação para a Saúde*

José Luís Sousa**

1. Introdução

A ideia de saúde, bem como outras com ela associadas, tais como bem-estar, estilo de vida saudável e qualidade de vida, constituem hoje e cada vez mais preocupações das pessoas aos mais diversos níveis. Representam o que se poderá chamar «uma nova consciência de saúde». Tal consciência deriva da compreensão da influência dos estilos de vida saudáveis principalmente na prevenção da coronariopatia e outros males, dos altos custos da medicina curativa tradicional e dum conceito mais aberto e dinâmico de saúde orientado para envolvimento e estilos de vida saudáveis.

Esta nova consciência de saúde levou, por exemplo, as pessoas para novas práticas tais como o jogging e a ginástica de manutenção, o consumo de fibras através de alimentos integrais, uma nutrição hipocalórica e o alerta contra os riscos para a saúde do tabagismo.

Contudo, o currículo de educação física continuou neste período inicial de mudanças, agarrado e limitado às práticas da aptidão física e do currículo desportivo marcado pela ideia da competitividade. Esta visão da educação física acabaria, no entanto, por ser reformulada, assumindo a saúde em sentido amplo como uma das suas principais preocupações. Para além da oposição a uma perspectiva restrita da saúde, novas maneiras de encarar a aptidão física e a prática desportiva foram introduzidas. Em síntese, podemos realçar a preocupação da educação

* Comunicação apresentada no simpósio «Actividade Física na Escola», organizado pelo Centro de Investigação Médico-Desportiva.

** Vogal da direcção da SPEF e Professor-Adjunto na Escola Náutica
Boletim SPEF, n.º 13 Inverno de 1996, pp. 47-50.

física com a saúde segundo três vertentes — a vertente médica, a vertente psico-educativa e a vertente crítica, segundo as palavras de Peiró e Devís (1995). De notar que nenhuma destas perspectivas resolve por si só as questões da saúde. Cada qual apresenta pontos fortes e fracos mas, em conjunto, o seu valor mais importante é o de melhor nos ajudar a compreender o quadro actual das relações entre educação física e saúde.

2. Perspectiva médica

Analisemos, em primeiro lugar, a perspectiva médica. Deste ponto de vista, a educação física concebe a saúde como a ausência de doença e de traumatismo, argumentando com dados da anatomia, da fisiologia e da biomecânica. Aqui, a disciplina centra-se nas funções do corpo e no efeito do exercício sobre este. As raízes desta concepção de educação física ou sua componente podem ter por base a influência do treino desportivo, o prestígio tradicionalmente conferido em certos meios ao «físico» (no militar, por exemplo) e o papel histórico regulador que a medicina tem exercido sobre a profissão de educação física. Nesta concepção, impõe-se a ideia duma máquina corporal que necessita de manutenção para não perder uma capacidade satisfatória. Esta tendência da educação física resulta muito da identificação da ideia de saúde com as componentes da aptidão física e com os exercícios, em condições de eficácia e segurança. A crítica que lhe é feita assenta na ignorância de outros aspectos psicossociais e experiências associados com a saúde.

3. Perspectiva psico-educativa

A segunda perspectiva assenta em fundamentos de ordem psicológica e educativa, e relaciona a saúde com o estilo de vida que cada um, sob responsabilidade pessoal, adopta. A importância do exercício reside no contributo que pode dar para a aquisição dum estilo de vida mais saudável. A motivação pessoal e o desenvolvimento de auto-conceitos (como da auto-estima, auto-responsabilidade e auto-disciplina) são as estratégias privilegiadas para mudar os estilos de vida pessoais. Para além deste ponto de vista individual, esta perspectiva baseia-se nas ideias de racionalidade e liberdade e tenta apoiar os alunos a fazer opções fundamentadas quanto aos seus comportamentos sobre exercício e saúde.

Após traçar um quadro preocupante sobre a situação social hoje vivida nos EUA quanto ao consumo da droga e sobre os crimes a ela associados (70 a 80% do total de crimes), Feingold (1995) aponta como

saida para um bom estado de saúde e para a qualidade de vida a tomada de decisões sobre o estilo de vida. É a alternativa que o autor vislumbra face ao crescimento dos custos para socorrer os que se alimentam erradamente, fumam ou se drogam. Shepard (1986) calculou que a escolha do estilo de vida saudável poderia evitar 90% das doenças.

Os resultados nefastos no campo da saúde como consequência de más opções quanto aos estilos de vida constituem um desafio à nossa profissão. Através da educação é possível desenvolver os estilos de vida saudáveis, prevenir doenças e reduzir os gastos nesta área. Neste sentido, estudos realizados para definir uma nova estratégia de promoção da actividade física enfatizam o estilo de vida e neste a actividade física, remetendo para segundo plano os elevados níveis de condição física. Em consonância, o Instituto Americano de Medicina Desportiva e o Centro Americano de Controlo Médico defenderam a ideia de moderação no treino e na actividade como a chave para prevenir a doença. Investigadores nesta área apresentaram estudos que sugerem para a educação física uma menor atenção para as habilidades e condição física e uma maior preocupação com o processo de condução das actividades físicas, acentuando o prazer na sua prática e fazendo desta uma experiência educativa. Isto porque, segundo Blair et al., a prescrição baseada na intensidade e duração, dentro do conceito de que «sem sofrimento não há ganhos», terá falhado na motivação da maioria da população americana.

Os contributos da perspectiva psico-educativa residem, pois, em proporcionar uma base de conhecimento sobre a relação entre exercício e saúde e em fornecer fundamentos para a tomada de decisões pessoais preventivas. São, por exemplo, neste aspecto, preocupações que as doenças cardiovasculares não se tornem um problema e não aumente a gordura corporal dos cidadãos, o que é reconhecido como um problema social hoje em estudos americanos. Nesse sentido, interessa que as pessoas adquiram conhecimentos e gosto pela prática da actividade física, e façam uma vida onde esta tenha sempre lugar.

4. Perspectiva socio-crítica

Por último, assinala-se a perspectiva socio-crítica. Trata-se dum ponto de vista de base sociológico segundo o qual a saúde resulta da capacidade social, por acção individual ou colectiva, para criar envolvimento saudáveis. Feita a crítica aos elementos ideológicos que caracterizam as representações de exercício e saúde, aqueles que agem segundo esta perspectiva procuram, pelo contacto que têm com estudantes, criar nestes uma consciência crítica que sustente a reflexão sobre os problemas do sector e seja motivadora da mudança social.

5. Conclusão

As três perspectivas que relacionam educação física e saúde — a médica, a psico-educativa e a crítica — podem existir separadas, como opções por que o educador se decide, ou coexistir numa visão globalizante em que o peso de cada perspectiva poderá variar em função das necessidades educativas dos alunos. Somos de opinião que a segunda das hipóteses beneficia mais o currículo dos alunos e adequa-se melhor ao pensamento pedagógico actual. Aqui, o professor elabora um projecto que combina as três perspectivas no sentido de reforçar o potencial educativo duma educação física orientada para a saúde.

Em consonância, a revisão de literatura realizada permite-nos sugerir algumas orientações práticas que poderão reforçar o papel da educação física na promoção da saúde. Assim:

- a) A selecção das actividades físicas devem ter em consideração os riscos inerentes;
- b) Na aula, os aspectos qualitativos devem ser o centro da atenção, em vez dos aspectos quantitativos do desempenho;
- c) O desporto deve ter sentido lúdico, isto é, realizar-se em contexto recreativo, e as actividades visando a aptidão física serem moderadas na intensidade, visando apenas benefícios de saúde;
- d) O professor deve ser um facilitador das aprendizagens, utilizando o diálogo, ajudando e relacionando cognitivamente exercício e saúde;
- e) As actividades devem ser variadas por forma a facilitarem a participação de todos os alunos;
- f) As actividades e o clima da aula devem proporcionar prazer, tornando mais provável a sua repetição no futuro;
- g) Os alunos devem ser chamados a ter um papel activo na aprendizagem e aprender a autogerir actividades;
- h) As actividades devem ter em atenção as limitações dos alunos;
- i) Para desenvolvimento da consciência crítica, devem realizar-se experiências de reflexão sobre problemas práticos e teóricos do exercício e da saúde.

Bibliografia

- FEINGOLD, Ronald S. (1995). Health and Physical Education: Partners for the Future. Wingate Institute, Netanaya, Israel.
- PEIRO VELERT, C. & DEVIS, J. D. (1995). Health-Based Physical Education in Spain: The Conception, Implementation and Evaluation of an Innovation. *European Physical Review*, vol. 1, n.º 1, pp. 37-54.

Educação Física sem Avaliação: Uma Perversão Consciente?*

Marcos Onofre**

Educação Física sem Avaliação: uma Perversão Consciente? Lido assim, o título desta intervenção pode parecer estranho. Mas não, não é estranho! e passaremos a explicar porque não é. Eventualmente o melhor seria começar por analisar o significado das palavras que o compõem.

Educação Física — o que é?: Falamos de uma disciplina formalmente consagrada no currículo escolar dos alunos desde o 1.º até ao 12.º ano de escolaridade. Ser formalmente consagrada no currículo significa que é reconhecida como área cultural prioritária de socialização. Ou seja, sem esta disciplina, a educação das crianças e jovens portugueses é incompleta, porque se tornarão em seres coartados na realização plena das suas potencialidades de desenvolvimento como indivíduos. Coartados em quê? perguntaria alguém menos atento. Coartados naquilo que de genuíno há na expressão pessoa humana, que é o seu desenvolvimento físico... coartados também no seu desenvolvimento emocional, cognitivo e social! afirmaria sem hesitações alguém mais informado.

A diferença entre estes dois indivíduos poder-se-ia encontrar ao nível de informação que detém relativamente aos propósitos educativos da EF. O cidadão mais informado saberia explicar que a EF é, no currículo escolar dos alunos, a área de formação onde estes podem desenvolver as suas capacidade físicas e condicionais, aprender processos para serem autónomos na promoção do desenvolvimento e manutenção da sua condição física; aprender as diferentes actividades físicas — de carácter desportivo, mas não só... expressivo também, e também actividades de

* Comunicação apresentada no simpósio «Actividade Física na Escola», organizado pelo Centro de Investigação Médico-Desportiva.

** Secretário da direcção da SPEF e Assistente na FMH.

Boletim SPEF, n.º 13 Inverno de 1996, pp. 51-59.

exploração da natureza, jogos tradicionais e populares; desenvolver a compreensão da importância destas actividades como factor de saúde, cultural e ecológico; aprender ainda os valores da ética desportiva, algumas regras (muito importantes) de higiene e de segurança, sobretudo física, mas também emocional. Um cidadão mais informado responderia que é isto a Educação Física Escolar.

Sem: A Palavra sem indica a ideia de exclusão, privação, falta ou ausência... ausência de quê?

De Avaliação: Ou seja, ausência de determinação do seu valor, do seu merecimento, da possibilidade de se ajuizar sobre a sua força, a sua grandeza ou a sua intensidade (leia-se impacto) formativa.

Uma: A palavra uma traduz o feminino do cardinal que representa a unidade, do que é único, só, e indivisível. Portanto será a ausência de Avaliação em Educação Física uma...

...Perversão: A palavra perversão reflecte a ideia de corrupção, depravação, má índole, maldade e sobretudo traição. Uma traição...

...Consciente: ou seja que é assumida com consciência, i.é., com o testemunho do nosso espírito, ou ainda, de forma intencional...

...?: Ponto ou sinal gráfico que indica interrogação, ou seja, o acto de procurar conhecer ou examinar.

É isso mesmo que procuramos trazer aqui a debate: procurar examinar se a suspensão ou mesmo, eliminação do acto ou efeito de determinação do valor, merecimento e grandeza do processo e produtos da EF Escolar, não constitui uma corrupção e traição intencional aos propósitos curriculares da disciplina, ou seja, a um direito fundamental de desenvolvimento da pessoa humana.

Feita a interpretação do título e, eventualmente eliminada a sua estranheza, lido assim — *Educação Física sem Avaliação: uma Perversão Consciente?* — o título poderia agora ser considerado desadequado. Desadequado porque temporalmente deslocado do contexto educativo — «Para quê falar de Educação Física sem Avaliação num tempo em que a EF ganhou um estatuto curricular sólido?!» justificar-se-ia.

Não, não é desadequado! e passaremos a explicar porque não nos parece que seja.

Não é, porque sendo a EF uma disciplina formalmente consagrada no currículo escolar, lhe é atribuído um papel decisivo na formação das novas gerações — uma área de aprendizagem fundamental ao desenvolvimento da personalidade, de par com outras, com as quais está também prevista a sua articulação.

Hoje, talvez mais do que nunca, a aprendizagem e desenvolvimento no domínio da actividade física organizada constitui um direito educativo das crianças e jovens e uma obrigação do estado face ao seu processo de socialização.

Num tempo em que a sedentarização e a violência caracterizam uma sociedade que não soube ainda interpretar o significado individual e

social das manifestações de actividade física organizada, urge assumir medidas que possam promover o gosto, conhecimento, capacidade de interpretação e prática de uma das formas de manifestação cultural mais expressivas na sociedade portuguesa.

O espaço privilegiado para o desenvolvimento da actividade física organizada é a escola, a partir da Educação Física Escolar (EF). Delegar esta responsabilidade exclusivamente ao critério dos hábitos da vida familiar e à opção pela formação desportiva em algumas instituições especializadas, corresponderia a assumir o livre arbítrio nas opções educativas face a esta dimensão do desenvolvimento pessoal e social. O produto desta decisão traduzir-se-ia, com muitas raras excepções, ao efeito de um ciclo reprodutor do sedentarismo, ou, na melhor das hipóteses, à acentuação de uma concepção e prática da actividade física pautada pelo modelo do desporto espectáculo, reservando para uma minoria — os mais dotados ou economicamente favorecidos — o lugar de praticantes, e para a maioria um lugar cativo nas bancadas.

A promoção de hábitos de vida saudáveis e o desenvolvimento da cultura física constituem, simultaneamente, um desafio e um compromisso social do estado face a todas as gerações. A inclusão de todos as crianças e jovens, sem excepção, neste projecto educativo, pedagógica e cientificamente enquadrado, são condições que fundamentam os actuais propósitos curriculares da EF.

Recentemente, a partir do desenvolvimento da reforma do Sistema Educativo, foi redefinido o estatuto curricular desta disciplina, determinando-se a especificidade do seu contributo, a sua articulação horizontal com outras disciplinas ou áreas disciplinares e o sentido da sua progressão ao longo da escolarização.

Ao consagrá-la, como às restantes disciplinas, como área de aprendizagem estão a ser atribuídas à EF as funções de preparar, realizar e controlar as condições mais favoráveis à consecução de efeitos educativos específicos, que apenas esta disciplina, e mais nenhuma, pode promover.

A sua integração curricular traduz-se pelo enunciado de um conjunto de aprendizagens no domínio da actividade física com repercussões ao nível motor, afectivo, intelectual e social que se consideram fundamentais para o desenvolvimento integral de cada indivíduo em Portugal.

A definição destas aprendizagens, como metas de formação para as crianças e jovens do país, constituem desafios que o estado português colocou a si próprio, publicando os programas de EF, obrigando-se então ao compromisso de criar as condições mais favoráveis para a sua satisfação.

É um compromisso político objectivo, enunciado em lei, e que, do nosso ponto de vista, traduz uma decisão de muito bom senso.

Dizemos bom senso porque denuncia a intenção de garantir a todas as crianças e jovens, sem excepção, uma formação mínima, mas ampla

e diversificada, numa área de expressão social e cultural decisiva na sua existência como indivíduos (o que traduz simultaneamente um critério de inclusão — igualdade de oportunidades — e de eclectismo da formação). Na ausência desta decisão por parte do estado, a formação de cada criança e jovem neste domínio, restaria ao sabor da vontade das famílias e do volume da suas carteiras, restringindo-se, provavelmente, a nenhuma formação ou, na melhor das hipóteses, à sua especialização numa ou duas áreas da cultura física

Também dizemos bom senso porque aquela decisão perspectiva a extensão deste domínio de formação a toda a escolaridade fundamental, preparando a sua continuidade na vida adulta e prevenindo em primeiro lugar, a promoção de estilos de vida activos e saudáveis. Neste sentido evolui-se politicamente de uma ideia de restringir a EF a uma formação efémera e circunstancial para lhe atribuir uma função de formação permanente e sistematizada.

Bom senso, finalmente, porque essa decisão traduz a opção pela explicitação da intencionalidade educativa deste domínio da aprendizagem e desenvolvimento. Uma intencionalidade que se pode observar a partir da análise da articulação vertical definida na proposta de currículo ao longo dos diferentes anos e ciclos de escolaridade.

A realização completa da intenção de instituir desta forma a EF no currículo escolar, não depende apenas da formulação dos programas de EF, mas também da criação de condições físicas e humanas relacionadas com o apetrechamento das escolas e com a actualização/formação dos professores.

Contudo, mais do que isso, a concretização dessa intenção depende da possibilidade de se tomarem boas decisões na concepção, implementação e controlo das experiências educativas que permitam a consecução das aprendizagens previstas no projecto curricular da EF.

E de que dependem, afinal, a qualidade destas decisões? Dependem sobretudo de bons juízos. E os bons juízos? Dependem fundamentalmente de uma informação objectiva e de critérios de valor explícitos.

Então, uma boa decisão dependerá sempre de uma boa Avaliação! De facto, a Avaliação Pedagógica mais não é que do que a fonte, o suporte de um processo de ensino-aprendizagem estruturado. Diríamos mesmo que podemos ensinar porque avaliamos. E os alunos aprendem porque nós ensinamos. Logo os alunos aprendem porque nós avaliamos. Desta forma, a excelência do seu desenvolvimento e aprendizagem é condicionada, em larga medida, pela qualidade da Avaliação que se realiza.

Muitos, principalmente aqueles que não estão directamente ligados ao ensino, estranharão a generalidade desta formulação. Habitados a restringir a Avaliação à sua função classificativa dos produtos da aprendizagem, pouco mais vêm do que a sua modalidade sumativa, prejudicando o conceito de Avaliação que a traduz como elemento estruturante do processo ensino-aprendizagem.

Mais do que isso, a Avaliação Pedagógica deve ser entendida como um processo geral de recolha de informação e desenvolvimento de juízos de valor sobre a diversidade dos factores que condicionam a educação das crianças e jovens.

Quando avaliamos os alunos pudemos ter outros objectivos para além de classificá-los: prognosticar as possibilidades de aprendizagem dos alunos ou decidir sobre as condições que os ajudem a superar as dificuldades, que naturalmente vão manifestando, são exemplos de funções da Avaliação Pedagógica talvez mais importantes.

Para além de permitir determinar o valor dos produtos educativos, isto é, das aquisições realizadas pelos alunos ao longo de um período de formação, a Avaliação Pedagógica deve procurar oferecer um retrato, tão objectivo quanto possível, sobre o valor e a qualidade das condições das experiências pedagógicas a que os alunos vão sendo sujeitos, ou seja, determinar em que medida as opções pedagógicas implementadas conduzem aos efeitos desejados para o processo formativo. A Avaliação pode, assim, ter vários objectos. As condições físicas e materiais, a actividade do professor e do aluno, o conteúdo dessa actividade e os seus resultados são elementos de um mesmo sistema — o ensino-aprendizagem —, pelo que qualquer processo de Avaliação deve compreendê-los em toda a sua extensão.

A Avaliação deve também ser utilizada de forma a proporcionar uma informação continuada sobre este processo e não circunscrever-se ao período terminal em que estas informações têm que ser formalmente fornecidas no Sistema Educativo.

Assim, a Avaliação incide sobre muitos mais elementos que os produtos da aprendizagem, serve muitos mais propósitos que o da classificação, e inicia-se muito antes do período final de formação, em momentos que antecedem o ensino-aprendizagem, devendo desenvolver-se depois de forma continuada.

Para além do seu impacto pedagógico, a Avaliação assume um impacto institucional pelo contributo que dá, quer para a apreciação da eficácia e rentabilidade do sistema curricular implementado para a EF, quer para estimar a adequabilidade dos meios que lhe são afectos no Sistema Educativo. O valor institucional da Educação Física Escolar pode ser determinado a partir do conhecimento dos seus efeitos na promoção da condição física das crianças e jovens, na autonomia que demonstram relativamente ao recurso à actividade física para o seu desenvolvimento e manutenção, no crescimento verificado em termos de adesão à prática dos diferentes tipos de actividades física, e a partir de muitos outros indicadores relativos à sua capacidade e aptidão face à actividade física.

A Avaliação Pedagógica deverá por isso, ser tomada, não só como um processo imprescindível na estruturação e controlo das condições para que os alunos possam beneficiar da melhor formação possível no

domínio da actividade física, mas também, como um mecanismo determinante para a análise do contributo curricular da EF e das suas condições de desenvolvimento no processo educativo das crianças e jovens.

Este é o sentido que os despachos normativos 98-A/92 e 338/93 conferem à Avaliação no Sistema Educativo. Nos textos correspondentes, a Avaliação dos alunos é descrita como um elemento integrante da prática educativa que permite a recolha sistemática de informações e formulações de juízos para a tomada de decisões adequadas às necessidades dos alunos e do Sistema Educativo, onde uma das finalidades mencionadas é estimular o seu sucesso educativo. Ora, dizer que a Avaliação serve para estimular o sucesso educativo significa dizer que é a partir da Avaliação que se concebem e implementam as condições mais favoráveis a boas aprendizagens: estas condições geram-se ao nível da acção do professor, da sua relação com os alunos, os pais e os outros professores. Estes documentos estabelecem igualmente que a Avaliação serve para promover a qualidade do Sistema Educativo, o que supõe que ela deve constituir a base das diferentes decisões de organização e funcionamento de cada escola, o que denuncia uma expectativa que considera a sua utilidade bem para além da relação pedagógica.

As indicações institucionais sobre a Avaliação perspectivam-na como um sistema integrado, uno e globalizante, onde as suas diferentes funções, elementos e decisões são considerados componentes intimamente relacionados entre si.

Esta concepção de Avaliação sugere uma visão equilibrada, uma vez que prevê que o valor do produto educativo não pode ser estabelecido independentemente do valor do processo que lhe deu forma, bem como do valor do contexto em que esse processo se desenvolveu. Da mesma forma, o valor do processo educativo só pode ser correctamente apreciado, na medida em que em que se conheçam os resultados que se alcançaram, e as condições em que este se desenvolveu. Finalmente, o projecto educativo da escola em geral, e particularmente do processo curricular de EF posto em marcha, só pode apreciar-se a partir da análise do grau de realização das metas preconizadas e das estratégias ensaiadas para a sua implementação.

É nesta visão sistémica que a Avaliação é entendida, não se perspectivando que a decisão sobre uma das suas funções, ou um dos elementos não se repercute sobre o sentido global dos seus propósitos.

De acordo com este conceito, estaríamos perante condições muito favoráveis à certificação curricular da EF como área fundamental de aprendizagem e formação escolar. Contudo, uma disposição muito subtil, mas legal, parece comprometer esta ideia.

É que um dos despachos normativos a que nos referimos, aquele que regulamenta o desenvolvimento da Avaliação no ensino secundário (338/93), exclui, à partida, a possibilidade da Avaliação sumativa da EF — resultado da apreciação do que os alunos aprendem na disciplina —

poder ser considerada para efeitos de aprovação e transição de ano, restando-lhe contribuir para o valor final da classificação dos alunos à saída do ensino secundário (12.º ano). Assim, na EF, e neste ciclo de escolaridade, os alunos apenas têm que ter uma presença regular nas aulas de EF. Podem aprender ou não que o efeito, face à sua transição de ano, é o mesmo.

Retomando algumas das considerações que realizámos sobre a importância da Avaliação do produto das aprendizagens no controlo do projecto curricular em implementação, somos levados a concluir que, no caso da EF, ele é, logo à nascença, desvalorizado. Ao suspender-se este efeito na transição ou retenção dos alunos, suspende-se a ideia de que a EF deve ocupar um lugar paritário com outras disciplinas do currículo. Mais, esta ideia é substituída por outra que preconiza exactamente o contrário: desde que «visite» as aulas de EF, e para isso só é preciso que se disponha a despende um pouco do seu tempo, o aluno satisfaz as exigências do Sistema Educativo relativamente a esta disciplina.

Mas a EF não sofre sozinha este efeito suspensório. As disciplinas de Educação Moral e Religiosa Católica, e de Desenvolvimento Pessoal e Social, acompanham-na. Repare-se bem no significado que esta equivalência sugere em termos do estatuto informalmente conferido à EF.

Sem desprimor para a outra, a EF é colocada ao nível de uma disciplina optativa e confessional. Colocá-la ao nível de uma disciplina confessional justifica-se, na perspectiva deste despacho, porque se preconiza que os alunos apenas tenham que *confessar* aos seus professores a sua indisponibilidade temporal para perderem tempo com uma disciplina que, afinal, não é valorizada pelo estado. Confessando-se indisponíveis os alunos fazem *fé* em que assim encontrarão uma melhor preparação para entrar no mundo adulto do ensino superior.

Neste contexto, colocar a EF ao nível de uma disciplina optativa, também tem sentido, porque com esta equivalência informal se deixa antever a posição que se deseja que esta venha a ocupar num futuro próximo.

A EF é igualmente colocada ao nível de uma disciplina que, independentemente da sua actualidade, dá os primeiros passos no sistema de formação, com uma tradição nula, um quadro de professores inexistente, e sem a especificidade educativa das restantes disciplinas curriculares (na nossa opinião o desenvolvimento pessoal e social, ou se realiza a partir da formação integrada por todas as disciplinas do currículo ou não constituirá mais que uma panaceia a uma formação deficiente em cada uma delas). Esta equivalência também faz sentido. Afinal, o sentido da compensação e complementaridade educativa sempre foi a função destinada à EF antes da reforma educativa.

Esta contradição legislativa reduz a EF ao lugar de uma disciplina secundária. E fá-lo a partir da introdução de uma medida subtil relativamente ao sistema de Avaliação. Com este precedente, a EF encontra-se

mais susceptível para ser reconsiderada no seu estatuto curricular e remediada, novamente, à indesejável posição que já ocupou na história do Sistema Educativo português.

De facto, embora formalmente consagrada no currículo há muitos anos, a EF sofreu as consequências das vicissitudes políticas e culturais que se desenvolveram face às disciplinas curriculares consideradas menos nobres. Vicissitudes que se enraizaram numa concepção intelectualista da Educação das crianças e dos jovens, diminuidora do valor das aprendizagens no domínio das actividades físicas e desportivas e do desenvolvimento de hábitos de promoção e manutenção da aptidão física.

Por esta via, a EF, sendo curricularmente tolerada, sobreviveu arredada do núcleo de excelência das disciplinas e, colocada fora do contexto das aprendizagens escolares, foi olhada por muitos como uma actividade de complemento ou de remediação dos efeitos das disciplinas nobres, no fundo, uma actividade disciplinadora dos desequilíbrios provocados pelo esforço necessário à formação nas áreas ditas intelectuais. O entretenimento e distração e a catarse eram apanágios de uma concepção de EF que lhe acometia a função de *balão de oxigénio* no processo educativo, uma espécie de *visita ao bem-estar* para a compensação do esforço de formação do Homem que se desejava cerebralmente apto para pensar e emocionar-se sentado.

A existência curricular da EF, tendeu a ser representada como um conjunto mais ou menos avulso de actividades, escolhidas ao critério do gosto dos alunos, e que permitiam a recreação dos interesses mais imediatos dos mesmos com o objectivo de reduzir a energia acumulada pelo esforço da escolarização: durante anos a EF foi observada como um parente pobre, um espaço de *não-aprendizagem*, no sistema escolar. Uma imagem traduzida na ideia de uma preparação das aulas circunscrita a uma escolha ocasional, concomitante com o início da actividade, uma realização, limitada à prática espontânea de actividades escolhidas arbitrariamente, uma avaliação resumida ao sentimento de esforço, entusiasmo e disciplina patentes na prestação dos alunos, caracterizou a ideia política e cultural dominante relativamente a esta área disciplinar.

Ignorava-se à EF a sua dimensão de intencionalidade e especificidade na formação escolar das crianças e jovens. O seu contributo seria difuso e efémero, eventualmente transitório, tomado como uma panaceia a essa formação. São exemplos concretos desta ideia, a ausência, durante anos, de programas operacionais para a disciplina e o adiamento intencional do apetrechamento das escolas, necessário para o seu normal funcionamento.

Neste contexto, foi igualmente desvalorizada a importância da Avaliação da EF. Para quê avaliar os efeitos recreativos e ocupacionais de uma actividade, se os propósitos da Avaliação escolar correspondem à Avaliação das aprendizagens? Não sendo uma disciplina decisiva na

escolarização, de nada valeria submeter o processo e o produto da EF ao critério de eficácia do sistema escolar.

Falando no passado pudemos estar a falar, de alguma forma, no futuro, porque embora a vontade política tenha mudado e conferido à EF um espaço de aprendizagem concreto, validado na sua especificidade ao longo de 12 anos de escolaridade, a vontade cultural persiste numa percepção intelectualista da formação.

Efectivamente, alguns agentes com um peso social importante nas decisões educativas parecem espreitar, construindo a oportunidade para retirar a EF do lugar que ainda ocupa. Aproveitando o precedente aberto no despacho a que nos temos vindo a referir, fizeram saber à boca cheia, que a Avaliação em EF, entendida na sua função classificativa, prejudicaria as notas dos alunos na escola, nomeadamente quando se preparam para entrar no Ensino Superior.

E a vontade política, intimidada com tal bisbilhotice e já fragilizada pela decisão de suprimir o efeito da EF na transição de ano dos alunos no ensino secundário, esmoreceu, cedendo lugar à ausência de vontade e legislou no sentido de atenuar os efeitos da Avaliação no ensino secundário. É assim que nasce, no momento de implementação integral e generalizado dos Programas de EF, um despacho (30/SEED/95) que retira totalmente à EF, no ensino secundário, o seu impacto na formação dos jovens em Portugal. Dois passos apenas e retrocederam-se anos na valorização pedagógica da EF. Quanto tempo levará a fazer-se a extensão desta medida ao ensino básico? Corresponderão estas medidas a apenas duas, de um conjunto muito mais vasto, com vista à secundarização da EF? Estaremos perante a intenção de revalorizar o papel catártico e ocupacional da disciplina?

Se assim for, estaremos perante uma iniciativa de desvalorização da importância da aprendizagem e desenvolvimento da actividade física na escola. E mais grave ainda, uma desvalorização sub-reptícia e não declarada. Sub-reptícia porque se desencadeia a pretexto dos incómodos da Avaliação em EF. Para finalizar uma pergunta de retórica: SERÁ ESTA UMA PERVERSÃO CONSCIENTE?

Deixamos a pergunta em aberto, para a reflexão sobre o futuro imediato da Educação Física das crianças e jovens em Portugal e, já agora, para a análise sobre o futuro da profissão.

As Dispensas das Aulas de Educação Física: Estará a Juventude Portuguesa Doente?*

José Gregório Viegas Brás**

É no sentido do significado que as Dispensas das aulas de Educação Física representam que situámos a nossa intervenção. E desde já assinalamos também que é no sentido amplo do termo que nos referimos às dispensas. Para nós integram-se nesta categoria todos os actos passíveis de contribuírem para a privação do processo de influência da Educação Física, ou inclusivamente de fomentar a redução/anulação das expectativas compartimentais desejáveis do aluno.

São formas particulares de dispensar e/ou de prescindir das aulas de Educação Física, a ausência de instalações, a inexistência de um sistema de avaliação igual ao que regulamenta as restantes disciplinas (Ensino Secundário), as ausências prolongadas sem justificação e a curiosa Portaria n.º 406/87 que coloca ao critério dos alunos federados a decisão sobre a frequência ou não das aulas de Educação Física.

A Dispensa das aulas de Educação Física corresponde à mediação que a escola faz para a integração e formação de um corpo social. O Estado pela mão dos governantes políticos, prescrevem a receita e, muitos dos professores, médicos e pais, consciente ou inconscientemente em maior ou menor grau e de diferentes maneiras colaboram na profílexia.

Antes de mais nada a Dispensa das aulas de Educação Física provoca a desvinculação psicológica dos alunos e visa passar um certo tipo de conhecimento ideológico. Por consequência, o afastamento e o esvaziamento

* Comunicação apresentada no simpósio «Actividade Física na Escola», organizado pelo Centro de Investigação Médico-Desportiva.

** Vogal da direcção da SPEF e Assistente no curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto da ULTH.

Boletim SPEF, n.º 13 Inverno de 1996, pp. 61-66.

mento da tensão emocional que a Dispensa desencadeia, tem um impacto negativo sobre o desenvolvimento dos alunos e é um sinal revelador do reducionismo educativo que nós temos.

Muitos são aqueles que admitem esta situação particular com indiferença, naturalidade ou mesmo até agrado. Todavia, entre a Obrigatoriedade e as Dispensas das aulas de Educação Física abrigam-se concepções educativas que não são neutras em relação aos mecanismos formativos que accionam.

Em nossa opinião, tenta-se escamotear a gravidade da situação, lançando-se a ilusão que os fins a atingir são independentes dos percursos, tendo cada um, em qualquer circunstancia, lugar cativo no paraíso. Daí que se enfatize a fé no indivíduo para a realização pessoal, dando por vezes ate a ideia da necessidade da supressão da educação compulsiva. Mas isto não é senão uma falsa questão. Esta imagem ingénua aplica-se exclusivamente à Educação Física. Daí que consideremos esta concepção concepção no sentido do ANGELISMO, muito embora se apresente de forma bicéfala. Uma das vertentes desta concepção apresenta-se sob a forma de um OPTIMISMO LAXISTA e a segunda na linha de uma Tecnocracia Organicista.

Na via do Optimismo Laxista a pessoa nasce descarnada do processo de socialização. Cada um é o que é, apto ou inapto, independentemente da regulação psicológica que cada sistema cultural e respectivo processo de socialização tem por referência. A pessoa é parida por um fenómeno a-histórico gerado num vazio social. Por conseguinte parte-se do pressuposto que a criança se desenvolve à margem da ordem axiológica, desvinculada do processo de influência social e quebrando simultaneamente a ideia generalizada da imaturidade etária. É convicção que o processo é guiado por um piloto automático conduzindo por certo a bom porto. Não há necessidade para temores porque a viagem é sempre perfeita.

Nesta acepção, o carácter compulsivo da Educação cede lugar à famigerada Dispensa com a intenção de atenuar, ou mesmo até retirar, toda a conotação abusiva, inútil e até repressora da acção pedagógica.

Assim, a Educação Física, enquanto processo educativo dirigido a todos, perde SOBERANIA, ficando na melhor das hipóteses como uma OFERTA que cada um pode aproveitar como quiser. Nestas circunstâncias, a Educação Física faz-se nalgumas escolas e sujeita aos ímpetos momentâneos dos alunos. O ensino passa a ser LEGITIMADO por motivos de ordem EMOCIONAL. A aprendizagem fica dependente da disposição, boa-vontade e gosto dos alunos em quererem participar. No seu limite esta ideia devolve e encaminha o processo para o autodidactismo, na ilusão de que tudo é reversível ao mesmo resultado.

Esta orientação que se resguarda na concepção Angélica, esta impregnada de uma moral anémica, pois entrega de mão beijada o processo de influência a outros menos preparados que o professor. Referimo-nos

concretamente aos adeptos fervorosos que fazem parte do *gang* da rua, à clublite do bairro, ao hooliganismo, às batalhas campais promovidas pelas clagues. Inclui-se também aqui um outro tipo de influência mais discreta mas nem por isso menos perigosa. Vem ela de todos aqueles que consideram a Educação Física dispensável. Por vezes até pessoas tidas como bem pensantes questionam-se sobre esta necessidade, pois eles próprios servindo como exemplo, dizem nunca a terem feito e nem por isso morreram.

Na base deste raciocínio exemplar seria de perguntar aos seus defensores se entendem que só agora em 1995 é que se vai iniciar a Educação Sexual em Portugal. Como sabem só no presente ano lectivo foi lançado a título experimental uma experiência piloto sobre Educação Sexual. Significará isto que nunca existiu Educação Sexual em Portugal? A admitirmos que sim, e também a ser admissível que o acto sexual não se consumou por falta de informação, constatamos no entanto que o povo Português não morreu. Admitamos igualmente os mesmos pressupostos para a Educação Física, na certeza porém que mesmo que ninguém morra, sem dúvida alguma que a vida tem muito mais qualidade com Educação Física... e com Sexo.

É de estranhar que se ande constantemente a titubear em relação ao exercício da influência da Educação física e exista simultaneamente uma indiferença total em deixar os alunos em etapas sensíveis da sua formação no meio deste fogo cruzado.

No processo de socialização nada é poupado, nada fica de fora. Como diz Bertrand Russel, o PODER é um aspecto inevitável de todas as relações humanas, sendo por sua vez a TRADIÇÃO uma das fontes psicológicas do PODER. Por isso é completamente contraproducente deixar o processo em mãos alheias.

A tradição gera expectativas comportamentais que exprimem uma relação preconceituosa com a Educação Física, o que inevitavelmente vai influenciar o processo perceptivo do aluno. Aplica-se aqui a tática clássica do condicionamento — quem seguir o modelo que o sistema prescreve será apreciado, elogiado e recompensado, quem lhe desobedecer é desconsiderado pelos seus mais próximos e eventualmente marginalizado.

Esta situação de influência reflecte-se na selectividade perceptiva, o que afecta a componente motivacional. A força da tradição fomenta e favorece uma representação cognitiva distorcida da Educação Física com a correspondente carga afectiva negativa, formando-se por consequência predisposições inibidoras à sua prática.

Esta concepção põe em marcha a moralização da inactividade, imprimindo um sentido de consciência social que se manifesta pelo desprezo em relação a esta dimensão da humanidade.

Na verdade, a concepção Angélica é usada como uma máscara para dissimular de forma subtil a sua verdadeira matriz. Verifica-se que os

princípios subjacentes ao pudor em relação ao processo de influência da Educação Física não são extensivos ás outras áreas curriculares. O que está em jogo é afinal um treino técnico e motivacional para a representação dos diferentes papéis sociais. Significa que a Concepção Angélica também se pode traduzir por uma Tecnocracia Organicista.

Apesar das transformações sociais operadas nos últimos tempos, a escola continua ainda subjugada a CONCEPÇÃO ORGANICISTA da sociedade. Tal como os órgãos do corpo humano, cada um é formado para ocupar uma posição com funções perfeitamente definidas, representando perda de tempo tudo o que extravaza os limites estreitos desta subtracção.

Na escola, as diferentes áreas curriculares distribuem-se numa escala valorativa (hierarquia) que depende da importância e função do «órgão» que corresponde respectivamente no mundo do trabalho. O currículo dos alunos fica assim dividido em áreas de *status*, verificando-se uma estratificação por disciplinas consoante o respectivo prestígio que lhe está associado. Nesta ordem, os alunos são aliciados a investirem nas matérias da mais alto status porque é aí que mora a recompensa.

A instituição escolar tem uma atmosfera emocional que arrasta os alunos a estabelecerem dois tipos de relação com as diferentes disciplinas: tensão, empenhamento, estudo, dedicação, ou pelo contrário, lassidão, despreocupação, descompressão, desleixo. Sabe-se hoje que a relação afectiva é um factor psicológico importante para a compreensão do comportamento.

Temos assim uma educação caracterizada por um especialismo fixista paranóico, seguindo a lógica do trabalho e da educação corporativa. A escola serve assim de mecanismo, de correia de transmissão, produzindo o homem fragmentado. O corpo apenas interessa como instrumento, formando-se apenas mercenários para o trabalho.

O investimento político está estreitamente relacionado com a sua utilização económica. É como força de produção que o corpo é pressionado a aderir aos mecanismos de aprendizagem que geram por sua vez certo tipo de saber em função do exercício do poder.

A economia política do corpo restringe o desenvolvimento das competências ao mero domínio das forças de trabalho. Nesta sequência, a escola está mais apostada em imprimir um ascetismo de tipo monástico, cujo objectivo é mais sacralizar a produção de renúncias, do que abrir perspectivas de vida através da descoberta de novas sensações e emoções saudáveis.

A CONCEPÇÃO ANGÉLICA da educação enraíza-se na Cultura Dominante, sendo esta um dos principais obstáculos ao desenvolvimento humano. Em certo sentido podemos traduzi-la por uma Cultura de Aviário.

Como sabem a finalidade do aviário é produzir o quilograma de frango ao mais baixo preço possível. Diminuir as despesas para que o preço de venda ao público seja convidativo. Para isso, empilham-se, comprimem-se os animais com a supressão do que aparentemente e supérfluo. O que se pede, o que se exige, o que se implora é que a galinha seja rentável.

A frango é tratada como um produto, submetendo-se de igual modo às leis económicas. Ninguém se preocupa com o seu Bem-Estar. Mesmo até que parte deles não resistam as condições de existência, caso o número não seja muito elevado o projecto continua a ser economicamente viável.

A escola funciona segundo a lógica do aviário. O que importa é produzir o homem rentável ao mais baixo preço. O que o sistema pede é o professor máquina capaz de transformar a matéria aluno no homem rentável, o que se pede é que se produza industrialmente o homem rentável a baixo custo. E se alguém não resistir, caso a percentagem não seja alarmante, o projecto continua a ser economicamente viável.

O progresso técnico está divorciado do progresso humano. A educação tem que ser mais antropocêntrica e a escola não pode continuar a exercer uma acção castradora. Se saúde não é só ausência de doença, se implica o pleno desenvolvimento da personalidade, significa que a Educação física está em óptimas condições para preencher este requisito.

Estará a juventude portuguesa doente? Mais grave do que isso. É no próprio sistema que reside o principal foco de contaminação. Temos um sistema que evidencia sintomas de uma grave patologia. E torna-se potencialmente perigosa porque assedia permanentemente os alunos a aderirem ao modelo do «homem admirável». Se queremos uma escola que promova valores que estão para além do homofáber, temos que implementar processos que visem responsabilizar o aluno a desenvolver uma consciência de bem-estar. Tal passa necessariamente pela promoção da pessoa com a exclusão da alienação, rumo a mais ser e melhor ser.

Contrariamente à ideia banalizada, a Educação Física também tem interesse utilitário. E a sua principal utilidade reside na possibilidade de potencializar a qualidade de vida de cada um. A pedagogia das actividades físicas tem que fazer parte da Educação para a Saúde, sendo necessário e indispensável valorizá-la para que tenha um papel importante na promoção de estilos de vida saudáveis.

É fundamental possibilitar aos jovens a aprendizagem de uma nova maneira de viver. Cada um deve aprender e ser encorajado a gerir a sua vida com prazer e formas de convívios saudáveis.

É preciso encontrar uma nova moral. Uma moral que não seja antimoral, isto é, que não gere e difunda a doença social. Uma moral

com sistema imunológico e tendo por antídoto a pedagogia das atividades físicas.

É preciso acabar com o acumular de experiência (para) sedentária e respectivos estados emocionais que são promovidos e desenvolvidos implicitamente durante o longo processo escolar. Aos políticos, aos professores, aos médicos, aos pais do presente e do futuro cabe-lhes a nobre tarefa pedagógica de acabar de vez com a produção deste corpo social mentalmente inapto. É preciso que este novo humanismo aposte e invista numa nova forma de sentir, pensar e agir. Em suma, o que é desejável é humanizar a educação.

Caracterização das Instalações da Educação Física Escolar*

José Eduardo da Silva Monteiro**

I

Os Recursos Materiais têm sido um dos factores condicionantes do desenvolvimento das populações e do desenvolvimento da Educação Física dos nossos alunos.

Esta é, de certeza, uma afirmação que todos nós ouvimos e estamos de acordo. Inclusive o poder político, ao reconhecer no Despacho conjunto 85/MPAT/ME/88 que institucionaliza a RIID que *«a primeira prioridade não pode deixar de recair nas designadas infraestruturas desportivas escolares, visto tratar-se de um sector carenciado, onde é imperioso criar condições que permitam, (...), uma efectiva e generalizada implantação da actividade desportiva ao nível da escola»*.

Contudo, quando somos questionados sobre o verdadeiro significado de «carenciado» e como se traduz em cada escola, em cada distrito e no conjunto do país, vemo-nos sem informação devidamente actualizada e sistematizada e sem poder concluir «grande coisa».

No sentido de obviar este inconveniente e de consubstanciarmos as nossas impressões, o CNAPEF e a Comissão Organizadora do 3.º Congresso decidiu incluir como uma preocupação fundamental *a caracterização nacional da rede de instalações de Educação Física* e ao mesmo tempo identificar duas questões fundamentais:

1. quais são os principais factores limitativos à realização da Educação Física Escolar com a qualidade necessária?

* Intervenção realizada no 3.º Congresso Nacional de EF, em Dezembro de 1994.

** Assistente no curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto da ULHT.
Boletim SPEF, n.º 13 Inverno de 1996, pp. 67-88.

2. quais são as características principais que a definição das tipologias das instalações da Educação Física Escolar deve respeitar?

Para obter estes dados foi enviado para todas as escolas, durante o ano de 1994, por duas vezes, o «Inquérito — Instalações para a Educação Física», constituído por três partes. A saber:

- a) Caracterização
- b) Factores Limitativos
- c) Instalações de Educação Física

Das 1100 escolas com 2.º, 3.º Ciclos e Ensino Secundário que existem no nosso país recebemos 315 inquéritos, o que corresponde a 29% do universo em análise. Para além destas escolas públicas, recebemos inquéritos provenientes de 17 escolas particulares.

A nossa conferência vai ser apresentada em duas partes.

Na primeira parte apresentaremos algumas reflexões sobre a importância das instalações escolares no desenvolvimento regional e no desenvolvimento das populações tentando enquadrar o papel diferenciado das instalações do 1.º Ciclo e das instalações dos restantes níveis de ensino. Para além disto, apresentaremos algumas regras que a construção das instalações deve respeitar, justificando-as.

Na segunda parte apresentaremos a análise dos inquéritos caracterizando «as condições materiais de leccionação da Educação Física com o propósito de despoletar o debate e definir princípios que orientem a implementação e melhoria das condições de realização da» nossa disciplina.

II

O desenvolvimento da Educação Física e das populações está dependente de um conjunto de factores, entre os quais se situam os equipamentos.

Sem eles, integrados numa política de investimento e distribuição adequados, não é possível apostar num conjunto de linhas de intervenção em que o objectivo seja a promoção da melhoria das condições de vida da população.

Esta «melhoria das condições» deve ser entendida a dois níveis:

- ao nível das «condições externas» a cada indivíduo através da manutenção de um ambiente com qualidade e através da criação de infra-estruturas que permitam o usufruto desse desenvolvimento;
- e ao nível das «condições internas», próprias do desenvolvimento de cada indivíduo, através de um processo educativo permanente.

É neste quadro de entendimento, que a análise de o «*lugar*», que viabilize uma «Educação Física para todos», merece um espaço de reflexão por todos aqueles que se preocupam e patrocinam o desenvolvimento, o bem-estar e o equilíbrio das populações.

Já em 1986, o Seminário sobre «Equipamentos Desportivos, Experiências e Perspectivas» explicitava os três princípios que deveriam balizar uma política de investimento e aposta nos equipamentos denominados desportivos, orientada nessa ideia de uma «Educação Física Para Todos», sobre o termo «Desporto Para Todos». São eles:

1. «o princípio de que os equipamentos para o desporto de recreação eram os elementos de base da rede de uma comunidade, e dos quais dependiam os equipamentos orientados para o desporto de rendimento»;
2. «o princípio de que a programação seria a resultante da participação e responsabilização de organismos do Estado e de estruturas não estatais com interesses no desporto»;
3. «o princípio de que as soluções adoptadas deviam facilitar a máxima liberdade aos utentes, em termos de espaço, de tempo e de actividades»

A ausência, ao longo de várias décadas, de investimento nas condições «materiais» fez com que o desenvolvimento da Educação Física, no quadro actual, dependa, também, desse factor.

A abordagem dos equipamentos que se pretende aqui realizar vai incidir fundamentalmente ao nível dos espaços escolares, por duas ordens de razão:

- *em primeiro lugar*, porque, no quadro de pobreza que caracteriza o nosso país no que se refere às instalações, usualmente denominadas como «desportivas», o parque escolar é o maior;
- *em segundo lugar*, porque a criação da RIID (Rede Integrada de Infra-Estruturas Desportivas) faz depender das opções e decisões do poder autárquico a resolução deste problema, num quadro conceptual correcto de integração e de complementaridade entre a *noção de formação desportiva* e *generalização da actividade física através da Educação Física Escolar* (contudo, nem sempre bem compreendido, nem sempre bem decidido).

As opções encontradas, no sentido de minorar o débito acumulado ao longo destes anos, têm-se mostrado insatisfatórias tanto ao *nível quantitativo* como *qualitativo*.

Ao *nível quantitativo*, porque não têm permitido diminuir acentuadamente o número de escolas sem qualquer instalação para a Educação Física e intervir naquelas cujas instalações estão incompletas ou com um grau elevado de degradação, ou os espaços existentes há muito não

correspondem à explosão no crescimento da população escolar (conforme se confirma na análise dos inquéritos).

Ao nível qualitativo, porque os compromissos necessários à implementação das instalações tem obrigado, quantas vezes, a sujeitá-las a critérios de construção e de localização que estão longe de corresponderem ao objectivo principal e inicial. Para além de que as opções encontradas têm transformado as instalações em espaços sem qualidade pedagógica ou, em alternativa, na sua pura e simples inexistência.

Não tem sido por falta de capacidade de se desenvolverem propostas alternativas de grande valor que o problema se encontra por resolver.

Os profissionais de Educação Física têm debatido e elaborado várias propostas na perspectiva de se encontrarem as melhores soluções — *adequadas e económicas* — para a resolução deste problema com consequências nefastas, incomensuráveis, no desenvolvimento dos nossos jovens, no sucesso educativo e no desenvolvimento cultural das nossas populações.

De todos estes exemplos resultaram estudos e conclusões de grande valor pedagógico e técnico na procura dos caminhos possíveis para a resolução do problema das instalações para a prática das actividades físicas. Sem, no entanto, terem a repercussão efectiva e desejada na definição das tipologias das instalações.

Assim, parece que quem tem que decidir não quer ouvir os profissionais ou as suas opções e prioridades nada tem a ver com a Educação Física.

Podemos mesmo afirmar que as opções, quando concretizadas, revelam uma escolha que não é meramente reprodutora dos caminhos definidos pelo sector federado, constituindo-se numa afirmação e consolidação dessas opções (é o caso de muitos dos pavilhões denominados gimnodesportivos: com bancadas, balneários para equipas visitante e visitada e equipa de arbitragem, etc.), com custos evidentes na formação desportiva e no desenvolvimento das actividades físicas desportivas.

Estas opções, tradicionais, que se tendem a estandardizar funcionam como um normativo, de certa forma paradigmático, modelador da ideia de que a realização das actividades físicas reduz-se à prática (mais ou menos caricatural, ou mesmo bizarra) da competição desportiva. O que leva algumas pessoas a colocar hoje a questão: *Educação Física ou Desporto?*

O que nos faz perguntar: sendo as instalações um instrumento para concretizar a prática de uma ideia, será que a aposta num determinado tipo de equipamentos tem como objectivo último a eliminação da Educação Física, pelo menos tal como a entendemos: universal, eclética e obrigatória? (já que as características dos espaços condicionam a actividade dos professores e, como tal, a prática dos nossos jovens, uniformizando-a)

Cabe, também, neste Congresso uma tomada de posição de todos os profissionais presentes no sentido de reafirmar a importância da Educação Física no

desenvolvimento dos nossos alunos, e como factor essencial de desenvolvimento cultural.

De novo, vivemos um momento determinante na construção de instalações para a Educação Física . Convém, como tal, fazer um balanço das experiências anteriormente realizadas, de forma a continuar a aplicar os princípios correctos e a evitar situações que a prática provou não serem as mais adequadas.

Neste sentido, as instalações da Educação Física para além dos critérios, de todos conhecidos, já aprovados anteriormente no I Congresso — *a região, os programas e o nível de ensino* — devem respeitar *dois princípios fundamentais*. A saber:

1. *A Adequação*: à idade das crianças; à região; ao nível de ensino; à ideia de Educação Física.
2. *A Deliberação Pedagógica*, entendida como a possibilidade de os professores poderem fazer as escolhas mais adequadas ao desenvolvimento da educação física dos seus alunos. Neste sentido, os espaços devem ser *o mais polivalentes* possível (conforme os professores também pensam — 89% das escolas que responderam ao inquérito consideram que esta é uma qualidade que deve caracterizar as instalações).

Para além destas características, a construção das instalações da Educação Física deve respeitar as seguintes regras:

1. devem ser construídas no interior do espaço da escola;
2. na sua construção devem ser ouvidos os futuros utilizadores (os professores de Educação Física da Escola) e consideradas as suas opiniões;
3. os professores de EF utilizadores deverão acompanhar a construção de forma a obviar decisões menos adequadas aos objectivos esperados (expressos nos programas de EF);
4. deve ser constituído um grupo formado por professores de EF, arquitectos, engenheiros, geógrafos, geólogos, etc. que possam apoiar o grupo de EF quando este julgar conveniente e que possam intervir directamente naquelas escolas onde não é possível encontrar profissionais de EF;
5. deve ser feita uma análise de situação do local de forma a ter em conta outros problemas que devem ser analisados, tais como:

- ventos predominantes
- humidade
- quantidade de precipitação
- número de dias de precipitação

- circulação espaços de aula
 - diferenciação de espaços de aula e recreio dos alunos
 - proximidade de salas de aula devido ao ruído
 - número de professores a utilizar esse espaço
 - paredes disponíveis para realizar tarefas
 - tipo de pavimento mais adequado ao cumprimento dos programas
 - balneários adequados em espaço e número de chuveiros ao número de alunos que em 10 minutos se equipam e desequipam (no mínimo 60 alunos)
6. devem existir espaços cobertos (no número correspondente ao número de turmas que funcionam ao mesmo tempo) que possibilitem a realização contínua das actividades pedagógicas, independentemente das vicissitudes climatéricas;
 7. finalmente, deve ser considerado a possibilidade de potencializar esses espaços para utilização de outras actividades de associações e clubes e de recreação das populações, sem contudo substituir a função primeira e principal para que serão construídas — a Educação Física Escolar.

Estas regras são fundamentais porque podem trazer um conjunto de vantagens de *ordem económica, pedagógica e social*.

De ordem económica por quatro razões:

1. pode rendibilizar as restantes estruturas da escola de forma a tornar possível a existência de espaços de aula exteriores cobertos que, certamente, serão de menores custos.
2. permite adequar a tipologia ao local onde se pretende construir a respectiva instalação.
3. essa adequação, por si só, pode-se revelar uma razão para a implementação de instalações adequadas para a prática regular das actividades físicas no sentido da promoção da saúde das populações, entre outros objectivos. O cumprimento deste objectivo tem, como é evidente, vantagens de ordem económica, porque actuando preventivamente diminui, de modo significativo, os gastos com a saúde.
4. pode ser uma solução para o problema da falta de locais para a formação desportiva e para a recreação informal das populações (ver Atlas Desportivo Nacional) que caracteriza a nossa sociedade. Esta opção parece ser a mais adequada pela proximidade às populações e pela relação custos/utilização.

De ordem pedagógica porque diminui a «promiscuidade», aumentando os factores de sucesso nas aprendizagens que caracterizam as activida-

des físicas: conforme se constata na grande generalidade das escolas onde existem os «pavilhões gimnodesportivos» e os exteriores tipo «parada militar».

Nos «pavilhões gimnodesportivos» a realização de três aulas ao mesmo tempo em espaços que se encontram separados por cortinas (que não separam nada), onde o ruído é insuportável a qualquer ouvido humano e a atenção e concentração, condições importantes para o sucesso nas aprendizagens, actos de grande dificuldade, tem consequências negativas no clima de aula, na atitude dos alunos, na disposição destes e dos professores, ou seja na sua educação (física).

Para além disso, tem repercussões negativas na saúde dos seus utentes (alunos e professores) bem demonstrada pelo «grau de incomodidade» que os professores apresentam quando questionados sobre o assunto, e pelo «esforço» que dizem ter que fazer para a sua voz ser ouvida.

Considerando que a partir de 90 decibéis o ruído pode ter efeitos nocivos na saúde humana, os resultados obtidos neste tipo de instalações levantam preocupações a ter em conta, já que os locais observados apresentam valores muito próximos do limite inferior, com riscos de trauma auditivo que rondam os 10%.

Sabendo que os professores têm 6 a 8 horas de actividade diária e que devem exercer a sua actividade ao longo de mais de 30 anos, as preocupações são acrescidas.

Nos Exteriores, tipo «parada militar», porque:

1. não apresentam as condições de segurança indispensáveis à realização de actividades que podem colocar em risco a integridade física dos seus utentes, fazendo diminuir acentuadamente a intensidade das aulas necessária à melhoria das capacidades dos nossos alunos.
2. são, em geral, também os locais de recreio dos alunos transformando as aulas num «terminal», onde ninguém se entende e se esgota o tempo e a paciência a resolver situações de disciplina (aliás, não será por acaso, que a característica «Separadas do Espaço do Recreio» é seleccionada por 69% das escolas inquiridas, como uma qualidade que os espaços de aula de Educação Física devem ter). Por outro lado, todos os factores são facilitadores da desconcentração e da promiscuidade qualidades que, todos estamos de acordo, não são as melhores para caracterizar a actividade pedagógica formal.
3. principalmente, devido à chuva, não garantem a continuidade das actividades com consequências na imagem da disciplina no interior da escola e do sistema educativo e com repercussões no significado social atribuído. Tem, também, efeitos negativos na melhoria das capacidades dos nossos alunos, para além de preju-

dicar significativamente a consolidação das aprendizagens e seu aprofundamento.

De ordem social, porque sabendo que o nosso país se caracteriza pela grande ausência de espaços orientados preferencialmente para a formação desportiva e espaços polivalentes e informais, de recreação e para uma «educação física para todos», de formação e abertos, (veja-se o Atlas Desportivo Nacional) urge criar nas escolas, onde toda uma geração obrigatoriamente tem que passar, espaços que, por um lado, levem os jovens a aprenderem a sua educação física e a cuidá-la ao longo da sua vida e, por outro lado, sejam locais de fácil acesso aos restantes extractos da população no sentido de serem utilizados nos seus tempos livres (é mais fácil a «comunidade» ir à escola, do que os alunos saírem da escola para terem acesso ao seu direito — uma educação completa, que não se realiza sem a educação física).

Aliás, é neste quadro de vantagens que, também, as instalações para Educação Física no 1.º Ciclo têm que ser perspectivadas. Para além disso, têm que ser encaradas num quadro de complementaridade com as necessidades de implementação de espaços informais e de recreação das populações.

Contudo, a «timidez» revelada por muitos colegas deste nível de ensino aconselha que os espaços a privilegiar devem ser os espaços interiores tipo «mini ginásio» (150 a 200 m²).

É importante salientar que qualquer programa de implementação de instalações, neste nível de ensino, não vale por si só. De esta forma deve ser acompanhado de:

- um programa de apoio, orientado por professores de EF aos colegas professores do 1.º Ciclo, com objectivos na organização, orientação e avaliação das actividades de aprendizagem;
- e um programa de implementação de recursos de forma a viabilizar a realização da EF que se deverá orientar segundo os seguintes critérios:
 - 1) o material proposto pelo programa;
 - 2) a capacidade de os professores os utilizarem;
 - 3) as prioridades da formação;
 - 4) a riqueza de habilidades que o material proporciona;
 - 5) a quantidade de material necessária.

Só a análise integrada e complementar das instalações para a Educação Física em todos os ciclos e em todos os níveis de ensino e a atitude crítica dos profissionais de Educação Física podem encontrar os cami-

nhos para a resolução de um problema que, pelo investimento necessário e pela responsabilidade que implica, só o poder político, central e/ou autárquico, tem capacidade para resolver.

III

Passemos, então, à análise dos inquéritos sobre as instalações para a Educação Física Escolar.

A amostra, como já foi referido no início, é constituída por 332 escolas, em que 315 são escolas públicas (que corresponde a 29% de um Universo de aproximadamente de 1100 escolas) e 17 são escolas particulares.

A amostra caracteriza-se por uma distribuição nacional (Conforme se constata na Fig. 1). Com 26% de *escolas preparatórias e C+S* e 31%, aproximadamente, de *escolas Secundárias*.

Por só uma escola ter aderido à iniciativa do CNAPEF, no distrito de Bragança, é tratado em conjunto com o distrito de Vila Real (passa, assim, a existir um distrito denominado V. Real/Bragança).

Na Figura 1 aparecem três colunas: *a primeira* refere-se ao número de escolas que existem no distrito; *a segunda*, ao número de inquéritos recebidos e a respectiva percentagem; *a terceira*, ao número de escolas particulares que enviaram o inquérito.

Pretendemos, então, analisar os seguintes aspectos:

A) *no que se refere à caracterização:*

1. Quantas escolas não têm qualquer instalação coberta?
2. Quantas escolas não têm qualquer instalação para a prática da Educação Física?
3. Quantas escolas não têm balneários?
4. Quantas escolas não têm arrecadações?
5. Quantas escolas não aplicam as 3 horas lectivas de Educação Física a todos os seus alunos?
6. Quantas escolas têm Desporto Escolar?
7. Qual é o número médio de horas destinadas ao Desporto Escolar?
8. Que tipo de instalações Cobertas existem nas escolas?

B) *no que se refere aos Factores Limitativos:*

1. Quantas escolas consideram que as características naturais não são factores limitativos?
2. Quais são as principais características naturais que os professores consideram limitativas à realização das actividades pedagógicas?

DISTRITO	N.º DE ESCOLAS EXISTENTES	INQUÉRITOS RECEBIDOS		N.º DE ESCOLAS PARTICULARES INQUIRIDAS
		N.º	%	
Viana do Castelo	30	16	53	1
Braga	66	26	39	4
Vila Real	35	11	31	—
Bragança	28	1	4	—
Porto	138	47	34	2
Aveiro	73	23	32	1
Viseu	51	17	33	1
Guarda	29	4	14	1
Coimbra	52	15	29	2
Castelo Branco	26	7	27	1
Leiria	50	11	22	2
Santarém	55	10	18	—
Portalegre	22	9	41	—
Lisboa	204	46	23	1
Setúbal	83	33	40	—
Évora	24	5	21	—
Beja	24	7	29	—
Faro	45	17	38	—
Ponta Delgada	31	7	23	—
Funchal	17	3	18	1

Figura 1 — Caracterização da amostra

3. Quantas escolas consideram que as características das instalações não são factores limitativos do seu trabalho?
4. Quais são as principais características das instalações que os professores consideram limitativas?
5. Quantas escolas apontam a degradação das instalações como factor limitativo?
6. Que partes das instalações apresentam maior nível de degradação?

C) *no que se refere às qualidades das Instalações:*

1. Quais são as principais qualidades que os espaços de aula de Educação Física devem ter?

Passemos à análise de cada um dos pontos.

A) *Caracterização*

Em primeiro lugar, torna-se importante esclarecer que todas as instalações cobertas utilizadas pelas escolas, mas não pertencentes a estas, ou

situadas fora da sua área não são consideradas instalações da escola. Também não foram considerados espaços cobertos, todos aqueles que as escolas dizem ser adaptados (sem qualquer qualidade para o número de alunos de uma turma e para a prática da maioria das actividades a realizar nas aulas).

1. 130 escolas (39%) não apresentam qualquer instalação coberta, em que o valor mais baixo encontrado é 17% em V. Real/Bragança e o mais elevado é 52% em Setúbal.

Os distritos mais problemáticos são: em primeiro lugar Setúbal com 52%, a seguir Viseu com 50% e Coimbra e Leiria com 47% e 46%, respectivamente.

A observação da Fig. 2 permite verificar que a mancha que ressalta é a que inclui os distritos com percentagens entre 40% e 60%. Se a tendência geral for igual à amostra permite-nos concluir que o investimento das entidades responsáveis não foi suficiente para ultrapassar as carências identificadas já em 1988 pela RIID.

2. Das 332 escolas analisadas, ainda encontramos 16 (5%) que dizem não ter qualquer espaço para a prática de Educação Física o que pode traduzir (?) a inexistência da nossa disciplina para, mais ou menos, 12 000 alunos (por defeito).

Se os resultados desta amostra traduzirem o que se passa nas escolas portuguesas, significaria que 55 escolas não teriam qualquer espaço de Educação Física o que implicaria que, aproximadamente, 45 000 alunos estariam sem aulas.

Julgamos que tal facto não se passará, já que algumas destas escolas terão oportunidade de utilizar espaços alternativos de outras entidades (Câmaras). Esta ocorrência, por si, é também preocupante, porque implica, em geral, a deslocação dos alunos em alguns quilómetros (1 a 3), o que acarreta a concentração de aulas (2 Horas seguidas) reduzindo significativamente o Tempo Útil da aula.

3. Importante é, também, o número de escolas que não têm balneários e arrecadações. No primeiro caso 34 (10%) e no segundo 38 (12%). A inexistência de Balneários, tem consequências na consecução das finalidades da Educação que considera a escola um lugar fundamental na Educação para a Saúde e na apropriação de hábitos de higiene e de relacionamento com o seu corpo por parte dos jovens, com repercussões na educação da sua sexualidade. A inexistência de arrecadações é um factor de degradação do material, em especial o material pesado, e de diminuição do espaço real de aula, porque na sua ausência o material acaba por ser aí arrumado.
4. O aspecto mais preocupante, que é possível concluir, é o número elevadíssimo de escolas que não proporcionam as 3 horas curri-

Viana do Castelo	41%
Braga	37%
Vila Real/Bragança .	17%
Porto	43%
Aveiro	29%
Viseu	50%
Guarda	20%
Coimbra	47%
Castelo Branco	38%
Leiria	46%
Santarém	40%
Portalegre	44%
Lisboa	38%
Setúbal	52%
Évora	0%
Beja	43%
Faro	41%
Ponta Delgada	14%
Funchal	25%

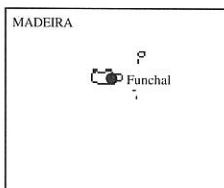
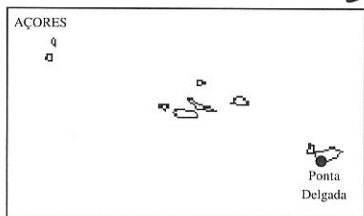
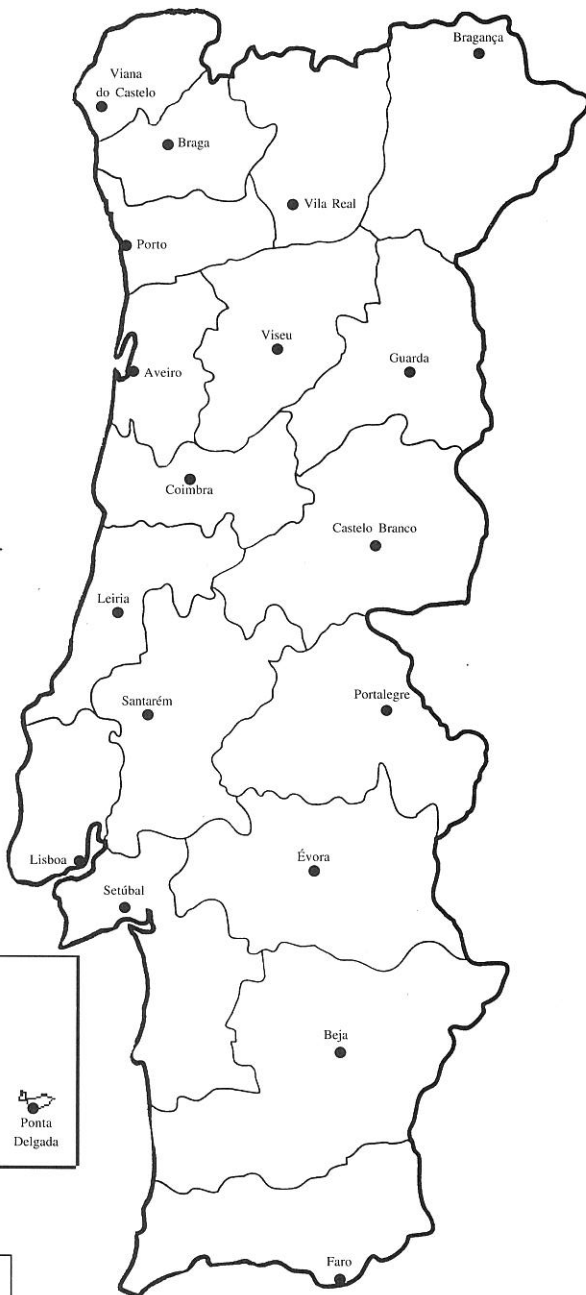


Figura 2 — Escolas sem instalações cobertas

culares a todos os seus alunos. 206 escolas que correspondem a 62% não cumprem a carga curricular de 3 horas com uma variação que vai desde 29% em Beja a 100% na Madeira. Com a grande maioria dos distritos com valores acima dos 50% (conforme se pode visualizar na Figura 3).

Do conjunto dos distritos, 84% tem valores superiores a 50% (16 distritos em 19), 58% acima de 60% (11 distritos em 19) e 37% acima dos 70% (7 em 19).

A razão, usualmente, apresentada como justificativo desta situação é a falta de condições materiais. Aliás, a única que tem suporte legal (ver Decreto-Lei 286/89).

Como veremos, de seguida, tal razão nem sempre parece ser real.

5. O número de escolas com desporto escolar ultrapassa o número de escolas que cumprem a carga curricular de Educação Física (em quase 100): enquanto 222 escolas têm desporto escolar (67%), somente 126 cumprem a carga curricular (38%).

No entanto, a grande maioria dos distritos situa-se entre os 60% e os 80%, conforme se pode ver na Figura 4.

O LAL, referindo-se ao Decreto-Lei 286/89, afirma que no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pode ocorrer «alteração da carga horária semanal, devido às infraestruturas da escola», de «3 horas semanais para 2 horas semanais».

No mesmo documento, com base na Lei 46/86, afirma-se: «para que uma escola possa ter um Núcleo de desporto escolar, torna-se necessário que a disciplina de Educação Física seja ministrada em todos os anos de escolaridade dos ensinós básico e secundário e no cumprimento da carga horária fixada nos planos curriculares». Referindo num parágrafo anterior que «as escolas (...) que possuam espaços de prática desportiva e tempo disponível para a sua utilização, bem como os recursos humanos e materiais necessários, podem constituir Núcleos de desporto escolar (...)». Concluindo que «a realização de actividades de Desporto Escolar não pode prejudicar o normal funcionamento das actividades curriculares, designadamente as aulas de Educação Física».

Perguntamos: não cumprir as três horas semanais é cumprir «a carga horária fixada nos planos curriculares», não é «prejudicar o normal funcionamento (...) das aulas de Educação Física», é possuir «espaços de prática desportiva e tempo disponível para a sua utilização, bem como os recursos (...) materiais necessários»?

Parece, assim, que, pelo menos em 96 escolas, não há condições materiais para cumprir a carga curricular de Educação Física, mas as mesmas não são impedimento de realizar o desporto escolar numa média nacional de 13 horas (que permitiria a 13 turmas terem mais uma hora de Educação Física), em que 9 distritos têm um valor médio igual ou superior a 14 horas semanais (ver Figura 4).

Viana do Castelo	59%
Braga	70%
Vila Real/Bragança .	58%
Porto	63%
Aveiro	58%
Viseu	61%
Guarda	80%
Coimbra	71%
Castelo Branco	63%
Leiria	69%
Santarém	90%
Portalegre	44%
Lisboa	60%
Setúbal	52%
Évora	80%
Beja	29%
Faro	71%
Ponta Delgada	29%
Funchal	100%

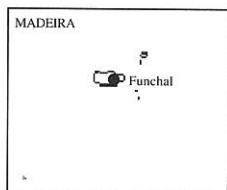
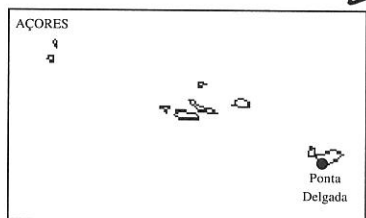
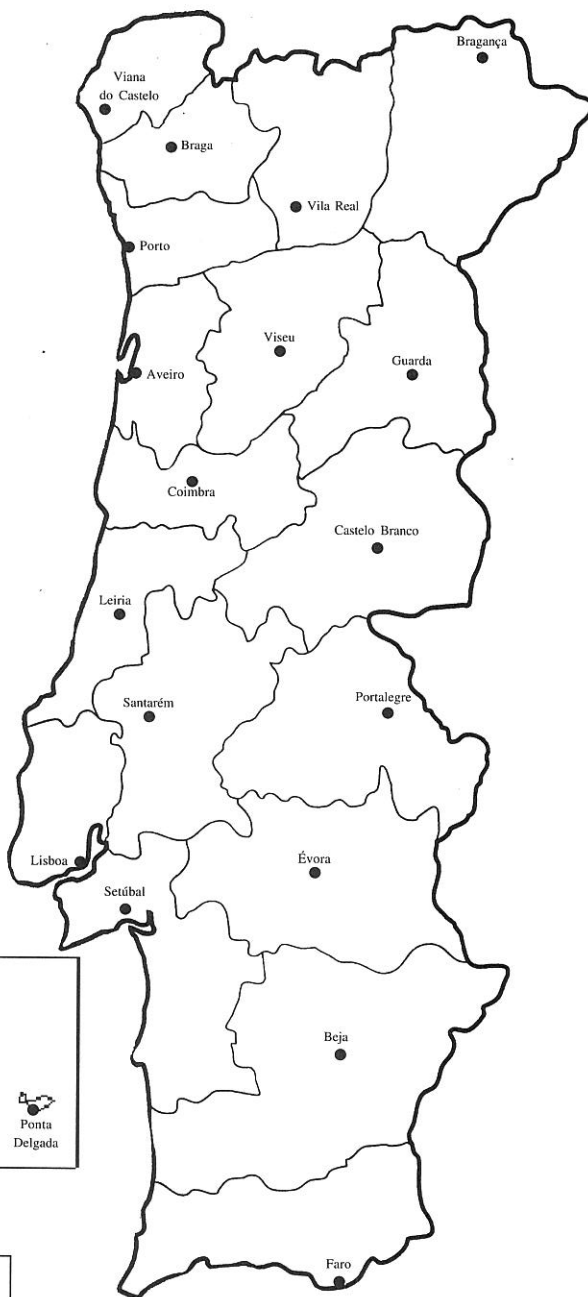


Figura 3 — Escolas sem as três horas para todos os alunos

Viana do Castelo	82%	17h
Braga	77%	15h
Vila Real/Bragança .	75%	14h
Porto	61%	11h
Aveiro	63%	12h
Viseu	72%	15h
Guarda	40%	10h
Coimbra	59%	11h
Castelo Branco	100%	8h
Leiria	31%	12h
Santarém	40%	14h
Portalegre	67%	14h
Lisboa	68%	15h
Setúbal	67%	17h
Évora	60%	11h
Beja	100%	14h
Faro	71%	13h
Ponta Delgada	71%	4h
Funchal	75%	12h

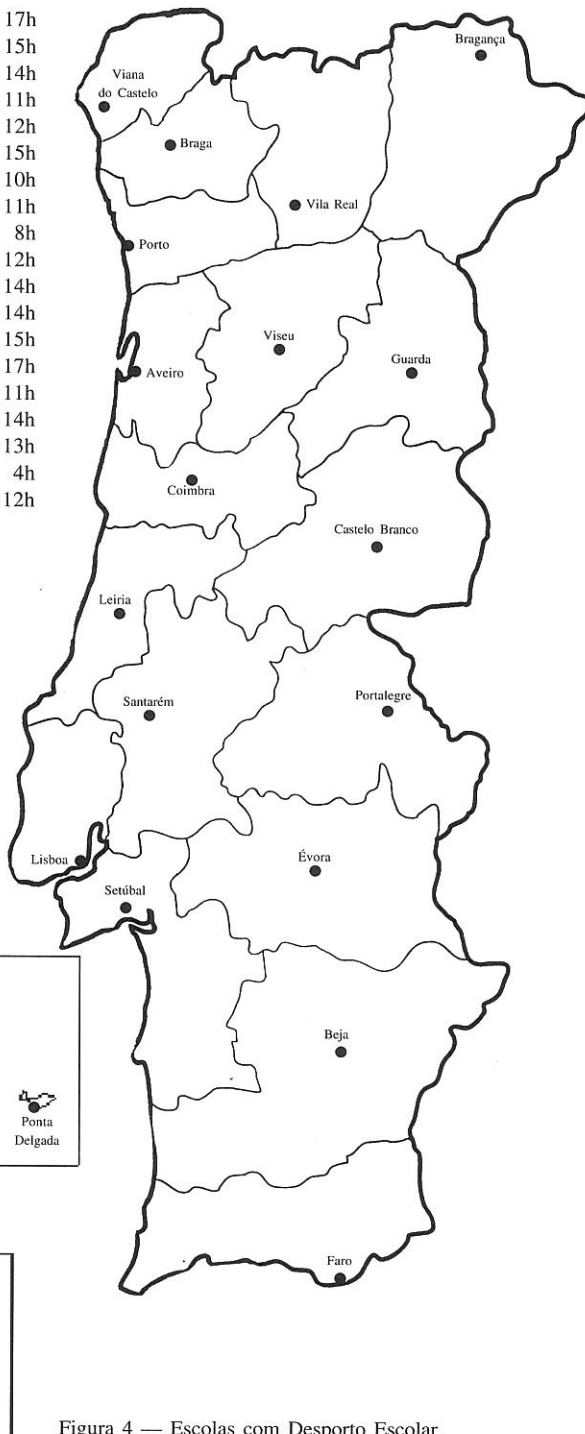


Figura 4 — Escolas com Desporto Escolar

Mas o mais grave é que, em muitos casos, o número de horas atribuídas ao Desporto Escolar é superior ao número de horas necessárias para que todos os alunos tivessem três horas curriculares.

Com isto não queremos, evidentemente, diminuir a importância do desporto escolar como actividade de complemento curricular e o lugar que deve ter na escola, nem responsabilizar, unicamente, os professores: a degradação a que chegou a situação da nossa disciplina é, principalmente, de responsabilidade política e os professores, por vezes, não encontram outras alternativas de satisfação profissional senão investir nas actividades do desporto escolar, quantas vezes, também, a única forma de obter algum material para as aulas de Educação Física.

O que nos preocupa é se esta subversão assumida pelo próprio sistema e aceite passivamente (assim parece) pelos profissionais não se poderá tornar numa armadilha mortal para a nossa actividade profissional (?).

O que não nos parece correcto é a inversão do significado de cada uma das áreas alterando a sua prioridade, fazendo com que o investimento principal se oriente para o que é, *agora*, opcional e vocacional em prejuízo do que é, *ainda*, actividade obrigatória e universal (razão principal de ser professor).

A todos cabe uma resposta e todos teremos, certamente, «telhados de vidro». Não podemos é deixar de reflectir quais são as nossas prioridades e as necessidades reais de desenvolvimento dos nossos alunos e onde se concretizam.

Nem deixar de analisar as consequências das nossas escolhas para a classe profissional, para o conjunto de novos colegas que se vão formando, para o reforço do grupo de Educação Física em cada uma das escolas e, principalmente, para o desenvolvimento dos nossos alunos.

6. A existência de instalações cobertas em qualquer escola é uma necessidade pedagógica, que não vale só por si, mas pelas características que possuem. Uma das características é a *dimensão*, que deve ser adequada ao número de alunos que podem estar em actividade, simultaneamente. A UNESCO, recomenda que os equipamentos escolares devem proporcionar uma área de 15 m² por aluno em actividade. De esta forma, um espaço:

- para *uma turma* deve ter, por volta de 450m² (30m × 15m)
- para *duas turmas*, 900 m² (60m × 15m)
- para *três turmas*, 1350 m² (90m × 15m)

Das 246 instalações cobertas que existem nas 202 escolas:

- 134 (54%), mais de metade, *têm uma área igual ou inferior a 375 m²*. Ou seja, sem espaço suficiente para uma turma de 30 alunos.
- 118 (50%), com uma *área inferior a 300 m²* (campo de basquetebol com 20m × 15m)

- somente 26 instalações (11%) têm uma *área superior, ou igual, a 900 m²*
- e só 14 (6%) têm uma *área igual ou superior a 1350 m²*

Estes dados apontam para a confirmação da ideia de que os professores de EF têm que realizar a sua actividade em condições de degradação pedagógica.

A situação é tão preocupante que faz com que a análise exterior do problema identifique como «boa qualidade» a existência de espaços cobertos (pura e simplesmente). O que se verifica é que, mesmo estes, não apresentam as condições mínimas para realizar o processo de ensino e os alunos investirem nas suas aprendizagens, o que leva muitas vezes, professores e alunos, a encararem as aulas de Educação Física como o lugar de «animação desportiva» e recreação, com todas as consequências que tem no desenvolvimento desportivo, no valor social da disciplina no interior do sistema educativo e na imagem do professor de Educação Física.

B) Factores Limitativos

O conjunto de problemas detectados na caracterização confirmam-se e acentuam-se, quando verificamos quais são os factores limitativos da Educação Física.

1. Quanto às *Características Naturais*, o número significativo de escolas que considera este tipo de características limitativas, aponta para o facto de que um grande número de aulas são realizadas ao «ar livre», mesmo naquelas escolas que têm espaços cobertos que, por insuficientes, no que se refere às dimensões ou ao número de espaços necessários para o número de turmas em actividade simultânea, obriga que muitos alunos tenham aulas em espaços não cobertos.

O número de escolas que considera que estas características não são limitativas ronda os 9% (30 escolas da amostra), que inclui o número de escolas que, por não ter qualquer instalação, não tem EF, ou utiliza outras instalações cobertas. Todas as outras indicam-nas.

As características mais referidas são as seguintes:

1.º Chuva	85% (283 escolas)
2.º Frio	60% (198 escolas)
3.º Calor	48% (161 escolas)
4.º Vento	44% (145 escolas)
5.º Falta de Luminosidade	23% (75 escolas)
6.º Neve	16% (54 escolas)
7.º Poluição Sonora	15% (49 escolas)

No que se refere à «Chuva», ao «Frio», «Calor» e «Vento» os distritos não se distinguem significativamente. Convém, no entanto, referir que a característica «Neve» tem principal significado nos distritos de Braga, Vila Real/Bragança, Castelo Branco, Viseu, Porto e Guarda.

A «Falta de Luminosidade», que traduz a impossibilidade de realizar aulas aos primeiros e últimos tempos por falta de visibilidade, são factores importantes nos distritos de Lisboa, Porto, Setúbal e Viana do Castelo.

A «Poluição Sonora», que traduz fundamentalmente a localização da escola, aparece referida principalmente nos distritos de Aveiro, Coimbra, Lisboa, Portalegre, Porto e Viana do Castelo.

2. Nas *Características das Instalações* verifica-se a adequação das instalações aos objectivos da Educação Física garantindo a segurança e a integridade física dos alunos.

Aqui, também, 30 escolas consideram que as instalações, ou porque não as têm, ou porque as acham adequadas, não são limitativas da Educação Física.

As características mais referidas como factores limitativos são as seguintes:

1.º Espaços Comuns ao Recreio e Aulas	58% (194 escolas)
2.º Várias Turmas no Mesmo Espaço	52% (172 escolas)
3.º Piso	45% (151 escolas)
4.º Balneários	40% (132 escolas)
5.º Dimensões	37% (122 escolas)
6.º Circulação nos Espaços de EF	34% (113 escolas)
7.º Pouco Polivalente	23% (78 escolas)
8.º Humidade	20% (63 escolas)
9.º Acessos aos Espaços de EF	14% (48 escolas)
10.º Falta de Luz Eléctrica	13% (44 escolas)

A escolha destes factores reafirma o que já tínhamos verificado na caracterização, apontando outros problemas.

Em primeiro lugar, o factor mais referido confirma a ideia de que um grande número de escolas só tem espaços exteriores ou que muitas das suas aulas têm que ser realizadas no exterior (mesmo quando existem espaços interiores são insuficientes para o número de turmas que funcionam ao mesmo tempo).

Em segundo lugar, a referência a «Várias Turmas no Mesmo Espaço» indica que os espaços não são construídos com as condições acústicas, de acessos e de circulação que permitam admitir mais do que uma turma, sem prejuízo do rendimento das aulas.

Este factor reforça a ideia que a construção dos espaços de aulas de Educação Física não pode ter em conta exclusivamente as dimensões, esquecendo-se de outras características como a privacidade, os acessos, a circulação, o ruído próprio à actividade física, etc.

Em terceiro lugar, o «Piso» parece não utilizar os materiais mais adequados à realização das actividades físicas, com custos pedagógicos, nas aprendizagens dos alunos, económicos, na degradação dos materiais portáteis e com uma probabilidade maior de risco e acidentes por parte dos alunos. Por outro lado, tendo em conta a percentagem de escolas que aponta o factor «Degradação do Piso», pode-se concluir que os materiais usados são de desgaste rápido com maiores custos económicos a médio e longo prazo.

Em quarto lugar, a referência aos «Balneários» como um factor limitativo da Educação Física, para além de ampliar o verdadeiro significado do «Número de Escolas sem Balneários», confirma a ideia de que a explosão demográfica que se deu nos últimos 20 anos no sistema educativo português, não foi acompanhado dos investimentos necessários nas «condições operacionais».

Mesmo nas escolas com balneários, estes são exíguos e não respeitam as condições mínimas de higiene e de privacidade, sendo, em muitos casos, um verdadeiro factor limitativo do cumprimento da carga curricular.

É importante que o poder político e os órgãos administrativos das escolas compreendam que este espaço é tão importante como qualquer outro. Senão mais. Já que é nele que os alunos aprendem muito da sua sexualidade e concretizam as regras de higiene e de saber-estar, vivências fundamentais nestas idades.

Em quinto lugar, os restantes factores («Dimensões», «Circulação nos Espaços de EF», etc.) confirmam a ideia de que os espaços de EF não são construídos segundo o critério pedagógico, antes segundo o modelo desportivo (leia-se o modelo da «competição») e sem as qualidades necessárias para receber crianças e jovens na quantidade e nas circunstâncias que qualquer escola tem que o fazer.

3. No que se refere às *Condições das Instalações*, 87 escolas (31%) (para além das 16 que não têm qualquer instalação) consideram que as instalações não se encontram degradadas, pelo menos ao ponto de a degradação ser factor limitativo.

O «Piso» é, de longe, o aspecto mais referido. 55% das escolas (183). Isto deve-se fundamentalmente ao facto da maioria das escolas não terem espaços interiores e, como tal, não poderem ter paredes, tectos, sistemas eléctricos.

Confirma o que afirmamos anteriormente: os materiais utilizados na maior parte dos pisos são de desgaste rápido, o que implica custos elevados na sua manutenção. A utilização de outros materiais, provâ-

velmente mais caros, à partida, pode trazer vantagens económicas, por serem mais resistentes ao desgaste e não necessitarem de tanta manutenção. Por outro lado, serão mais adequados aos objectivos pedagógicos.

Os valores apresentados nos outros factores são os seguintes:

2.º Tecto	16% (54 escolas)
3.º Electricidade	14% (47 escolas)
4.º Paredes	11% (35 escolas)
5.º Material Pesado	6% (11 escolas)
6.º Balneários	4% (14 escolas)

Os distritos mais afectados pela degradação das instalações são: Aveiro, Braga e Viseu (13 escolas), Setúbal (23 escolas), Lisboa (30 escolas), Porto (28 escolas) e Coimbra (10 escolas).

C) *Instalações da Educação Física*

O que os professores entendem o que deve ser uma instalação adequada aos objectivos da Educação Física é fundamental para a definição das tipologias.

Nesse sentido, foi pedido aos professores para indicarem, da lista de um conjunto de características, as cinco que, na sua opinião, seleccionariam como prioritárias nas instalações de Educação Física.

As respostas permitem-nos concluir, desde logo, que:

- há um conjunto de aspectos em que os Prof. de EF estão de acordo que traduzem principalmente características gerais;
- nos aspectos que traduzem especificações mais técnicas ou características de materiais, as opiniões dividem-se.

A grande maioria dos professores define três características principais:

- 1.º os espaços de EF devem ser «polivalentes» — 89% (296 escolas)
- 2.º os espaços de EF devem ser «cobertos» — 74% (246 escolas)
- 3.º os espaços de EF devem ser «separados do espaço de recreio» — 69% (228 escolas)

Em relação aos outros aspectos, os mais referidos são:

- *em primeiro lugar*, as características do *piso*, em que 38% prefere «sintético» e 34% prefere «madeira»;

- em segundo lugar, o número de turmas em simultâneo. A grande maioria acha que deve ser só uma turma, 37% (123 escolas). No entanto, 44 escolas (13%) optam por duas turmas, em simultâneo e 21 escolas (6%) preferem, mesmo, três turmas.
- em terceiro lugar, quanto ao tipo de instalações «cobertas», as opiniões dividem-se: 83 escolas (25%) dizem que devem ser «interiores» e 85 escolas (26%) preferem os «exteriores cobertos». A diferenciação destes itens permite-nos concluir que os professores têm a consciência de que a definição das instalações cobertas («interiores» ou «exteriores cobertos») exige uma análise das características do local para onde se destina a instalação. Este pressuposto reforça a ideia de que a tipologia única não corresponde às necessidades do nosso país.

A escolha por parte de 83 escolas (25%) de «exteriores descobertos», confirma estudos anteriores feitos por nós que apontavam para diferenciações climáticas em diversos concelhos do país. As zonas do país que apontam este tipo de instalações situam-se, na sua generalidade, no litoral.

Se fosse possível apresentar uma definição do que devem ser as instalações de Educação Física, com base nas características indicadas pelos professores, diríamos assim:

- polivalentes
- cobertas (interiores e/ou exteriores)
- separadas do espaço de recreio
- com piso «sintético» ou de «madeira»
- só para uma turma
- com paredes utilizáveis
- exteriores descobertas
- com piso «sintético» ou de «alcatrão»
- para mais de uma turma

Por conseguinte, na opinião dos professores, as instalações devem ser constituídas, por dois pólos: um, interior, caracterizado por espaços mais pequenos, privados; e outro, exterior (cobertos, ou descobertos, conforme os sítios), mais amplos, onde podem trabalhar mais do que uma turma.

Em qualquer dos casos, deve-se distinguir, espaço de aula e local de ocupação dos tempos livres dos alunos.

IV

É, para nós, claro que todas as condições existentes não são facilitadoras da actividade dos professores e dos alunos.

O quadro que acabamos de apresentar traduz, de forma clara, o estado das condições materiais, senão do país, pelo menos do conjunto de escolas aqui analisadas e que corresponde, aproximadamente, à situação da Educação Física para meio milhão de alunos. É caso para dizer «Quem mal anda, mal acaba».

Este estado de coisas tem sido modelador das condições conceptuais da nossa actividade, com as repercussões que se tem traduzido na diversidade (leia-se confusão) que caracteriza a formação inicial, na desvalorização da Educação Física no discurso oficial e mesmo académico e científico e com detrimento da discussão dos problemas da Educação Física a favor da valorização, cada vez mais acentuada, do Desporto (Escolar) (será, também, por razões económicas?).

Não podemos deixar de ficar preocupados perante tal situação. Cabe-nos, também, ter uma palavra a dizer para reforçarmos a nossa unidade atribuindo às instituições que nos representam (SPEF e Associações Profissionais) responsabilidades e competências no sentido de se criar um *lobby* de pressão em defesa da Educação Física Nacional.

De outra forma, corremos o risco de estar a assistir à agonia de uma morte lenta, anunciada, mas que nunca quisemos acreditar.

É altura de voltarmos à escola depois de termos tido que sair dela, uns por necessidade, outros por vocação e todos por obrigação, para servir o conjunto de outras necessidades sociais que o desenvolvimento da nossa sociedade trouxe (nos clubes, nos ginásios, nas autarquias, na animação das populações, etc.).

Como diz o povo «quem dá o que tem a pedir vem».

Se não o fizermos, provavelmente estaremos adiar (mais uma vez) o desenvolvimento desportivo, o desenvolvimento dos nossos jovens e o desenvolvimento da Educação Física.

Estaremos a adiar «uma escola que proporcione a realização de actividade física educativa, psicológica e culturalmente gratificante — na melhoria da condição física, nos jogos tradicionais, nos desportos, nas danças, nas actividades de exploração da natureza, no convívio entre gerações inspirado em princípios pedagógicos adequados»

Danza, la Gran Desconocida: Actividad Física Paralela al Deporte

Maria Jesus Cuellar Moreno*

Introduccion

A menudo, se ha considerado a la danza como un mundo a parte. Los ejercicios y actividades que se proponen para su desarrollo parecen tener como único objetivo «ser un entrenamiento para el arte». La excesiva especialización y distanciamiento con otras ciencias ha propiciado que, para muchos, continúe siendo «*la gran desconocida*».

La danza es una de las manifestaciones más naturales del ser humano¹. Desde muy temprana edad, el niño siente la necesidad de moverse y expresarse espontáneamente. La danza, debidamente adaptada a su edad y nivel de desarrollo, resulta un medio ideal para trabajar los contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales de los actuales Diseños Curriculares de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria².

Un programa de Educación Física (EF) bien equilibrado debería incluir danza en su currículum³.

Danza y Educacion Fisica

La EF tiene por objeto desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales de los individuos, a fin de conseguir su educación integral.

La danza es un lenguaje del cuerpo y, a la vez, una actividad psicomotriz que combina armoniosamente movimientos en el espacio que una audición musical crea y ordena⁴. La danza, además, es arte y

* Professora associada na Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla.
Boletim SPEF, n.º 13 Inverno de 1996, pp. 89-98.

forma de expresión por medio del movimiento. Su trabajo y desarrollo permite coordinar destreza física, actividad intelectual y expresión de emociones y sentimientos (Wirz de Beltrán, 1988)⁵. ¿Podría ser, portanto, un medio para trabajar en EF?

Una formación adecuada para la danza necesita de muchos años de preparación específica en esta materia, además de una adecuada instrucción en otros campos de conocimiento⁶. El docente bailarín debería poseer conocimientos de pedagogía, anatomía, preparación física, sistemática, biomecánica, psicología, etc... En los nuevos programas de Danza Española y Ballet clásico se contemplan algunas de estas asignaturas⁷.

A su vez, el especialista en EF precisa conocimientos básicos de danza para aprovechar los beneficios que ésta nos ofrece. En la actualidad la falta de coordinación y comunicación entre ambos grupos, danza y deporte, imposibilitan este intento⁸.

María Fux en su libro «Danza experiencia de vida» relata su vivencia con estudiantes del último año de EF. Describe como jóvenes, de cuerpos bellísimos y bien adiestrados, mostraban una gran intranquilidad ante ese tipo de trabajo. En su opinión, la práctica deportiva los había habituado a moverse de un modo preconcebido y a responder órdenes no producidas por la sensibilidad. Para María, moverse en danza implica aceptarse y abrirse al mundo, mostrando tu propio «mundo interno» y exteriorizando, de manera espontánea y creativa, tus sentimientos⁹. En la práctica real esto dependerá del tipo de danza y uso que se haga de ella.

Considerando que tanto el deporte como la danza parten del movimiento corporal como instrumento de realización y trabajo, se enuncian los principales aspectos de *coincidencia* entre ambos¹⁰.

Similitudes físicas

Se ha comprobado que las actividades dancadas (ballet clásico, danza moderna, danza general y bailes de salón) producen unos gastos energéticos similares, e incluso superiores, a los ocasionados por otras actividades físicas¹¹. En consecuencia, en mayor o menor escala y en función de la intensidad y dedicación, contribuyen a mejorar el nivel físico de sujeto:

- *Mejora de cualidades físicas básicas y psicomotrices:*
Beneficios a nivel de cualidades físicas (coordinación, elasticidad muscular y amplitud articular, fuerza, resistencia, control corporal, etc...)
- *Mejoras a nivel fisiológico:*
 - a) La actividad física desarrolla el sistema cardiovascular: fortalece el corazón, disminuye las pulsaciones en reposo y ante un

- esfuerzo máximo, estabiliza la presión arterial, disminuye la arteriosclerosis y mejora la circulación periférica y coronaria.
- b) Disminución del volumen de grasa, contribuyendo a evitar problemas de obesidad y mejorar el aspecto externo.
 - c) Mejora general de la salud haciendo al sujeto menos susceptible a enfermedades, aumentando la rapidez de recuperación ante esfuerzos intensos y retrasando el proceso de envejecimiento.
- *Problemas de desarrollo corporal y lesiones:*
Al igual que la práctica de una especialidad deportiva ocasiona la aparición de ciertas lesiones y problemas de desarrollo específicos, las lesiones en la danza varían en función de la modalidad de danza elegida (ballet clásico, español, contemporáneo, jazz o flamenco), sexo (en tanto que se realizan distintos gestos y acciones) y modalidad profesional (profesionales de la escena, profesor en una escuela de danza o alumno)¹².
A pesar de estas similitudes, no podemos equiparar la danza al deporte en tanto que ésta implica «algo más». La danza es, ante todo, una disciplina artística por lo que utiliza un lenguaje simbólico para expresar sentimientos, ideas, emociones, etc... El trabajo de esta disciplina requiere tanto el desarrollo de las facultades físicas, como cognitivas y afectivas¹³.

Similitudes psicológicas

La danza participa junto con el deporte de las ventajas que las actividades físicas nos ofrecen. Entre ellas podemos destacar:

- *Reduce la tensión mental.* El ejercicio físico ayuda a combatir el stress, disminuir la depresión y crear nuevos focos de interés.
- *Aumenta la resistencia a la fatiga* mejorando, en consecuencia, la habilidad del sujeto para enfrentarse a diferentes tensiones.
- *Posibilita situaciones para desarrollar las relaciones sociales.* Las personas tenemos una fuerte tendencia social. La danza y el deporte proporcionan situaciones de relación con los demás, facilitando la afirmación personal, sentimiento de participación y seguridad en sí mismos.
- *Mejora la autoimagen.* El hecho de conocer y dominar su cuerpo, participar en sociedad y cooperar en actos colectivos, mejorar su estado físico y apariencia externa, proporciona al sujeto un sentimiento de seguridad y afirmación personal.
La incorporación de la música en las sesiones unida a la naturaleza y sensibilidad características del trabajo de danza ocasionan las siguientes *diferencias* entre ambas disciplinas.

Diferencias físicas

En una clase de danza profesional los ejercicios son presentados como parte de la danza misma, es decir el bailarín efectuará, en todo momento, una preparación específica para su actividad. La actividad deportiva permite la ejecución tanto de ejercicios específicos como generales:

- *Cualidades físicas básicas y psicomotrices.* El desarrollo de las cualidades físicas y psicomotrices depende fundamentalmente del tipo de danza que se trabaje. Las cualidades físicas que, en general, más se ejercitan en danza son la coordinación, movilidad articular y elasticidad muscular, ritmo, ajuste postural, equilibrio, resistencia y fuerza.
Por el contrario, la amplia gama de deportes existentes propicia que el desarrollo de las cualidades y habilidades dependan de la modalidad elegida.
- *Diferencias a nivel fisiológico.* Las similitudes pueden ser análogas, dependiendo del nivel de intensidad, cantidad y calidad del trabajo efectuado.
- *Problemas de desarrollo corporal y lesiones.* La danza tiene un efecto beneficioso sobre la rehabilitación y prevención de problemas posturales. La pelvis es uno de los segmentos corporales más trabajados¹⁴. Desde el punto de vista del Rolfing, la pelvis es el segmento corporal más importante del cuerpo en tanto que funciona como principal base de sustentación y equilibrio¹⁵.

En danza la mayoría de las lesiones se producen por la realización de patrones biomecánicos incorrectos¹⁶. El trabajo técnico cobra, pues, una triple vertiente como aspecto de gran importancia estética, efectividad y de prevención de lesiones.

Diferencias Psicológicas

La danza participa junto con el deporte de las ventajas que otras actividades físicas nos ofrecen. Se ha constatado que la práctica de la danza produce mayor bienestar psicológico que otras actividades físicas¹⁷. La incorporación de la música y elementos de expresión corporal añaden al movimiento las siguientes ventajas psicológicas que podríamos resumir en:

- *Reduce la tensión mental y facilita el aprendizaje.* La utilización de la música y actividades danzadas añade mayor motivación y diversión a nuestras sesiones¹⁸. La danza, como actividad de

expresión corporal, dota al movimiento de una riqueza expresiva que contribuye a aliviar tensiones¹⁹.

- *Posibilita situaciones para desarrollar las relaciones sociales.* La danza es el mayor sistema integrado de ritmos y movimientos codificados desarrollado por la sociedad. Aunque cada cultura tiene su forma de danza, todas asocian formas sociales de bailar y reflejan valores aceptados²⁰.
- *Mejora la autoimagen.* El elevado componente estético que posee la danza y el tipo de trabajo que en ella se realiza mejora la autoimagen y autoestima, favoreciendo, en consecuencia, la toma de responsabilidad²¹. La técnica de danza clásica favorece la colocación y alineación de los segmentos corporales, mejorando considerablemente la postura²².

Como puede apreciarse, ambas modalidades gozan de beneficios parecidos. La música, actitud postural y exteriorización de sentimientos incrementan muchas de las ventajas obtenidas en la práctica de la actividad física.

La Danza en Educación

La función de la danza en educación ha sido totalmente ignorada. En su inmensa mayoría las escuelas oficiales de danza de todo el mundo están dedicadas a la danza profesional, sin recabar en la importancia que ésta puede jugar en el desarrollo y formación del niño. Es necesario afrontar la enseñanza del baile artístico como actividad educativa, recreativa y creativa²³.

Los caminos entre danza educativa y danza profesional están claramente diferenciados. Los objetivos y metas que se pretendan en su práctica determinan la metodología y planteamiento a seguir.

Uno de los objetivos principales de la danza en educación es mejorar la relación del ser humano consigo mismo, con los demás y entorno que le rodea. Al bailar, se experimentan situaciones en las que se realza la conciencia de sí mismo y de los demás²⁴.

La *danza educativa* parte de la base de ser una actividad que existe en el cuerpo de cada individuo. Se presenta como una forma de fomentar la curiosidad en el niño, como un modo de trabajar los elementos psicomotrices, habilidades básicas y genéricas.

Pretende satisfacer las necesidades de movimiento y expresión del niño para ser el primer lenguaje del cuerpo y facilitar el camino hacia la educación integral.

El papel del profesor es de canalizador y animador de la actividad. El docente será el creador de un clima de libertad, autonomía e

imaginación en el que el alumno se socializa, expresa, crea y cultiva su sensibilidad estética.

En definitiva, la danza educativa es un medio de actuación pedagógica que se presenta como una manifestación natural y espontánea del ser humano.

Se podría calificar como un modo de educación por el movimiento que toma los principios educativos de la psicomotricidad y de la educación física de base, haciendo especial hincapié en aspectos propios y específicos de la danza.

A nivel general, los *aspectos más destacables* que se pretenden desarrollar son:

- Conocimiento y dominio del cuerpo. La danza educativa preconiza el conocimiento corporal a través de movimientos básicos.
- Creatividad y capacidad de resolver problemas físicos.
- Percepción espacial, temporal y ritmo.
- Comunicación y transmisión de ideas por medio del movimiento.
- Sensibilidad y búsqueda del equilibrio emocional. Se pretende dar máxima libertad de movimientos y que el niño aprenda a hablar con su cuerpo.
- Socialización y afectividad.
- Espíritu hacia el goce por la actividad danzada mediante el juego, motivación y sensación de triunfo.

Desarrollo Adecuado de la Danza en el Niño

En lo que respecta al desarrollo por períodos determinados de edad, cabe especificar que la evolución de la danza en el niño debería seguir pautas similares a los de otras actividades deportivas.

La especialización y desarrollo temprano de las habilidades específicas suele ser producto de la profesionalización y búsqueda precoz del alto rendimiento. Las cualidades y habilidades que deben poseer los bailarines hacen que la danza no sea una excepción.

Siguiendo a Goutel (1994)²⁵, establecemos los siguientes *Períodos de evolución*:

- *De 4 a 6 años*: En esta etapa el niño deberá vivir experiencias concretas variadas. Los ejercicios que en ella se realicen deberán ir enfocados hacia el conocimiento y desarrollo de las habilidades perceptivas (percepción corporal, espacial y temporal). El estudio y desarrollo de los elementos psicomotores conllevará a la práctica de las Habilidades motrices básicas (principalmente desplazamientos, saltos y giros).

Se tratará de ofrecer al niño las máximas experiencias personales para su formación. La enseñanza de la danza a estas edades deberá estimularlo y ampliar su «esfera de acción»²⁶.

- *De 6 a 8 años*: Se tratará de que el niño identifique los fundamentos o principios de base. En caso de trabajarse la danza educativa, se continuará desarrollando la formación motriz básica. Para niveles de una mayor exigencia, podríamos identificar esta etapa con la adquisición de habilidades genéricas en deportes y juegos.
- *De 8 a 11 años*: Si se requiere hacer de la danza una profesión es necesario comenzar a trabajarla temprano. Por ello, entre los 8 y 10 años deberá comenzar el estudio y formación básica elemental²⁷.

En contraposición, Goutel (1994)²⁸, establece que a estas edades aproximadas, el niño deberá realizar acciones específicas de la modalidad o tipología de danza elegida.

La especialización temprana y los altos niveles de ejecución que se exigen en la danza actual, parecen haber influido en la evolución.

- *De 11 ó 13 años en adelante*: En esta etapa comenzará un trabajo de mayor intensidad. En estas edades será necesario prestar la máxima atención y cuidado a los entrenamientos, debido a que los cambios puberales hacen el cuerpo del niño fácilmente dañable. Se trata, no sólo de vivir la dimensión artística, sino de inculcar en el niño un sentimiento histórico y de reflexión general sobre el arte. Es fundamentalmente, una búsqueda de la perfección a partir de un entrenamiento profesional.

Introducción a las Actividades de Danza en la Escuela.

La incorporación de la danza en la escuela deberá seguir los principios evolutivos y normas didácticas contemplados en EF.

Es obvio que enseñar danza (aunque sea con fines educativos) no es igual a enseñar EF. La enseñanza de la danza requiere la puntualización de ciertos aspectos considerados de menor importancia en EF. Las cualidades más destacables que deberá poseer el docente son:

- Utilizar la música de manera adecuada. La práctica y experiencia pueden mejorar este precepto.
- Poseer sentido del ritmo y saber adaptarlo al movimiento.
- Conocimiento y dominio de una técnica básica de danza. El docente deberá tener conocimientos básicos de las posiciones elementales, control postural, equilibrio, etc...
- Deberá poseer una gran capacidad de desinhibición. La enseñanza de la danza requiere el aprovechamiento de las máximas posibilidades corporales. Por ello, el docente deberá estar predispuesto

a entonar una melodía o cantar un ritmo en un momento determinado, marcar e integrarse en la actividad de la clase cuando sea necesario o gesticular para conseguir un mayor realismo y concentración en la actividad (debido a que la danza también es expresión corporal). No olvidemos que contagiarnos a nuestros alumnos con nuestra actitud.

- «Amar el movimiento estético». Como sabemos es imprescindible que el docente ame su trabajo. En el caso de la danza este requisito es aún mayor en tanto que se persiguen la transmisión de sentimientos y emociones.

Notas

¹ LEONARD, G. (1987). *El pulso silencioso*. Madrid. Ed. EDAF, p. 15.

² (Reales Decretos 107/1992, 105/1992 y 106/1992, del 9 de junio).

³ KRAMER, D. (1984). Dance is Physical Education Too. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 30-31, 52.

⁴ GAETNER, R. (1981). *Terapia psicomotriz y psicosis*. Buenos Aires. Ed. Paidós Ibérica, p. 77. Generalmente se suele bailar al son de una audición musical, aunque también se puede bailar sin música. En estos casos, el bailarín es el creador, respondiendo a su propio ritmo interior o a una estructura que no se escucha.

⁵ WIRZ DE BELTRAN, M. (1988). *Danza Contemporánea*. México. Ed. Limusa, pp. 21, 25.

⁶ ROBINSON, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona. Ed. Mirador, p. 48.

⁷ Programas de danza española y danza clásica pertenecientes a los nuevos planes de estudios de la Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Sevilla. Curso 1993-1994.

En estos programas se establecen las siguientes asignaturas: danza clásica y española, música, expresión corporal, maquillaje e indumentaria, anatomía, historia de la danza y prácticas de enseñanza.

⁸ KLEINMAN, S. (1992). Dance and Sport: The tie That Binds, or the Bind That Ties? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 5, 51-52.

⁹ FUX, M. (1981). *Danza experiencia de vida*. Barcelona. Ed. Paidós. El curso titulado «Sensibilización a nivel de expresión corporal» fue impartido en el INEF de Madrid.

¹⁰ WIRZ DE BELTRAN, M. (1988), p. 25, 32. Obra citada.

¹¹ AMERICAN COLLEGE OF SPORT MEDICINE. (1993). Compendium of Physical Activities: classification of energy costs of human physical activities. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 1, 71-80.

¹² CALVO, J. (1988). La medicina de la danza. *JANO*, 838, 93-98. Tres estudios internacionales comparan los resultados psicológicos de la práctica de la danza con actividades deportivas. Los deportes elegidos son remo, esgrima y baloncesto. Los resultados constatan la obtención de mayores beneficios en la práctica de la danza. Concretamente los aspectos encuestados fueron la creatividad, motivación, relajación, inteligencia y energía.

¹³ ROBINSON, J. (1992), p. 54. Obra citada.

¹⁴ CALVO, J. (1988). Obra citada.

¹⁵ SCHWIND, P. (1989). *Rolfing*. Barcelona. Ed. Integral, p. 7-21. El Rolfing es un método para desarrollar el equilibrio corporal y emocional. Pretende eliminar los efectos negativos que la fuerza de la gravedad ocasionados a nivel postural, persiguiendo la natural y perfecta alineación de los segmentos corporales.

¹⁶ CALVO, J. (1988). Obra citada. Se ha constatado que la práctica de la danza puede a veces compensar pequeñas desviaciones de columna en el plano frontal o ayudar a la formación de un arco longitudinal interno en un pie plano.

¹⁷ CALVO, J. (1988). *Obra citada*.

¹⁸ LEONARD, G. (1987). *Obra citada*, p. 23. Al respecto, Leonard añade: «La música y la danza, la combinación del sonido rítmico con el movimiento, lubrican todo el proceso de aprendizaje, por lo que es trágico que en nuestros centros de enseñanza estas materias sean consideradas como de importancia sólo secundaria».

¹⁹ OSSONA, P. (1984). *La educación por la danza*. Barcelona. Ed. Paidós Ibérica.

²⁰ ALDRINCH, K. (1989). Rhythm, movement and synchrony. *Effective Teaching Tools. Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 4. 91-94. Se ha constatado que el movimiento en sincronía con otros (movimiento y ritmo simultáneos o coincidentes) proporcionan mejores situaciones de armonía y asociación con los demás.

²¹ PICA, R. (1993). Responsibility and Young Children — What Does Physical Education Have to Do With it? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 5. 72-75.

²² RIGHI, P. (1990). Esercizi di impostazione generale propedeutici al lavoro coreografico. *GYMNICA*, 2. 6-10.

Para algunos deportes como la gimnasia rítmica deportiva es muy importante utilizar la preparación y principios derivados de la técnica clásica.

²³ OSSONA, P. (1984), pp. 161-162. *Obra citada*.

²⁴ LABAN, R. (1989). *Danza educativa moderna*. Barcelona. Ed. Paidós Ibérica, p. 11, 133.

²⁵ GOUTEL, M. (1994). Développement psychomoteur et apprentissage moteur de l'enfant de 4 ans à 8 ans. *Marsyas*, 31. 83-89.

²⁶ LABAN, R. (1989). *Obra citada*.

²⁷ COHAN, R. (1989). *El taller de danza*. Barcelona. Ed. Plaza & Janés, p. 24.

²⁸ *Obra citada*.

Bibliografía

- ALDRINCH, K. (1989). Rhythm, movement and synchrony. *Effective Teaching Tools. Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 4. 91-94.
- AMERICAN COLLEGE OF SPORT MEDICINE. (1993). Compendium of Physical Activities: classification of energy costs of human physical activities. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 1. 71-80.
- CALVO, J. (1988). La medicina de la danza. *JANO*, 838. 93-98.
- COHAN, R. (1989). *El taller de danza*. Barcelona. Ed. Plaza & Janés.
- FUX, M. (1981). *Danza experiencia de vida*. Barcelona. Ed. Paidós.
- GAETNER, R. (1981). *Terapia psicomotriz y psicosis*. Buenos Aires. Ed. Paidós Ibérica.
- GOUTEL, M. (1994). Développement psychomoteur et apprentissage moteur de l'enfant de 4 ans à 8 ans. *Marsyas*, 31. 83-89.
- KLEINMAN, S. (1992). Dance and Sport: The tie That Binds, or the Bind That Ties? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 5. 51-52.
- KRAMER, D. (1984). Dance is Physical Education Too. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 6. 30-31, 52.
- LABAN, R. (1989). *Danza educativa moderna*. Barcelona. Ed. Paidós Ibérica.
- LEONARD, G. (1987). *El pulso silencioso*. Madrid. Ed. EDAF, p. 15.
- OSSONA, P. (1984). *La educación por la danza*. Barcelona. Ed. Paidós Ibérica.
- PICA, R. (1993). Responsibility and Young Children — What Does Physical Education Have to Do With it?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 5. 72- 75.

Programas de danza española y danza clásica pertenecientes a los nuevos planes de estudios de la Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Sevilla. Curso 1993-1994.

Reales Decretos 107/1992, 105/1992 y 106/1992, de 9 junio por el que se fija (respectivamente) el currículum de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA, a 20 de junio de 1992).

RIGHI, P. (1990). Esercizi di impostazione generale propedeutici al lavoro coreografico. *GYMNICA*, 2. 6-10.

ROBINSON, J. (1992). *El niño y la danza*. Barcelona. Ed. Mirador.

SCHWIND, P. (1989). *Rolfing*. Barcelona. Ed. Integral.

WIRZ DE BELTRAN, M. (1988). *Danza Contemporánea*. México. Ed. Limusa.

A Dança de Mentalidades... Na Dança da Educação... Física

José Gregório Viegas Brás*

As expressões «Ciências Sociais» e «Ciências Humanas» em substituição de «Ciências Morais e Políticas», como refere Tzvetan Todorov (1991), ocorreu na época da Revolução Francesa protagonizada pelo espírito enciclopedista pela mão de Condorcet e mais tarde por Auguste Comte, presume-se, com o intuito de libertar o homem do jugo ideológico, de tornar as Ciências Humanas como as outras.

Não esqueçamos que nessa altura a ideologia era dominada pela ortodoxia católica que era um impecilho ao avanço do conhecimento. Como nos conta Alberoni (1993), o iluminismo foi um movimento das elites intelectuais de ordem cultural, científico e moral, que lutou pela luz da razão, em oposição ao dogma e intolerância religiosa. Todavia, esta desejável libertação em relação à ideologia, ao mundo dos valores não é de todo possível nem pacífica. A norma abstracta da razão não chega porque não é linear, não funciona em linha recta. A partir dela não se pode construir uma norma universal como fizeram os nacionalismos totalitários.

A ideia de fazer alinhar com o mesmo método de investigação as Ciências Humanas com as Ciências da Natureza, criando por oposição uma ideologia cientista, colocou muitos obstáculos porque efectivamente a existência humana está impregnada de moral e política, não sendo possível separar o que é inseparável — a natureza do objecto é completamente diferente.

No domínio da teorização da Educação Física, tal como se verificou noutras áreas do conhecimento, a procura da edificação de um discurso

* Vogal da direcção da SPEF, Assistente no curso de Licenciatura de Educação Física e Desporto da ULHT

Boletim SPEF, n.º 13 Inverno de 1996, pp. 99-107.

científico que pusesse em evidência a problemática disciplinar, no seu trajecto, conduziu de certo modo, na expressão de Luiz Torgal (1989), a um arrefecimento ideológico.

O *slogan* «menos ideologia mais ciência» correspondeu a um imperativo mobilizador das consciências individuais para varrer do campo da Educação Física toda a suspeita da ideologia.

Esta posição teve como efeito perverso desencorajar e inibir o debate ideológico por apenas se reconhecer dignidade e legitimidade ao conhecimento científico, ficando este circunscrito aos académicos. Por consequência produziu-se um desnudamento de ideias e uma certa anestesia colectiva.

Pelo facto, não é de estranhar que neste momento se assista a um discurso que tenta recuperar a designação de Técnico em contraposição à de Professor, sem que isso mereça o mínimo de reflexão. Um modismo renascente faz prevalecer a Instrução ao invés da Educação, desqualifica o Professor, para que o Técnico e a Formação Técnica surja como uma consequência inevitável e mais ajustável às características e dinâmicas culturais do nosso tempo. E o que é um bom Técnico?

É aquele que, à imagem do bom homem cartesiano, zela pela aplicação seca e esquemática das acções (técnicas) que constituem as actividades físicas sem problematizar o que verdadeiramente está a formar, sem consciencializar o projecto de homem em causa. Por isso intervém de modo frio, ostentando rejeição pelo pensamento político-filosófico.

Reserva-se para a escola e particularmente para o técnico o papel de ensinar *skills*. Parte-se do pressuposto que a dimensão técnica é isolável e que se presta um bom serviço à educação quando se verifica uma demissão em lidar com os valores. E não deixa de ser curioso o facto de muitos se convencerem que com a sua acção não ensinam valores.

Volta-se novamente à tradicional distinção entre a natureza e o homem, tendo por base a concepção mecanicista da matéria. É uma atitude que evidencia o nascimento de um novo mecanicismo, renunciando-se à nobre função do Educador. Esta Tecnocracia fez surgir uma nova sensibilidade que, paradoxalmente, criou um novo quadro ideológico.

Como já o disse em tempos bem remotos, Platão na República e Aristóteles na Política, a educação do cidadão é uma questão política, e cremos nós, à qual não se pode fugir. Quer se queira ou não, particularmente as Ciências Humanas não são neutras e não há Educação fora de um quadro de valores, não há Educação sem ideologia, e isto não tira o mérito nem os propósitos do conhecimento científico.

Quando falamos em ideologias não queremos significar as ideologias como grandes sistemas únicos, compartimentados e encerrados sobre si próprios, do tipo partido único, completamente dogmáticos, doutrinários

rios, contendo princípios universais inquestionáveis. Falamos de ideologias como um sistema de representações — ideias, valores, imagens, práticas que são indispensáveis para orientar o rumo da acção educativa.

Para o bem ou para o mal, porque o humano não existe de forma estática, estamos condenados a esta procura constante. Custe o que custar, a escola não pode renunciar participar na invenção de uma nova maneira de ser, estar e fazer, sobretudo um novo Eros.

Do ponto de vista educativo, é necessário passarmos rapidamente para a fase de aquecimento ideológico. Efectivamente a função educativa também comporta a dimensão técnica, mas felizmente não se restringe nem se esgota nela. O que está em causa é o tipo de influências que queremos imprimir na formação da personalidade dos alunos. Se o que importa verdadeiramente ao Educador é a mudança, é a formação da pessoa, interessa pois saber aquilo que é potencialmente mais crítico, mais determinante na formação que queremos implementar. Esta é a questão fundamental que deve ser eleita para o palco da discussão.

Chegados aqui diremos que em nosso entender a Dança constituiu um dos pontos nevrálgicos da Educação Física. Não só por se tratar de uma actividade física com características diferentes das que são habitualmente praticadas mas também porque pertence a um imaginário social que urge alterar. Se educar rima com mudar o que se revela ultrapassado e caquético, desajustado do ideal formativo, eis aqui um excelente material de intervenção pedagógica.

Em nossa opinião existem diversas atitudes mentais perante a Dança que são necessárias equacionar como ponto de ataque ao processo de mudança que é indispensável implementar. Todavia, elas não são independentes umas das outras, existem num complexo jogo de relação e influência.

Mentalidade puritana

Características

Defende um ideal celibatário e sacerdotal para com a Dança. O espírito da Dança para ser alcançado tem que ser regulado por uma austeridade por forma a manter a casta desejada. Imprime um estilo de vida ascético e esotérico.

Tipificação do Personagem

A «Tia»... A «Rica»... e certa franja de «entendidos» da Dança.

Discurso

A Dança para estes é uma actividade virtual... «sei lá»... reservada a meia dúzia que o destino teve o privilégio de premiar. Para eles é fundamental ser super... e super bem medido — x de busto, y de anca e z de perna... Sobretudo considerar a dança uma arte inacessível e a boa vontade não chega para alcançar a estilização desejada, sendo aconselhável desiludir alguns que tentem a proeza. Há por isso que impedir a mistura, a contaminação, afastando-se logo à partida os pretendentes indesejados, não vá o diabo tecê-las. Tudo é feito para manter a pureza da Dança.

Como diz José Sasportes (1983), a Dança não é em si mesma um espectáculo — não precisa de espectadores. A Dança alterou-se ao tornar-se espectáculo.

Todavia esta linhagem persiste em ver a Dança nesta perspectiva e tudo o que fazem, criticam ou aconselham é sempre subordinado a esta lógica.

Papel

Selectivo. Não se perde tempo nem energia com aqueles que não façam parte da matéria prima. Afasta os fracos, os não talentosos, sejam eles homens ou mulheres.

Mentalidade censório-machista

Características

Defende um ideal sexista, numa relação de poder que atribui a supremacia do homem em relação à mulher. Cava um fosso entre as práticas, comportamentos, valores, atitudes, costumes, etc., das mulheres e dos homens.

A socialização masculino/feminino orienta o sentimento em relação aos comportamentos determinados como socialmente recomendáveis.

O quotidiano é invadido por um policiamento recíproco, manifestando-se numa disciplina meticulosa e pormenorizada com o objectivo de fazer cumprir as obrigações dos diferentes papéis.

Tipificação do personagem

Discurso

Para estes o verdadeiro homem não Dança por duas ordens de razões:

- Porque a Natureza dos Seres (os factos da natureza) define as inclinações, sendo o interesse pela Dança determinado geneticamente a favor das mulheres (de dentro para fora);
- Porque a Natureza da Actividade (os factos sociais) modifica a natureza dos seres (de fora para dentro). Praticar actividades que convencionalmente são atribuídas ao sexo oposto pode modificar a essência sexual do ser.

É uma posição maniqueísta que visa desencorajar, censurar e caluniar todo aquele que se queira envolver nas lides da Dança.

Papel

Segregativo, sexista. Proporciona e desenvolve um sentimento de repulsa, afastando os homens da prática da Dança.

Mentalidade tipo «Linha Erótica» (variante da censório-machista)

Características

Defende a sensualidade e o erotismo como um atributo próprio da mulher. A Dança é apreciada como um dote, uma técnica que o sexo oposto deve possuir sobretudo para estimular a libido do dominador homem. É um comportamento de assédio da mulher para com o homem baseada numa relação mercenária.

Tipificação do Personagem

O Marialva, a Dama de *Cabaret*...

Discurso

As mulheres foram deste sempre educadas para agradar. A Dança é encarada como uma actividade interessante para a mulher se pavonear.

Outrora, particularmente na Grécia e Roma, as mulheres deviam saber Dançar, sobretudo as prostitutas, para proporcionarem entrete-

nimento aos homens. A Dança aqui está associada às mulheres concubinas — as que partilham do leito. Também no harém, o ideal de todas as escravas era ser escolhida, sendo as mais talentosas estimuladas a saber Dançar como técnica de sedução.

Para estes, deve-se manter um rigoroso respeito pela tradição.

Papel

Harém vem de harém e quer dizer vedado, protegido, sagrado. Na vida comum dos árabes, a palavra designa a secção da casa reservada às mulheres, às filhas e serventes.

No âmbito das actividades físicas a Dança funciona como Harém, isto é, como uma actividade reservada às mulheres do tipo das concubinas. Nesta acepção, a mulher de Bem não deve Dançar. Tal como refere Teresa Bernardino (1986) na obra *Sociedade e Atitudes Mentais em Portugal*, nas regras para a educação cristã (1783), a Dança não era aconselhável porque era um laço do demónio.

Assim, temos também um papel segregativo e sexista. Agora é a vez de afastar da prática da Dança as mulheres de bom porte devido a ser uma actividade das mulheres levianas.

Mentalidade piscatória

Características

Defende a Dança como um jogo de sexo mediado por estratégias de sedução. A Dança é vista como uma técnica de sedução em que se mede a luta dos desejos, das hesitações... Sobretudo torna-se importante porque permite e facilita o contacto entre os sexos, podendo constituir-se como uma manobra de cortesia.

Tipificação do Personagem

O Galanteador, Nobre Senhora distinta e de Bom Trato.

Discurso

A Dança nesta perspectiva passa a ser parte integrante das regras de Bom-Tom, da educação distinta, das condutas aprováveis, quer para o homem, quer para a mulher.

Como pôs em relevo Manuela Hasse (1995), o saber Dançar era uma conduta de Bom — Tom para a burguesia do século XIX, sendo indispensável para uma pessoa de certo estatuto social. Oferecer um baile era um costume entre os ricos, pois aumentava o prestígio e proporcionava o convívio entre os sexos.

Os bailes, enquanto forma de sociabilidade generalizou-se entre as diferentes classes sociais, estando hoje presente com a configuração dos tempos modernos. O «relaxamento» de costumes contribuiu para a popularização de certo tipo de Dança, não se tendo perdido por completo sua áurea classista.

Papel

A Dança é considerada como uma técnica de abordagem, meio de acesso, funcionando como um anzol. Trata-se de um jogo de conveniência, existindo por isso uma posição dúbia. Todos são potenciais candidatos utilizadores (preferencialmente os homens), mas uma vez cumprido o objectivo muitos retomam a posição idêntica dos censório-machistas. Não afasta mas leva ao abandono.

A Dança participa no processo ideológico sexista, contribuindo para a construção de um imaginário social deformante. Enquanto instituição, a Dança é atravessada por relações de poder que contribuem para a construção social e histórica da diferenciação de papeis. É necessário produzir novas formas de relação social que cortem com a marcante tradição preconceituosa da nossa cultura. Esta problemática requer um cuidado educativo que não é compatível com a estreita abordagem tecnicista preconizado por muitos. O educador não pode deixar de se confrontar com a ideologia já que toda a sua acção gira em torno de uma identidade a construir.

A motivação pela Dança deve-se a factos sociais, não sendo determinada pelos factos da natureza como muitos defendem. As condições de socialização é que modelam o comportamento e a construção da identidade.

Como diz Elisabete Badinter (1993) o masculino/feminino põe em jogo factores psicológicos, sociais e culturais que nada têm a ver com a genética. Do *xy* ou *xx* ao sentimento de identidade masculino/feminino existe um longo percurso subtil que o educador não pode ficar alheio.

Também, Margaret Mead (cit. por Elisabete) diz-nos que há uma multiplicidade de masculinidades/feminilidades, tendo destacado a variabilidade de papéis e dos estereótipos, assim como também a relação entre o homem/mulher. E adianta que tudo isto varia segundo a época, classes sociais, raças e a idade.

Para Ann Oakley (1972), sexo é um termo biológico e género um termo psicológico e cultural. Nesta perspectiva é na base do género que se diferenciam as identidades, tendo estas uma significação cultural ligada à sexualidade. Ora, como bem nos refere Andrew Tolson (1983), a masculinidade/feminilidade por ser uma identidade de género determinada culturalmente e socialmente funcional, é também algo de histórico — tal como já fizemos referência a Margaret Mead, difere em função das gerações, épocas e sociedade.

Significa dizer que estamos no domínio da construção ideológica. Os Educadores não podem ficar indiferentes às formas de sociabilidade que se devem adoptar para orientarem uma nova estruturação da sensibilidade. A escola, não esqueçamos, é também para formar pessoas... Afinal, qual é a identidade que queremos construir?

É pura demagogia dizer-se que a acção pedagógica se movimenta numa neutralidade axiológica. Aliás, mesmo que fosse possível não seria desejável que as crianças crescessem desvinculadas da ordem axiológica. E isto não tem nada de dogmático. A liberdade humana, tal como refere Eduardo Soveral (1993), é essencialmente responsável, isto é, não anárquica, porque se situa num contexto inter-subjectivo.

Uma das grandes vantagens da Educação Física ser eclética e de ser leccionada por Professores, está na possibilidade dos educadores promoverem formas de sociabilidade que concorram para uma nova orientação emocional. Educação Física sem Dança ou Dança sem Educação Física é pactuar com a retrógrada ideologia conservadora.

Só a Educação Física, neste caso escolar, reúne condições privilegiadas para participar neste empreendimento — abrange todos os alunos numa perspectiva de prática das actividades físicas não fragmentadas, isto é, não praticadas segundo uma lógica organizativa de opção sexista.

A cultura zippie, que é uma cultura de Dança e música, está aí para provar que a juventude também gosta de Dançar. As *raves* e os *after-hours* reúne essencialmente a juventude para Dançar até à exaustão — como alguém o disse, uma nova forma de *jogging* matinal. Saibamos aproveitar a ocasião.

Bibliografia

ALBERONI, Francesco (1993) — *O Altruísmo e a Moral*. Bertrand Editora. Venda Nova.

BADINTER, Elisabeth (1993) — *XY A Identidade Masculina*. Edições Asa. Lisboa.

BERNARDINO, Teresa (1986) — *Sociedade e Atitudes Mentais em Portugal (1777-1810)*. Imprensa Nacional — Casa da Moeda.

HASSE, Manuela (1985) — A Disciplina do Corpo. In *Revista Ludens*, vol. 10. n.º 1, Out.-Dez.

OAKLEY, Ann (1972) — *Sex, Gender and Society*. Melbourne: Temple Smith.

- SASPORTES, José (1983) — *Pensar a Dança*. Imprensa Nacional — Casa da Moeda.
- SOVERAL, Eduardo (1993) — *Educação e Cultura*. Instituto de Novas Profissões. Lisboa.
- TOLSON, Andrew (1983) — *Os Limites da Masculinidade*. Ed. Assirio e Alvim. Lisboa.
- TODOROV, Tzvetan (1991) — *As Morais da História*. Publicações Europa-América. Mira Sintra.
- TORGAL, Luís Reis (1989) — *História e Ideologia*. Edição Livraria Minerva. Coimbra.

Índice dos Números 10 a 13

N.º 10/11

Contornos de uma Experiência de Avaliação Desenvolvida no Instituto de Inovação Educacional (1990-1993)

Domingos Fernandes

Para uma Análise da Avaliação da Escola

Luís Miguel Carvalho

A Avaliação da Formação dos Professores

Zélia Matos

Alguns Aspectos das Concepções e Práticas Avaliativas dos Professores de uma Escola do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Rosa Serradas Duarte

Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem em Educação Física

Carlos Gonçalves

Avaliação das Aprendizagens em Educação Física

Lídia Madalena Damas de Carvalho

N.º 12

Análise da Informação Evocada pelos Alunos em Aulas de Educação Física: Um Estudo sobre o *Feedback* Pedagógico

João Quina

Francisco Carreiro da Costa

J. Alves Dimiz

A Experiência Pedagógica «Renovação do Ensino Elementar — Desenvolvimento Corporal das Crianças dos 2,5 Anos aos 12 Anos»

Maurice Pieron

Marc Cloes

Catherine Delafosse

Maryse Ledent

A Avaliação e o Currículo Nacional em Inglaterra e País de Gales

Chris Laws

Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física

Marcos Soares Onofre

Perspectivas e Modelos na Formação Inicial de Professores de Educação Física

Onofre Ricardo Contreras Jordán

N.º 13

O Estudo da Socialização dos Professores em Educação Física: Uma Revisão e um Convite

Luís Miguel Carvalho

Não há Educação sem Educação Física: Educação Física e Educação Cívica

Leonardo Rocha

- A Educação Física e a Educação para a Saúde
José Luís Sousa
- Educação Física sem Avaliação: Uma Perversão Consciente?
Marcos Onofre
- As Dispensas das Aulas de Educação Física: Estará a Juventude Portuguesa Doente?
José Gregório Viegas Brás
- Caracterização das Instalações da Educação Física Escolar
José Eduardo da Silva Monteiro
- Danza, la Gran Desconocida: Actividad Física Paralela al Deporte
Maria Jesus Cuellar Moreno
- A Dança de Mentalidades... Na Dança da Educação... Física
José Gregório Viegas Brás



SOCIALIZAÇÃO DOS PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O Estudo da Socialização dos Professores em Educação Física:
Uma Revisão e um Convite
LUÍS MIGUEL CARVALHO

ESTUDOS, PRÁTICAS E PROBLEMAS

Não há Educação sem Educação Física: Educação Física e Educação Cívica
LEONARDO ROCHA

A Educação Física e a Educação para a Saúde
JOSÉ LUÍS SOUSA

Educação Física sem Avaliação: Uma Perversão Consciente?
MARCOS ONOFRE

As Dispensas das Aulas de Educação Física: Estará a Juventude Portuguesa Doente?
JOSÉ GREGÓRIO VIEGAS BRÁS

Caracterização das Instalações da Educação Física Escolar
JOSÉ EDUARDO DA SILVA MONTEIRO

Danza, la Gran Desconocida: Actividad Física Paralela al Deporte
MARIA JESUS CUELLAR MORENO

A Dança de Mentalidades... Na Dança da Educação... Física
JOSÉ GREGÓRIO VIEGAS BRÁS

Índice dos Números 10 a 13