

Sociedade Portuguesa  
**BOLETIM**  
de Educação Física

Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal • Socialização profissional em Educação Física: um olhar crítico sobre a formação inicial, a voz dos professores • Metamorfoses na formação de professores de Educação Física • As instalações e os equipamentos para a Educação Física no 1.º ciclo do Ensino Básico • «A tesoura a 2» (...) o ovo de Colombo...!  
DOSSIER SPEF

Numero 14 – OUTONO de 1996



# Sociedade Portuguesa **BOLETIM** de Educação Física

Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal • Socialização profissional em Educação Física: um olhar crítico sobre a formação inicial, a voz dos professores • Metamorfoses na formação de professores de Educação Física • As instalações e os equipamentos para a Educação Física no 1.º ciclo do Ensino Básico • «A tesoura a 2» (...) o ovo de Colombo...!

DOSSIER SPEF

**BOLETIM SPEF/Trimestral**

N.º 14 (2.ª série) — Outono de 1996

*Director*

Francisco Carreiro da Costa

*Conselho editorial*

João Carlos Rodrigues • José Brás • José Luís Sousa • Leonardo Rocha • Marcos Onofre

*Conselho de redacção*

José Brás • 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* Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, Lda.

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>	
Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal .....	7
<i>Francisco Carreiro da Costa</i>	
Socialização profissional em Educação Física: um olhar crítico sobre a formação inicial, a voz dos professores .....	33
<i>José Luís da Costa Sousa</i>	
<i>Francisco Carreiro da Costa</i>	
Metamorfoses na formação de professores de Educação Física .....	47
<i>José Gregório Viegas Brás</i>	
As instalações e os equipamentos para a Educação Física no 1.º ciclo do Ensino Básico .....	55
<i>José Eduardo da Silva Monteiro</i>	
«A tesoura a 2» (...) o ovo de Colombo...! .....	65
<i>Pedro Soares Onofre</i>	

### DOSSIER SPEF

Parecer da SPEF sobre projecto Portaria — Habilitações para a Docência .....	73
Posição da SPEF sobre a avaliação na disciplina de Educação Física no Ensino Secundário (Despacho 30/SEED/95) .....	77
Não há educação sem Educação Física .....	81
<i>Leonardo Rocha</i>	
Documento de trabalho elaborado pela SPEF sobre as dispensas das aulas de Educação Física .....	93



## Editorial

Francisco Carreiro da Costa\*

Publicamos neste Boletim o conteúdo de algumas intervenções e tomadas de posição públicas da SPEF durante o presente ano. Chamamos a atenção dos leitores sobretudo para o parecer da direcção da SPEF relativo ao projecto de portaria do Ministério da Educação sobre «Habilitações para a Docência e Alteração da Estrutura dos actuais Quadros das Escolas», e para a carta enviada ao Senhor Ministro da Educação a propósito da legislação que enquadra a avaliação na disciplina de Educação Física no Ensino Secundário — Despacho 30/SEED/95. Incluímos igualmente neste número do Boletim um documento dando conta da posição da SPEF acerca do problema das dispensas dos alunos em Educação Física.

Penso que estamos perante três textos que abordam questões substantivas da Educação Física e que têm grandes implicações no seu desenvolvimento e na actividade dos seus profissionais. Gostaríamos que o Boletim se transformasse num forum de debate sobre estas e outras questões profissionais igualmente importantes. Ficamos a aguardar o contributo dos sócios que o desejarem fazer.

A SPEF foi convidada a participar em duas importantes reuniões científicas e pedagógicas: em Junho, no Congresso Galego de Educação Física e Desporto; e, em Outubro, no IV Encontro Regional de Educação Física no 1.º Ciclo.

O Congresso Galego de Educação Física e Desporto, foi organizado pelo INEF da Galiza e pela Universidade da Corunha. A SPEF patrocinou este Congresso em conjunto com a AIESEP. Tratou-se de um momento importante de afirmação da nossa Sociedade e dos seus mem-

---

\* Presidente da SPEF.

Boletim SPEF, n.º 14 Outono de 1996, pp. 5-6.

bros. Com efeito, para além de duas conferências plenárias da responsabilidade da SPEF, foram apresentadas doze comunicações orais por sócios, as quais constituíram um ponto alto do congresso mostrando a qualidade e a maturidade científicas atingidas pela nossa área profissional em Portugal. Incluímos neste número o texto da conferência plenária proferida pelo presidente da SPEF.

O IV Encontro Regional de Educação Física no 1.º Ciclo foi organizado pela Direcção Regional da Educação Física e Desporto dos Açores. A SPEF foi convidada proferir a conferência de abertura do Encontro, a qual foi realizada pelo Vice-Presidente, Dr. Leonardo Rocha. Incluímos igualmente neste Boletim o texto da conferência.

O desenvolvimento da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através da generalização da sua prática a toda a população escolar, é uma realidade que se tem mostrado bastante difícil de alterar.

É justo reconhecer que tem havido da parte de algumas instituições e de muitos professores uma vontade e um esforço sério para promover a mudança. Com efeito, a intervenção de muitas autarquias apetrechando as escolas com o material didáctico necessário e promovendo acções de formação para os professores, o empenho pessoal e solitário de alguns técnicos dos serviços oficiais, bem como o PAEF — Programa de apoio à Educação Física levado a cabo pela Direcção Regional da Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores, constituem apenas pequenos oásis do grande deserto que é a Educação Física no 1.º Ciclo.

Constitui por isso motivo de grande satisfação para a SPEF, e de enorme esperança para todos os profissionais de Educação Física, a nomeação do Dr. Manuel Brito para o importante cargo de Director do Gabinete de Desporto Escolar. Sabemos como são difíceis e sinuosos os caminhos que vai trilhar. Conhecemos as suas convicções e o seu projecto. Conhecemos igualmente o seu carácter e a sua verticalidade profissional. Estamos por isso seguros que jamais trairá a confiança e as expectativas que todos depositamos nele. Ao Dr. Manuel Brito, amigo, colega e antigo companheiro de direcção, desejamos expressar os votos das maiores felicidades no desempenho das suas novas responsabilidades.

# Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal<sup>1</sup>

Francisco Carreiro da Costa\*

## 1. Introdução

A investigação sobre o ensino<sup>2</sup> em Educação Física tem conhecido, nos últimos vinte anos, um grande desenvolvimento. Portugal tem acompanhado este movimento internacional de preocupações estruturado em torno do objectivo central seguinte: descrever e compreender a complexidade que caracteriza o processo ensino-aprendizagem no contexto escolar, visando a melhoria dos procedimentos didácticos.

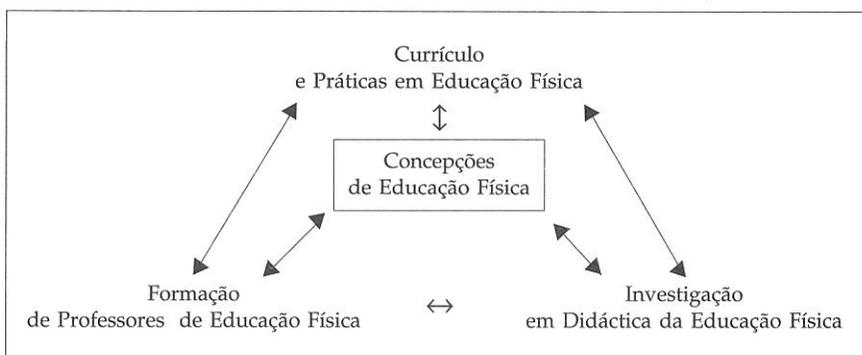
A busca da excelência na intervenção didáctica tem um alcance pedagógico, profissional e social evidentes. Na verdade, a investigação educacional tem vindo a revelar que os alunos podem não só aprender muito na Escola, como alcançar os níveis de aprendizagem e capacidade de que são potencialmente portadores, desde que beneficiem de um processo educativo adequadamente estruturado e orientado (Brophy & Good, 1986). Quer isto dizer que a qualidade do processo educativo e das aprendizagens em Educação Física são fruto, entre muitos outros factores, da competência didáctica dos professores.

Cada um de nós tem, todavia, o seu próprio entendimento sobre o que é uma adequada intervenção didáctica e um ensino de qualidade em Educação Física. Estamos perante uma questão que mobiliza, por um lado, a nossa concepção de Educação Física, as finalidades que lhe atribuímos, e a nossa opinião sobre o que deve ser ensinado e aprendido na Escola, e que influencia, por outro lado, a forma como valorizamos as práticas educativas (Figura 1).

---

\* Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.  
Boletim SPEP, n.º 14 Outono de 1996, pp. 7-32.

Figura 1  
 Relação entre Concepção de Educação Física, Didáctica da E.F.,  
 Formação de Professores e Investigação em Didáctica.



Importa considerar, portanto, que a investigação em didáctica da Educação Física não é uma actividade neutra e impessoal. É algo que não se realiza à margem das polémicas e divergências conceptuais que têm alimentado o debate científico nas ciências sociais e humanas, e muito especialmente na comunidade científica e profissional em Educação Física e Desporto.

Quem estuda uma realidade social qualquer, como por exemplo uma situação de ensino-aprendizagem em Educação Física, fá-lo, consciente ou inconscientemente, através de uma representação dessa realidade, actividade que exprime, segundo Burrell & Morgan (1979), as premissas ontológicas, epistemológicas e metodológicas — e intencionais acrescentamos nós — a partir das quais o investigador vê, descreve, interpreta, compreende e explica a realidade.

Existem diferentes formas de «olhar» para a realidade social, e, por analogia, para os processos didácticos em Educação Física. Esses conjuntos de premissas que orientam o estudo dos fenómenos sociais são habitualmente designados por «modelos de investigação».

As implicações do que acabamos de referir para a investigação do ensino em Educação Física são óbvias. Significa assumir que a escolha dos problemas a investigar, a formulação das perguntas de partida, o tipo de informações e de dados que se recolhem, os instrumentos de investigação que se utilizam, bem como a forma como se analisam e tratam os dados obtidos, são procedimentos que exprimem a visão de Educação, Educação Física e Ensino que o investigador partilha.

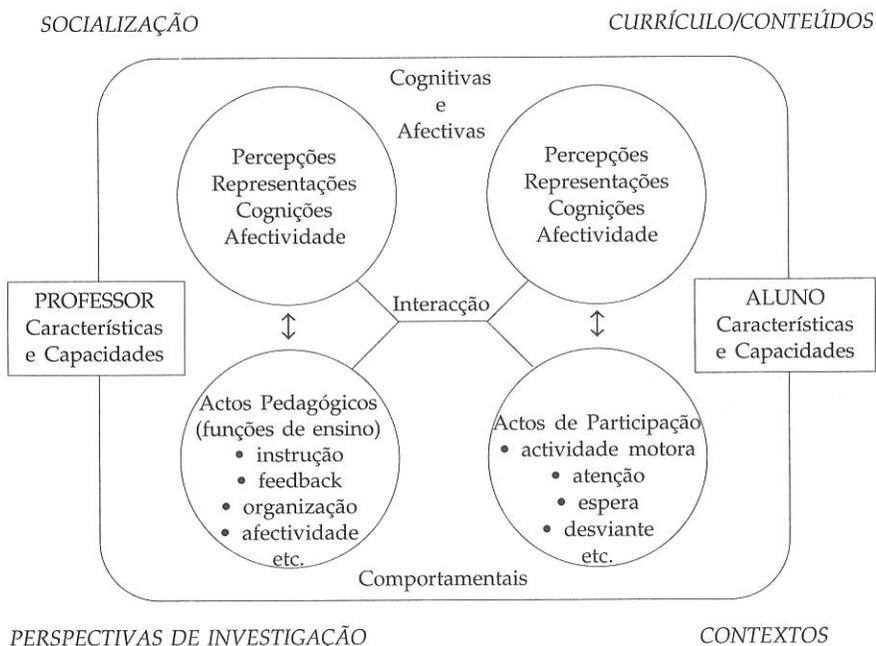
Na investigação em didáctica da Educação Física têm predominado e coexistido duas grandes visões: o «modelo positivista» e o «modelo interpretativo» (Sparkes, 1992). Pode dizer-se, simplificando, que os estudos sobre o processo ensino-aprendizagem que se enquadram no âmbito de uma visão positivista preocupam-se sobretudo com a análise

da parte visível deste processo, isto é, com os comportamentos de professores e alunos na relação pedagógica; enquanto os estudos que se inserem numa perspectiva interpretativa valorizam essencialmente a parte invisível subjacente à actividade dos dois personagens principais do processo ensino-aprendizagem, nomeadamente as crenças, os pensamentos e as atitudes de professores e alunos.

Na figura 2, procuramos não só representar a complexidade do processo ensino-aprendizagem e a forma como as variáveis que o integram se relacionam entre si, mas, também, identificar os níveis e as dimensões que têm sido objecto da investigação didáctica em Educação Física.

No fundamental, desejamos destacar que o ensino em Educação Física é um processo interpessoal, intencional, visando não só promover a aprendizagem de matérias e habilidades específicas, mas também o desenvolvimento de competências socio-culturais essenciais à socialização e à integração cultural de todos os jovens. Este processo mobiliza as capacidades, os pensamentos, e as acções de professores e alunos. Com efeito, é um processo que se não articula apenas a nível comportamental. Ele é fortemente mediatizado por processos cognitivos intermediários e por processos socio-afectivos, associados tanto aos professores como aos

Figura 2  
Investigação em Didáctica da Educação Física



alunos. Por outro lado, o processo ensino-aprendizagem é uma actividade que se não realiza num vazio. Ela decorre sob a influência de pelo menos três contextos estreitamente relacionados: a sala de aula, a escola, e a comunidade.

Através da figura 2 queremos ainda explicitar a nossa posição epistemológica face à investigação em educação. A comunidade científica em Educação Física e Desporto tem assumido uma atitude de antagonismo, quer relativamente aos dois modelos de investigação — modelo positivista *versus* modelo interpretativo — quer relativamente às abordagens metodológicas — métodos quantitativos *versus* métodos qualitativos (Schempp, 1987; Siedentop, 1987). Discordamos em absoluto com estas posições por as considerarmos simplistas e reducionistas. Entendemos ser necessário reconhecer as potencialidades e as limitações de cada um dos modelos, e assumir uma atitude de complementaridade na sua utilização, considerando as particularidades dos temas e problemas a investigar.

As referências conceptuais e metodológicas que têm inspirado a investigação sobre o ensino em Educação Física em Portugal assentam fundamentalmente em três grandes paradigmas<sup>3</sup>, a saber: o paradigma processo-produto, o paradigma dos processos de pensamento do professor, e o paradigma dos processos mediadores (cognitivos e socioafectivos) do aluno.

Cada um desses paradigmas enfatiza determinadas variáveis, relações e dimensões de análise, e que representamos na figura 2. Queremos com isto dizer que têm gerado estudos centrados apenas numa parte do todo complexo que é o processo ensino-aprendizagem. No entanto, todos os paradigmas têm proporcionado saberes pedagógicos susceptíveis de ajudarem os professores a organizarem e a conduzirem com mais «ciência e consciência» o seu ensino, isto é, a passarem de uma prática intuitiva a uma prática reflexiva própria de um verdadeiro profissional.

Centraremos a nossa exposição na análise dos grandes temas e problemas que têm sido estudados na investigação didáctica em Educação Física em Portugal. Referiremos apenas os estudos que, em nossa opinião, apresentam maior relevância didáctica.

Apresentaremos, em primeiro lugar, os estudos sobre a eficácia pedagógica no ensino de actividades físicas e desportivas.

Em segundo lugar, falaremos dos estudos que se têm preocupado com os processos de pensamento dos professores. Partiremos do pressuposto, na análise, de que para compreender o comportamento dos professores na relação pedagógica é necessário conhecer os seus valores e as suas crenças sobre o papel que a Escola, e a Educação Física, devem desempenhar na formação dos alunos.

Finalmente, e porque é necessário considerar os alunos sujeitos activos na construção do seu processo de aprendizagem, descreveremos

alguns estudos sobre os processos mediadores cognitivos, socioafectivos e motores associados aos alunos no processo ensino-aprendizagem.

## *2. O estudo da eficácia pedagógica — os estudos processo-produto*

A investigação sobre a eficácia pedagógica estuda a interação entre os professores e os alunos com o objectivo de identificar as variáveis que influenciam a aprendizagem. Este programa de investigação é conhecido também por investigação processo-produto, em virtude de se ocupar das relações entre as variáveis que se podem observar numa aula (processo) e as aquisições do aluno (produto).

De uma maneira geral, os estudos sobre a eficácia pedagógica procuram responder às perguntas seguintes:

- Como se caracterizam, em termos de comportamento de ensino, os professores que conseguem um maior rendimento académico dos alunos?
- Como se caracterizam, em termos de participação (comportamento) na aula, os alunos que aprendem mais e os alunos que aprendem menos?
- Quais são as condições e os factores de ensino (associados ao professor) e de aprendizagem (associados aos alunos) que promovem o êxito em Educação Física?

Em termos metodológicos, os estudos sobre a eficácia pedagógica respeitam as características seguintes:

- a) O processo ensino-aprendizagem é estudado em contexto ecológico, isto é, respeitando as condições reais de ensino-aprendizagem (estudam-se professores e alunos que ensinam e aprendem os conteúdos dos programas escolares nas condições habituais existentes nas Escolas);
- b) Os professores estruturam o ensino e as situações pedagógicas a partir de objectivos de aprendizagem explícitos formulados pelo investigador;
- c) Os alunos são submetidos a uma avaliação inicial, pré-teste, tomando como critério os objectivos de aprendizagem, a fim de determinar o seu nível de desempenho ou aprendizagem;
- d) Segue-se um período de ensino durante o qual se procede a uma observação sistemática dos comportamentos do professor e dos alunos;
- e) No final da unidade de ensino os alunos são submetidos a nova avaliação, pós-teste, do seu nível de desempenho, respeitando os mesmos critérios e procedimentos utilizados na avaliação inicial;

f) Os dados recolhidos são analisados através de vários tipos de procedimentos, conforme os objectivos e o tipo de variáveis em estudo. É comum:

- 1) calcular as correlações entre as variáveis de processo (comportamento do professor e/ou comportamento dos alunos) e as variáveis de produto (ganho em aprendizagem dos alunos);
- 2) comparar os comportamentos dos professores «mais» e «menos» eficazes<sup>4</sup>;
- 3) comparar as características de participação na unidade de ensino entre os alunos que aprenderam «mais» e aprenderam «menos».

A fim de ilustrar este tipo de estudos na investigação em Didáctica da Educação Física vamos descrever sucintamente um estudo que realizámos e que tinha por objectivo conhecer as condições e os factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino dedicada à aprendizagem do «Fosbury flop» (Carreiro da Costa, 1995; Carreiro da Costa & Piéron, 1992; Carreiro da Costa & Piéron, 1990). A apresentação deste estudo servirá ainda de pretexto para fazermos uma síntese dos resultados da investigação processo-produto.

Participaram voluntariamente no estudo 18 professores, 12 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, com uma experiência de ensino que variava entre os 2 e os 20 anos (média = 8 anos e seis meses). Todos os professores possuíam uma qualificação académica de grau superior em Educação Física.

As classes repartiam-se pelos 5.º ano (n = 10) e 6.º ano (n = 8) de escolaridade, totalizando 458 alunos. O número médio de alunos por classe era de 25, com uma variação entre 19 e 30 alunos. Concluíram o estudo 393 alunos (223 rapazes e 170 raparigas), cuja média de idades era de 12 anos (sd = 1.06).

Pedimos aos professores que ensinassem, durante 10 aulas, a técnica de salto em altura «Fosbury flop», procurando alcançar os objectivos seguintes:

- a) No final da unidade de ensino os alunos deveriam apresentar o máximo ganho possível em altura saltada;
- b) No final da unidade de ensino os alunos deveriam apresentar o maior domínio possível da técnica de salto, relativamente a aspectos devidamente especificados para cada uma das seguintes fases do salto: corrida de aproximação; impulsão; suspensão, queda e contacto com o solo.

Para além de terem sido confrontados com os mesmos objectivos de aprendizagem, todos os professores desfrutaram das mesmas condições

de ensino e puderam escolher as estratégias e as situações pedagógicas utilizadas nas aulas.

Sem restringir demasiado a liberdade de decisão pedagógica dos professores, foi necessário fixar algumas condições de prática, a fim de assegurar um controlo adequado do estudo. Assim, a primeira e a última aulas de cada unidade de ensino foram destinadas à avaliação dos alunos (inicial e final, respectivamente), avaliação que foi feita por uma equipa de investigação.

A avaliação dos alunos constou de:

1. Uma medida da capacidade de impulsão vertical (Teste de Sargent).
2. Uma prova de salto em altura utilizando a técnica de «Fosbury flop». Todos os ensaios de cada um dos alunos foram registados através de duas câmaras de vídeo sendo posteriormente analisados relativamente à qualidade do desempenho (foram analisados um total de 3903 ensaios).
3. Uma entrevista, destinada a reunir informações sobre:
  - a) o interesse dos alunos pela Educação Física, os seus hábitos de prática de actividades físicas e as suas experiências anteriores no «Fosbury flop» (na avaliação inicial);
  - b) o seu grau de satisfação relativamente às aulas de aprendizagem do «Fosbury flop» (na avaliação final).

Todas as aulas foram objecto de observação sistemática. Foram utilizadas duas formas de observação: uma *observação directa* de cinco aulas e uma *observação em diferido* das gravações em vídeo de três aulas. As gravações foram feitas através de dois conjuntos: um conjunto estava focado no professor, e o outro conjunto recolhia um plano de imagem da actividade de todos os alunos da classe. Gravámos simultaneamente com a imagem, nos dois conjuntos vídeo, as intervenções verbais do professor. Para o efeito utilizámos um pequeno microfone emissor sem fio que o professor trazia consigo.

A *observação directa* centrou-se na análise da *gestão do tempo de aula*, nomeadamente na recolha dos valores do *tempo útil de aula*<sup>5</sup>, do *tempo de instrução*<sup>6</sup>, do *tempo de organização*<sup>7</sup>, e do *tempo disponível para a prática*<sup>8</sup>.

A *observação em diferido* incidiu, como já referimos, sobre o comportamento do professor e sobre o comportamento dos alunos.

A *observação do professor* centrou-se na recolha de informações sobre:

- a) A análise das *funções de ensino*<sup>9</sup>, a fim de obtermos um perfil de intervenção pedagógica. A observação foi realizada com a ajuda de um sistema adaptado do PROF/ULg (Piéron, 1988) (Figura 3).

Figura 3  
Plano das categorias do Sistema de Observação  
do Comportamento do Professor (adaptação)

1. INSTRUÇÃO
2. FEEDBACK
3. ORGANIZAÇÃO
3.1. DOS ALUNOS
3.2. DAS CONDIÇÕES DE PRÁTICA
3.3. DO MATERIAL
4. AFECTIVIDADE
4.1. POSITIVA
4.2. NEGATIVA
5. INTERVENÇÕES VERBAIS DO ALUNO
6. OBSERVAÇÃO
6.1. DA ACTIVIDADE MOTORA
6.2. DO MANUSEAMENTO DO MATERIAL
6.3. DOS DESLOCAMENTOS
6.4. DE OUTRAS SITUAÇÕES
7. OUTROS COMPORTAMENTOS

Figura 4  
Plano do Sistema de Análise Multidimensional da Função de Instrução

FINALIDADE	FORMA
Objectivo	1. <i>Mensagem</i>
Conteúdo	Precisa
Técnica	Confusa
Resultado	Redundante
	Indeterminada
CONTEÚDO	
Específico	2. <i>Canal de comunicação</i>
Não específico	Verbal
	Visual Misto
VALOR	
Correcta	
Incorrecta	

- b) Análise da *qualidade da função de instrução*, isto é, da capacidade que o professor revelava na apresentação das tarefas de aprendizagem, sob o ponto de vista da correcção científica e técnica e da adequação pedagógica. A análise realizou-se utilizando um sistema multidimensional específico (Carreiro da Costa, 1988) (Figura 4).
- c) Análise da *qualidade da função de «feedback» pedagógico*, procurando verificar se o professor realizava um diagnóstico correcto da prestação dos alunos e se proporcionava uma informação apropriada.

A observação foi concretizada com a ajuda de um sistema de observação adaptado do FEED/ULg (Figura 5).

Por outro lado, a *observação do aluno* centrou-se na recolha de informações sobre:

- a) A participação do aluno na actividade pedagógica, com uma ênfase especial no seu comportamento motor. A informação foi recolhida através da utilização do sistema de observação OBEL/ULg adaptado (Piéron, 1988) (Figura 6).

Figura 5

Plano do Sistema de Análise Multidimensional do Feedback (FEED/ULg adaptação)

CONTEÚDO	FORMA
Específico global	Verbal
Específico focado	Visual
Não específico	Táctil
	Audiovisual
	Auditivo e quinestésico
OBJECTIVO	DIRECÇÃO
Avaliação aprovativa	Individual
Avaliação desaprovativa	Grupo
Descritivo simples	Classe
Descritivo explicado	
Prescritivo simples	VALOR
Prescritivo com justificação	Apropriado
Interrogativo	Inapropriado

Figura 6

Plano das categorias do Sistema OBEL/ULg adaptado

1. Actividade motora
  - 1.1. Não específica
  - 1.2. Específica analítica
  - 1.3. Específica global
2. Manipulação do material
3. Deslocamentos
4. Atenção à informação
  - 4.1. Instrução
  - 4.2. Feedback
  - 4.3. Organização
  - 4.4. Outra
5. Espera
6. Comportamentos fora da tarefa
7. Comportamentos desviante
8. Outros comportamentos

- b) Registo do número de saltos que cada aluno realizou durante as aulas que foram gravadas em vídeo.

Relativamente ao tratamento dos dados, procedemos do modo seguinte:

1. Realizámos uma análise descritiva das diferentes variáveis, efectuando um cálculo das repartições em percentagem das funções de ensino e dos comportamentos dos professores e dos alunos.
2. Determinámos os ganhos em aprendizagem em termos de progresso absoluto e progresso relativo, segundo os dois tipos de parâmetros — quantitativo (altura saltada) e qualitativo (número de erros identificados na prestação).
3. Analisámos a participação dos alunos de cada uma das 18 classes através de uma «cluster analysis».
4. Classificámos os professores segundo um *continuum* de acordo com o progresso qualitativo relativo realizado pelos alunos.

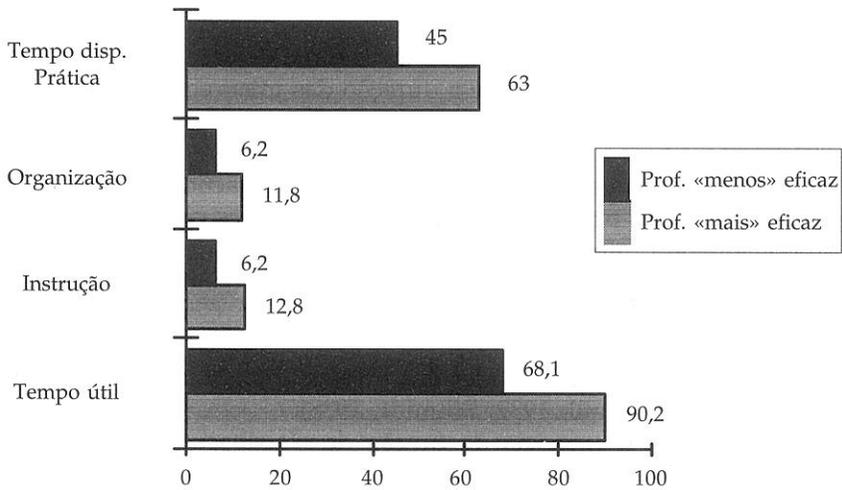
Vamos apresentar a seguir os resultados que encontrámos. Utilizaremos a designação P(+) e P(-), para referir o professor «mais» eficaz e o professor «menos» eficaz, respectivamente. Respeitaremos a sequência seguinte: em primeiro lugar, apresentaremos os dados relativos à gestão do tempo de aula; a seguir, o perfil de intervenção dos professores; e por fim, procedemos à caracterização do comportamento dos alunos.

### *Gestão do tempo de aula (Figura 7)*

Existe uma diferença nítida na forma como os dois professores utilizaram o tempo de aula. Enquanto P(+) aproveitou 90.2% do tempo, valor que corresponde a uma média de 45.1 minutos de tempo útil por aula, P(-) obteve um tempo útil que representa apenas 75% do tempo de P(+), percentagem que significa uma média de 34 minutos por aula. As percentagens nos outros parâmetros do tempo de aula foram igualmente bastante desfavoráveis a P(-): o tempo dedicado à instrução e o tempo disponível para a prática representam apenas 49 e 71.6% dos valores de P(+).

Estudos anteriores realizados tanto no ensino geral como em Educação Física convergem todos para um mesmo ponto: os professores «mais» eficazes repartem o tempo de aula de modo a criar um contexto de ensino que proporciona ao aluno mais tempo de prática e exercitação nas tarefas em aprendizagem (Brophy & Good, 1986; Carreiro da Costa, 1991, 1995; Piéron, 1988).

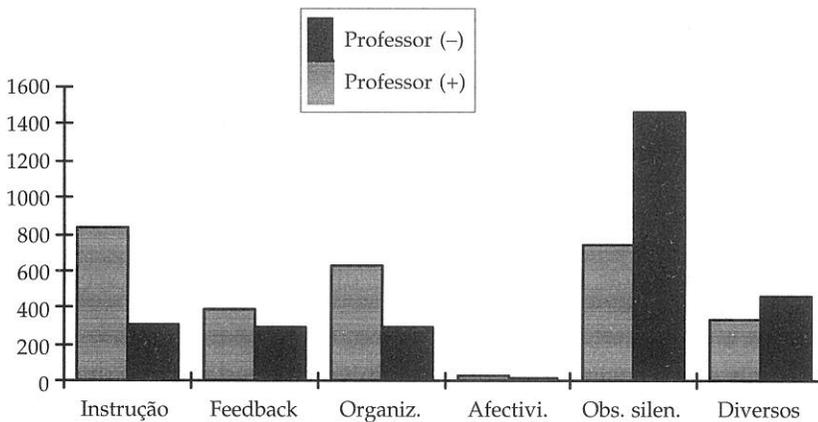
Figura 7  
Gestão do tempo de aula



*Perfil das intervenções do professor (Figura 8)*

Analisando a figura 8, verifica-se uma clara predominância de duas funções de ensino orientadas para o conteúdo por parte do professor «mais» eficaz. Na verdade, as intervenções de instrução e de «feedback»

Figura 8  
Comportamentos dos professores  
(Instrução, Feedback, Organização, Afectividade, Observação silenciosa, Diversos)



assumem uma percentagem significativamente maior no perfil das funções de ensino de P(+). Pelo contrário, P(-) passou uma porção mais elevada de tempo a observar em silêncio os seus alunos e a intervir de maneira diversa.

Analisando as características da instrução e de apresentação das tarefas a aprender, constata-se que a duração das intervenções de P(+) atingiram um valor que é quase o dobro de P(-).

Importa referir que as características da instrução associada a P(+) assemelham-se às verificadas na investigação didáctica no ensino geral relativamente aos professores «mais» eficazes. Estes caracterizam-se por proporcionarem informações explícitas sobre o que fazer e como fazer, expõem os objectivos de forma clara e chamarem a atenção dos alunos para os pontos importantes da matéria (Brophy & Good, 1986; Carreiro da Costa, 1991).

O «feedback» é considerada uma variável determinante na aprendizagem motora (Magill, 1989; Schmidt, 1988).

Comparando o exercício da função de «feedback», verifica-se uma diferença relativamente fraca entre os dois professores em termos quantitativos, sobretudo se considerarmos que o «feedback» pedagógico é apontado pela literatura como uma variável associada à eficácia pedagógica (Piéron, 1988). Todavia, analisando os dois professores relativamente ao carácter apropriado da informação que forneceram aos alunos, verificámos que P(+) proporcionou 99% de feedback apropriado enquanto P(-) apresenta uma percentagem de 81.4%, isto é, apresenta uma taxa de erro de quase 20% na sua intervenção. Assim, se tivermos em consideração que o aspecto apropriado do «feedback» respeita a capacidade do professor fornecer ao aluno uma informação correcta sob o ponto vista técnico, promovendo uma correcção efectiva do erro que o aluno cometeu, os valores que encontrámos põem em evidência a necessidade dos professores possuírem um conhecimento ao mais elevado nível da matéria que ensinam e desenvolverem estratégias de observação e controlo da prática da classe.

Apresentamos a seguir alguns exemplos de princípios de actuação didáctica:

- Ter sempre presente os factores críticos ou determinantes para a realização das tarefas em aprendizagem;
- Proceder a um diagnóstico tão claro quanto possível das insuficiências e possibilidades dos alunos. Este procedimento é facilitado se o professor utilizar grelhas de observação;
- Consciencializar a importância de diversificar as interacções no seio da classe.

Assumir que o ensino é um processo interactivo-adaptativo que exige uma atitude científica permanente, isto é, um interrogação constante

sobre as causas que possam explicar as respostas e/ou os desempenhos do aluno:

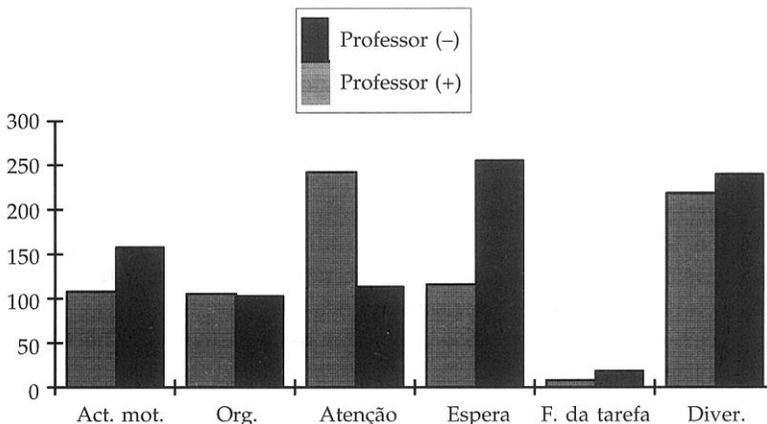
- o aluno está a cumprir os critérios de execução definidos?
- os erros que o aluno está a cometer devem-se a quê?
  - à ausência de pré-requisitos?
  - ao facto da tarefa ou dos critérios de execução serem demasiado complexos para o seu nível de capacidade ou de prestação?
  - ao receio que o aluno tem de fracassar? da «chacota» dos companheiros?
  - a outros factores? quais?

### Os comportamentos dos alunos (Figura 9)

A análise das características de participação nas aulas dos alunos põe em evidência diferenças significativas entre os dois professores e proporciona uma imagem clara do que pode ser um ensino que promova as aprendizagens.

A quantidade de *actividade motora específica*<sup>10</sup> é claramente favorável aos alunos de P(+), 8,2% contra 2% do tempo útil, isto é, quase 4 vezes mais. O mesmo desnível foi encontrado para o número de ensaios que os alunos dos dois professores realizaram na habilidade critério (número de saltos em «Fosbury flop»). Compreende-se assim, facilmente, que os

Figura 9  
Comportamentos dos alunos: Actividade motora, Organização (deslocamentos e material), Atenção, Fora da tarefa, Diversos



alunos do P(+) tenham melhorado com índices mais elevados a sua prestação.

Por outro lado, os alunos de P(+) passaram uma porção mais elevada do seu tempo a prestar *atenção* às suas explicações: 33,3% contra 13,4% no P(-).

Quanto ao tempo que os alunos passaram em *espera*<sup>11</sup>, os valores dos alunos de P(+) representam apenas metade dos valores de P(-).

Deve sublinhar-se que as características do comportamento dos alunos de P(+) são muito semelhantes às características de participação verificadas nas classes dos professores «mais» eficazes de estudos anteriores (Phillips & Carlisle, 1993; Piéron & Piron, 1981).

Com efeito, os resultados do nosso estudo seguem a mesma linha de coerência da sistematização feita por Siedentop (1991) relativamente aos resultados da investigação sobre a eficácia pedagógica em Educação Física. Este autor refere que quatro factores parecem desempenhar um papel determinante no êxito das aprendizagens de actividades físicas, a saber:

- a) O *tempo potencial de aprendizagem*<sup>12</sup>, isto é, o tempo que o aluno passa empenhado na prática de uma tarefa específica (relacionada com os objectivos de aprendizagem) e com uma percentagem elevada de sucesso (à volta dos 80%).
- b) O «*feedback*» pedagógico.
- c) Um *clima positivo na relação pedagógica*, isto é, um ambiente na classe estimulador em que o incentivo e o elogio se sobrepõem à admoestação e ao castigo.
- d) Uma *organização cuidada* das actividades e da classe, que minimize os períodos de espera e evite o aparecimento de comportamentos inapropriados ou de indisciplina.

Em síntese, pode descrever-se os *professores «mais» eficazes* como os que *revelam a capacidade de*:

- gerir o tempo de aula, disponibilizando mais tempo para a participação motora em situações específicas (relacionadas com os objectivos de aprendizagem) e minimizando os períodos de espera dos alunos;
- proporcionar aos alunos uma instrução de grande qualidade científica e técnica, centrada fundamentalmente sobre os requisitos técnicos de execução da tarefa a aprender, utilizando uma linguagem clara e precisa e «demonstrações» frequentes;
- fornecer «*feedback*» focados nos aspectos «críticos» da habilidade em aprendizagem;
- obter um maior empenhamento cognitivo e motor durante as aulas, e conseguir que os alunos não manifestem comportamen-

tos inapropriados, sem recorrer a técnicas repressivas ou punitivas.

- dominar o espectro dos estilos de ensino de Mosston (1986), e um repertório vasto de técnicas de ensino, sabendo quando e como utilizá-los.

### 3. Os estudos sobre os processos de pensamento do professor

O programa de investigação em educação conhecido por «Paradigma do Pensamento do Professor» (Clark & Peterson, 1986) parte do pressuposto que o professor é uma pessoa que raciocina e toma decisões, isto é, um sujeito reflexivo, que emite juízos e que é portador de crenças que guiam a sua actividade profissional.

Assim, segundo este modelo de estudo do processo educativo, a maioria das decisões e comportamentos de ensino reflectem o que os professores pensam acerca da sua função, do papel que atribuem à escola e à disciplina de Educação Física na formação dos alunos.

Pode dizer-se que o programa de investigação sobre os processos de pensamento dos professores se preocupa, fundamentalmente, com o estudo da parte invisível do ensino — as crenças e os processos cognitivos de tomada de decisões e de processamento de informação — com o objectivo de compreender o «porquê» de determinados comportamentos de ensino e explicar o «como» do ensino.

Os estudos sobre os processos de pensamento do professor têm incidido, em Portugal, sobre quatro grandes categorias:

- As teorias implícitas, pré-concepções e crenças dos professores e sua relação com a actividade de ensino* — Quais são as finalidades que os professores atribuem à Educação Física?; O que é importante aprender em Educação Física? Como é que os alunos aprendem? O que é um aluno com êxito em Educação Física? são algumas questões que têm sido objecto de estudo.
- O planeamento dos professores* — Os professores planeiam o seu ensino? Em que pensam os professores quando planeiam? Que diferenças existem no processo de planeamento entre professores experientes e professores em início de carreira?
- Relação entre o planeamento e o comportamento do professor e dos alunos* — Estudo das relações entre pensamento e decisões pré-interactivas, interactivas e pós-interactivas e o comportamento do professor e dos alunos — Que relação existe entre as decisões pré-interactivas de ensino e os comportamentos interactivos do professor? Que relação existe entre a participação dos alunos na aula e as decisões pré-interactivas e o comportamento interactivo do professor?

- d) *Problemas práticos* — Qual é o sentimento de capacidade dos professores no ensino em Educação Física? Qual é o sentimento de eficácia na concretização de princípios pedagógicos de instrução, gestão, disciplina e clima?

Qualquer uma das categorias de estudo acima mencionadas tem grandes implicações para a Didáctica em Educação Física<sup>13</sup>. Todavia, considerando o tempo de que disponho analisarei apenas as categorias relacionadas com o planeamento do ensino.

A literatura destaca que as decisões de planeamento do professor têm reflexos sobre o processo interactivo de ensino. Assim, a forma como o professor estrutura e realiza o ensino, está intimamente relacionada com os seus processos de cognição e tomada de decisão e estes por sua vez com os comportamentos e os efeitos observáveis na classe.

Por exemplo, Metzler & Young (1984) verificaram que um planeamento eficaz pode melhorar o *tempo potencial de aprendizagem*, influenciando as oportunidades educativas dos alunos. Imwold *et al.* (1984) ao compararam o processo de planeamento em dois grupos de professores — um grupo que planeou e um grupo que não planeou o ensino —, observaram que o grupo «planeador» fornecia mais directivas, a classe estava melhor organizada, proporcionava maior variedade de actividades de aprendizagem e fazia o fechamento da lição. Byra & Coulon (1994) verificaram que o planeamento parece ser um processo decisivo para a utilização de comportamentos de ensino eficazes na relação pedagógica.

Em Portugal, Januário (1992) e Januário & Carreiro da Costa (1993) analisaram a relação entre as decisões pré-interactivas de ensino e os comportamentos interactivos do professor, e a relação entre a participação dos alunos (empenhamento motor e empenhamento cognitivo) na aula e as decisões pré-interactivas e o comportamentos interactivo do professor. Verificaram que, quer as decisões pré-interactivas, quer os comportamentos interactivos de ensino, têm uma influência significativa na participação substantiva dos alunos na aula. De entre os resultados, destacamos os seguintes:

1. Os professores com *processos de planeamento* mais completos e precisos tiveram, em geral, melhores indicadores de comportamento interactivo de ensino.<sup>14</sup>
2. Constatou-se existir um *carácter intencional* entre as decisões e pensamentos pré-interactivos e os comportamentos interactivos de ensino nos professores.<sup>15</sup>
3. O *empenhamento cognitivo* e o *empenhamento motor* dos alunos foi afectado, não só pelos comportamentos do professor, mas também pelas decisões prévias (de planeamento).

4. Na *gestão do tempo de aula*, o *tempo de organização* encontrava-se associado, mais às decisões pré-interactivas do que aos comportamentos interactivos de ensino, querendo isto dizer que o tempo gasto em tarefas de gestão, dependeu sobretudo de decisões pré-interactivas tomadas (ou seja, dependeu do planeamento).
5. O *tempo de empenhamento motor* apresentou-se intimamente relacionado com os comportamentos de ensino ligados à instrução, tais como apresentação de tarefas e demonstração.

Os resultados que acabámos de descrever poderão parecer demasiado óbvios para merecerem uma atenção especial. Seria todavia um erro pensar assim.

Por duas razões principais.

Em primeiro lugar, porque verificámos que muitos professores não se sentem responsáveis pelos resultados educativos dos seus alunos, atribuindo o fracasso em Educação Física à falta de capacidade dos alunos e a características da sua participação nas aulas<sup>16</sup> (Carreiro da Costa *et al*, 1992). Esta atitude profissional é geradora de preocupação, na medida em que, ao pensarem desta forma, muitos professores podem estar a assumir, na relação pedagógica, uma postura pouco activa na procura de estratégias e formas de intervenção mais adequadas e eficazes, susceptíveis de promoverem o êxito na aprendizagem. Devemos ter em consideração que Brophy & Everston (1976) verificaram que os professores «mais» eficazes apresentavam um nível de expectativa elevado na relação educativa, criando um clima que comunicava a mensagem seguinte: «os alunos podem aprender; eu sou capaz de fazer com que aprendam».

Em segundo lugar, porque muitos professores não utilizam planeamento na sua actividade profissional, não fazem plan e nem pensam que esta seja uma tarefa importante (K Neves, 1995).

Em síntese, a partir dos dados proporcionados pelo programa de investigação sobre os processos de pensamento do professor parece poder afirmar-se que os professores «mais» eficazes e os professores a quem se reconhece grande competência didáctica (Piéron & Carreiro da Costa, 1995) possuem as características seguintes:

- Planeiam as aulas por forma a criarem condições de organização que garantem as condições mais adequadas de aprendizagem;
- Antecipam as situações imaginando e estruturando vários cenários alternativos de ensino (têm um pensamento e preocupações de previsão em vez de remediação);

- Têm um ideia muito clara das capacidades dos alunos, das diferenças de capacidade e de prestação individuais, e utilizam este conhecimento quando planeiam e avaliam;
- Utilizam bastante informação quando planeiam.

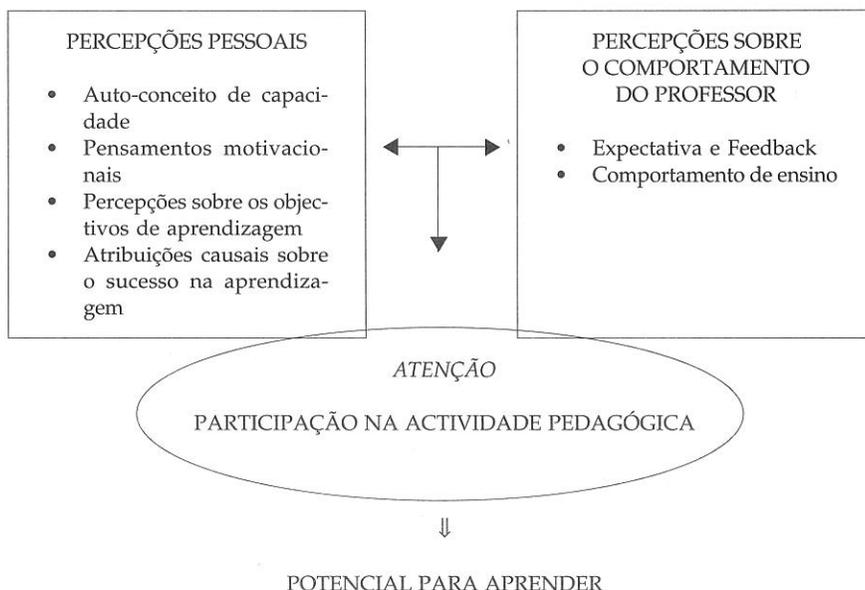
#### 4. O estudo dos processos mediadores — o pensamento do aluno

Baseado na psicologia cognitiva, este programa de investigação defende que o comportamento de ensino do professor não influencia de maneira linear nem o comportamento do aluno nem as suas aprendizagens. O aluno assume um papel activo na construção do seu processo de aprendizagem uma vez que os seus processos de pensamento medeiam a relação entre o ensino e as suas aprendizagens.

Com efeito, e como referem Lee & Solmon (1992):

*«Student bring with them to class notions about the subject matter, perceptions of their own competence, and prior knowledge and experiences. The «baggage» that they bring provides them with a framework from which they perceive class events and form patterns of class interaction. In turn, student perceptions and actions during instruction and practice have a profound effect on student' potential to learn».* (p. 57)

Figura 10  
Variáveis mediacionais cognitivas e socio-afectivas  
que influenciam a participação dos alunos em Educação Física



Embora seja em Educação Física uma área de investigação em desenvolvimento, dispomos já de um conjunto de conhecimentos com grande importância didáctica.

Os temas que têm sido mais estudados são os seguintes:

— Relativamente às *percepções pessoais* dos alunos:

- Qual é a atitude dos alunos face ao processo formativo em Educação Física?
- Quais são as percepções dos alunos sobre as finalidades da Educação Física?
- Que objectivos perseguem os alunos em Educação Física?
- Qual é o auto-conceito de capacidade dos alunos em Educação Física?
- Quais são as atribuições causais dos alunos sobre o sucesso na aprendizagem em Educação Física?
- Qual é o nível de satisfação dos alunos após as aulas de Educação Física?
- Qual é a influência dos factores acima mencionados na participação dos alunos em Educação Física?

— Relativamente às *percepções sobre o comportamento do professor*:

- O que é para os alunos um bom professor de Educação Física?
- Quais são as percepções dos alunos relativamente aos comportamentos de ensino identificados pela investigação processo-produto como eficazes? Como valorizamos alunos esses comportamentos?

— Relativamente aos *processos cognitivos dos alunos* durante o processo ensino-aprendizagem:

- Em que pensam os alunos durante as aulas de Educação Física? Qual é o seu nível de envolvimento cognitivo durante a realização das tarefas de aprendizagem?
- Que percentagem de informação compreendem e retêm os alunos nas aulas de Educação Física?

A informação hoje disponível sobre o estudo das questões atrás formuladas são imprescindíveis para os professores poderem organizar e conduzir de uma forma mais adequada o processo ensino-aprendizagem.

Vamos ilustrar a importância deste tipo de investigação para a Didáctica da Educação Física apresentando os resultados de alguns estudos realizados em Portugal sob nossa orientação.

Alguns resultados sobre o estudo das *percepções pessoais dos alunos*:

1. Os alunos gostam da disciplina de Educação Física e referem ser importante a sua integração no currículo escolar. Existem, todavia, diferenças significativas nas percepções dos alunos segundo a idade e o sexo. Por outro lado, a atitude dos alunos parece não ser afectada pela condição socioeconómica da família e a localização da escola (escolas do litoral *versus* interior) (Shigunov, Carreiro da Costa, & Brito, 1993; Leal, 1993; Gonçalves, 1994; Fraga, 1994).
2. A idade parece influenciar a atitude dos alunos relativamente à Educação Física. Os alunos com menos de 15 anos e sobretudo os rapazes são quem mais gosta da disciplina de Educação Física (Shigunov, Carreiro da Costa, & Brito, 1993; Gonçalves, 1994).
3. Os alunos apontam como principais finalidades da Educação Física o desenvolvimento da saúde, a promoção do prazer e do gosto pela prática das actividades físicas, e o desenvolvimento das relações interpessoais (Gonçalves, 1994).
4. A maioria dos alunos refere sair satisfeita das aulas de Educação Física. No entanto, a idade, o sexo, e o local de residência são variáveis que influenciam as preferências dos alunos (Shigunov, Carreiro da Costa, & Brito, 1993; Leal, 1993).
5. Os alunos com idades compreendidas entre 10 e os 12 anos dizem ficar satisfeitos quando: a) as aulas são variadas, disciplinadas, e têm competição; b) quando têm sucesso na realização das tarefas; e c) o professor manifesta entusiasmo. Por outro lado, as raparigas e os alunos mais velhos associam a satisfação à forma como o professor ensina. Por outro lado, os alunos que não ficam satisfeitos após as aulas de Educação Física, referem: a) não gostar do professor; b) que as aulas são demasiado cansativas, não são divertidas, as situações de exercício são difíceis, houve competição (Shigunov, Carreiro da Costa, & Brito, 1993; Leal, 1993).
6. Quando inquiridos sobre o que estão a aprender nas aulas de Educação Física, os alunos referem em primeiro lugar factores associados a atributos afectivos (o prazer da participação e o gosto pelas actividades físicas), em segundo lugar, atributos tecnomotores, isto é, factores associados à problemática do movimento nas suas dimensões técnica e táctica, em terceiro lugar, atributos de ordem cognitiva, ou seja, factores relacionados com o conhecimento na resolução dos problemas da prática, finalmente os alunos referem atributos de ordem sociomotora, ou seja factores relacionados com o domínio das relações interpessoais próprias da educação física e do desporto. A aprendizagem de atributos tecnomotores é referida sobretudo pelos alunos que frequentam escolas com melhores instalações e equipamentos (Fraga, 1994).

7. Os alunos aceitam claramente as aulas em regime de coeducação. Cerca de 89% dos alunos dizem preferir aulas mistas. São raparigas quem mais respondem afirmativamente a esta questão (Gonçalves, 1994).

Relativamente às *percepções sobre o comportamento do professor*:

8. Os alunos possuem uma imagem positiva dos professores de Educação Física. Cerca de 64% consideram-nos bons ou muito bons. Esta imagem é no entanto mais positiva entre os alunos das escolas do litoral (Fraga, 1994). Os rapazes valorizam nos professores sobretudo a competência científica e pedagógica, enquanto as raparigas apreciam mais os traços de personalidade e a dimensão afectiva da relação professor-alunos (Gonçalves, 1994; Shigunov, Carreiro da Costa, & Brito, 1993)
9. Os alunos valorizam de modo distinto os comportamentos de ensino relacionados com a eficácia pedagógica. A idade, o sexo, e o meio de residência influenciam a atitude dos alunos (Leal, 1993).
10. Os alunos valorizam mais os comportamentos inseridos na dimensão-clima. Por exemplo: «O professor é educado com os alunos»; «O professor tem paciência quando os alunos têm dificuldade»; «O professor fomenta a amizade entre os alunos»; «O professor trata todos os alunos do mesmo modo»; «O professor conversa muito com os alunos» (Leal, 1993).

Relativamente à *compreensão da informação*:

Estudos realizados no ensino geral mostram que o nível de atenção e de compreensão do aluno está associado à qualidade da prática e ao nível de consecução das aprendizagens (Wittrock, 1986).

Em Educação Física, Solmon (1991) verificou que os pensamentos de atenção do aluno durante a prática estavam relacionados com o seu nível de compreensão, a qualidade da sua prática e o grau de aprendizagem alcançado.

Procurando ilustrar a importância didáctica dos processos cognitivos dos alunos nas aulas de Educação Física apresentarei com mais pormenor os resultados de dois estudos que realizámos (Carreiro da Costa, Costa & Diniz, 1992; Quina, Carreiro da Costa & Diniz, 1995) e que tinham por objectivo responder às perguntas seguintes:

- a) Como compreendem os alunos a informação fornecida pelo professor?
- b) Da informação que o professor dirige aos alunos durante as aulas que percentagem o aluno recebe, trata e/ou evoca?

- c) Relativamente às perguntas formuladas em *a)* e em *b)*, qual é a influência das características dos alunos, tais como sexo, idade, nível cultural do agregado familiar, satisfação face às aulas de Educação Física, auto-conceito de capacidade, rapidez perceptiva, atenção concentrada, memória visual, memória auditiva, inteligência, e o nível de prestação?
- d) Relativamente às perguntas formuladas em *a)* e em *b)*, qual é a importância das características da informação, nomeadamente estrutura, forma, extensão, e densidade informacional?

Os resultados que encontramos foram os seguintes:

1. Em ambiente natural de ensino, os alunos subestimam cerca de 50% da informação que o professor lhes dirige.
2. A capacidade de compreensão da informação depende sobretudo das características da informação, nomeadamente da sua estrutura, extensão e densidade.
3. As estruturas interrogativa e descritiva do «feedback» são mais facilmente compreendidas pelos alunos.
4. Os alunos tendem a esquecer os «feedback» muito extensos e os que contêm muita informação. Relatam as primeiras ideias e esquecem as restantes.

À luz dos dados que referimos, quatro recomendações de ordem didáctica se nos afiguram pertinentes para os professores:

- a) A necessidade de se respeitar o princípio da «concentração no essencial». Face à prestação motora do aluno, o professor deve identificar o aspecto determinante daquela prestação e, se necessário, fornecer, sobre ele, uma ou duas informações.
- b) Quando o objectivo da retroacção for descrever a prestação do aluno, o professor deve abster-se de fazer qualquer tipo de avaliação ou comentário que possa distrair o aluno da ideia central da retroacção.
- c) A necessidade dos professores aumentarem as taxas de feedback interrogativo e descritivo para níveis mais próximos das taxas de emissão dos «feedback» prescritivos.
- d) A necessidade de se estruturarem as condições de prática de modo a facilitar-se a captação e manutenção da atenção dos alunos.

### *Conclusão*

1. O conhecimento sobre o ensino em Educação Física recolhido através das várias abordagens, permite-nos consciencializar a grande com-

plexidade que caracteriza a actividade educativa. A relação pedagógica não se improvisa. O êxito na aprendizagem depende de um conjunto de condições e factores (relativos aos alunos, ao professor e à escola) que o professor deverá ser capaz de gerir.

2. O êxito na aprendizagem em Educação Física não é fruto de uma única intervenção ou opção didáctica. Um ensino de qualidade pode concretizar-se de formas muito diversificadas.

3. Todavia, os professores com grande capacidade didáctica caracterizam-se por:

- terem um profundo conhecimento dos conteúdos de ensino;
- possuírem um conhecimento didáctico do conteúdo;
- utilizarem mais informação e tomarem um maior número de decisões quando planeiam o seu ensino;
- possuírem um vasto repertório de habilidades técnicas de ensino nas dimensões gestão, instrução, clima e disciplina;
- apresentarem uma grande motivação para aprenderem continuamente e uma preocupação permanente para, através de uma intensa actividade reflexiva, desenvolverem e melhorarem a qualidade do seu ensino;
- manifestarem uma capacidade de metacognição, compreendendo que o processo ensino-aprendizagem deverá ser pensado e organizado a partir de quatro níveis de análise, a saber: dimensão aprendizagem, dimensão pessoal e relacional, dimensão organizacional e institucional, e dimensão cultural e social.

## Notas

<sup>1</sup> Conferência proferida no «VI Congreso Galego de Educación Física e Deporte», Corunha, 6, 7 e 8 de Junho.

<sup>2</sup> Utilizaremos no texto as expressões «investigação sobre o ensino» e «investigação didáctica» com o mesmo significado.

<sup>3</sup> «Um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52).

<sup>4</sup> Neste tipo de estudos considera-se «mais» eficaz o professor que consegue promover maiores níveis de aprendizagem nos seus alunos; inversamente, considera-se «menos» eficaz o professor cujos alunos apresentam um progresso menor na aprendizagem no final da unidade de ensino.

<sup>5</sup> *Tempo útil* de aula — tempo de duração real de uma aula.

<sup>6</sup> *Tempo de instrução* — períodos de aula em que o professor se dirige à classe de uma forma verbal ou não verbal, a fim de apresentar as tarefas a aprender ou prestar informações sobre os conteúdos a aprender (o que fazer e/ou como fazer).

<sup>7</sup> *Tempo de organização* — períodos de aula em que o professor se dirige à classe de uma forma verbal ou não verbal para regular as condições da vida em classe, nomeadamente para dar indicações sobre os deslocamentos, a colocação e transporte do material, a formação de grupos. Por tempo de organização entende-se igualmente os períodos em que os

alunos se deslocam para se reunirem num determinado local, ocuparem o lugar de realização de um exercício, e ainda as situações em que procedem à formação de grupos.

<sup>8</sup> *Tempo disponível para a prática* — tempo proporcionado aos alunos pelo professor para praticarem ou exercitarem as tarefas motoras prescritas.

<sup>9</sup> Por *função de ensino* entende-se o papel assumido pelo conjunto dos actos pedagógicos, isto é, as intervenções verbais e não verbais do professor que concorrem para obter um objectivo preciso, com o fim de permitir ao professor adaptar-se à situação pedagógica criada.

<sup>10</sup> *Actividade motora específica* é o período de tempo em que os alunos se exercitam na prática de tarefas relacionadas com os objectivos de aprendizagem.

<sup>11</sup> Período de tempo em que o aluno aguarda a sua vez para realizar um exercício.

<sup>12</sup> Tradução para português da expressão «Academic Learning Time — Physical Education».

<sup>13</sup> A importância das crenças na actividade de ensino dos professores é evidente. Por exemplo, as concepções de Educação Física que perfilham, a ideia que têm sobre o que é um aluno com êxito, que factores favorecem ou obstam a aprendizagem de actividades físicas, etc., não deixarão de influenciar o seu comportamento de ensino.

<sup>14</sup> Processos planeamento em que os professores consideram maior números de decisões e manifestam uma ideia bastante clara do que desejam na relação pedagógica.

<sup>15</sup> O número de decisões alternativas, de diferenciação do ensino, de diagnóstico das necessidades formativas do alunos, etc., tomadas pelos professores na fase de planeamento da aula apresentaram-se significativamente associadas a um número maior de intervenções de «feedback» focado, tempo disponível para a prática, contextos diferenciados (individualização das situações de aprendizagem), etc.

<sup>16</sup> Os alunos mostram-se desinteressados, desatentos, indisciplinados, etc.

## 5. Referências bibliográficas

- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *A Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BROPHY, J. & GOOD, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In, M. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan Publishing Company, 328-375.
- BURRELL, G. & MORGAN, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London: Heinemann.
- BYRA, M. & COULON, S. (1994). The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 123-139.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Dissertação de Doutoramento, FMH, Universidade Técnica de Lisboa.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das Condições e Factores de Ensino Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Lisboa: Edições FMH
- CARREIRO DA COSTA, F. (1991). A investigação sobre a eficácia pedagógica. *Inovação*, vol. 4, 1, 9-27.
- CARREIRO DA COSTA, F., COSTA, C., & DINIZ, J. (1992). Study of the connection between the teacher's feedback and later report of the students. *Comunicação*

- apresentada no 1992 Olympic Scientific Congress, Sport & Quality of Life, Benialmadena Julho 14-19.
- CARREIRO DA COSTA, F., CARVALHO, L., ONOFRE, M., & DINIZ, J. (1992). As representações de sucesso e insucesso profissional em professores de educação física. *Boletim SPEF*, 4, Primavera, 11-30.
- CARREIRO DA COSTA, F. & PIÉRON, M. (1992). Teaching effectiveness: Comparison of more and less effective teachers in an experimental teaching unit. In T. Williams, L. Almond & A. Sparkes (Eds.), *Sport and Physical Activity. Moving Towards Excellence*. London: E & FN Spon, 169-176.
- CARREIRO DA COSTA, F. & PIÉRON, M. (1990). Teaching learning variables related to student success in an experimental teaching unit. In R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Ruoppila, & v. Vihko (Eds.), *Physical Education and Life-Long Physical Activity*. Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, 304-316.
- CLARK, C. & PETERSON, P. (1986). Teachers thought processes. In, M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, New York: Macmillan Publishing Company, 255-296.
- FRAGA, A. (1994). *A Percepção dos Alunos Relativamente ao Processo de Aprendizagem em Educação Física*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa, FMH.
- GONÇALVES, C. (1994). *O pensamento dos alunos em educação física*. Relatório de investigação realizada durante o ano sabático. Documento não publicado.
- IMWOLD, C. et al. (1984). The effect of planning on teaching behavior of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 50-56.
- JANUÁRIO, C. (1992). *O Pensamento do Professor. Relação entre as Decisões Pré-interactivas e os Comportamentos Interactivos de Ensino em Educação Física*. Dissertação de doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa.
- LEAL, J. (1993). *A Atitude dos Alunos Face à Escola, à Educação Física e aos Comportamentos de Ensino do Professor*. Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa, FMH.
- LEE, A. & SOLMON, M. (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, vol. 44, 3, 57-71.
- KNEER, M. (1986). Description of physical education instructional theory/practice gap in selected secondary schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 71-78.
- MAGILL, R. (1989). *Motor Learning: Concepts and Applications*. Third edition. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Publishers.
- METZLER, M. & YOUNG, J. (1984). The relationship between teachers preactive planning and student process measures. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 356-364.
- MOSSTON, M. & ASHWORTH, S. (1986). *Teaching Physical Education*. Columbus: Merrill.
- NEVES, A. (1995). *Os Professores e os Programas de Educação Física. Representações e Atitudes*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto.

- PHILLIPS, D. & CARLISLE, C. (1983). A comparison of physical education teachers categorized as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2 (3), 55-67.
- PIÉRON, M. (1988). *Enseignement dès Activités Physiques. Observation et Recherche*. Liège: Presses de l'Université de Liège.
- PIÉRON, M. (1993). *Analyser l'Enseignement pour mieux Enseigner*. Paris: Editions EPS.
- PIÉRON, M. & PIRON, (1981). Recherche de critères d'efficacité de l'enseignement d'habilités motrices. *Sport*, 24, 144-161.
- PIÉRON, M. & CARREIRO DA COSTA, F. (1995). L'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives. *Revue de l'Éducation Physique*, vol. xxxv, 4, 159-171.
- QUINA, J., CARREIRO DA COSTA, F., & DINIZ, J. (1995). Análise da informação evocada pelos alunos em aulas de Educação Física. Um estudo sobre o «feedback» pedagógico. *Boletim SPEF*, 12, 5-7.
- SCHEMP, P. (1987). Research on teaching in physical education: Beyond the limits of natural science. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 11-21.
- SCHMIDT, R. (1988). *Motor Control and Motor Learning. A Behavior Emphasis*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- SIEDENTOP, D. (1987). Dialogue or exorcism? A rejoinder to Schempp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 373-376.
- SIEDENTOP, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain view: Mayfield Publishing Company.
- SHIGUNOV, V., CARREIRO DA COSTA, F., & BRITO, P. (1993). A relação pedagógica em Educação Física. Influência dos comportamentos de afetividade e de instrução dos professores no grau de satisfação dos alunos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 14, n.º 2, 71-84.
- SPARKES, A. (1992). The Paradigms Debate: An Extended Review and a Celebration of Difference. In Andrew C. Sparkes (Ed.), *Research in Physical Education and Sport. Exploring Alternative Views*. London: Falmer Press, 9-59.
- TWARDY, B. & YERG, B. (1984). The impact of planning on inclass interactive behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 136-148.

## Socialização profissional em Educação Física: um olhar crítico sobre a formação inicial, a voz dos professores

José Luís da Costa Sousa\*  
Francisco Carreiro da Costa\*\*

### *1. Introdução*

É comum entre profissionais responsáveis pela formação inicial supôr que as suas orientações e trabalho contribuem para adequar as representações profissionais dos estudantes às exigências da futura ocupação profissional. Contudo, os estudos realizados não sustentam a afirmação inequívoca dessa influência: uns acentuam o peso das representações provenientes das experiências escolares e desportivas anteriores como filtros da socialização durante o curso superior (Schempp, 1995), outros simplesmente constataam que a formação inicial não alterou nos futuros professores as suas representações sobre a profissão desejada (Wendt, 1979; Wendt et al., 1981).

Em Portugal, Carreiro da Costa et al. (1994; 1995, 1996), constataram que o impacto da formação inicial tinha sido ambíguo e limitado, e, comparando os estudantes do 1.º ano com os finalistas, verificaram que não havia entre os dois grupos diferenças significativas quanto à representação da futura ocupação profissional.

Perante o quadro de incertezas a que os resultados da investigação realizada sobre as mudanças operadas em favor da socialização profissional induzem, afigura-se pertinente saber o que pensam os professores sobre o curso que frequentaram. Trata-se duma abordagem que pretende encontrar evidência em amostras cujos sujeitos têm em comum terem vivido a experiência da formação inicial e terem um

---

\* Escola Náutica Infante D. Henrique.

\*\* Faculdade de Motricidade Humana — Universidade Técnica de Lisboa.  
Boletim SPEF, n.º 14 Outono de 1996, pp. 33-46.

percurso profissional mais ou menos longo que é suposto conferirem-lhes uma visão crítica singular. Por outro lado, ao dar voz aos professores, cria-se a oportunidade para que eles se afirmem publicamente com personalidade própria de valor social (Goodson, 1992).

Segundo Goodson, na voz dos professores, eram poucos os que consideravam a formação inicial importante. Contudo, Lawson (1989) fez ressaltar que, durante a formação, *«através das experiências vividas e do estudo, os futuros professores de Educação Física são dotados de conhecimentos, valores, sensibilidades e habilidades que, em conjunto, constituem um modelo de professor de Educação Física»*.

A abordagem antes referida, de tipo qualitativo, é também utilizada no estudo exploratório que constitui a substância para a presente comunicação. Descreve-se como professores de Educação Física portugueses, confrontados com as exigências da Reforma Educativa, analisam a adequação da sua formação inicial à resolução dos seus actuais problemas profissionais.

## **2. Procedimentos**

Este estudo exploratório integra-se num trabalho de investigação mais vasto sobre socialização profissional envolvendo 106 professores de Educação Física a trabalhar em escolas do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, que se desenvolve com o apoio do Instituto de Inovação Educacional.

A questão colocada aos professores e a partir da qual se desenvolve esta comunicação foi formulada como se segue: *«Colocado no dia-a-dia da escola perante diversificadas exigências profissionais, é natural que hoje se interrogue sobre os aspectos positivos e negativos da formação que recebeu. Nesse sentido, solicito-lhe que caracterize do ponto de vista da resolução dos problemas do exercício profissional a formação que recebeu no curso superior de educação física»*.

Os dados foram recolhidos através de um questionário aberto e sujeitos a análise de conteúdo por via indutiva seguida de análise interpretativa.

## **3. Tendências de valorização da formação recebida**

Embora a questão colocada apelasse à caracterização da formação recebida nos aspectos considerados positivos e negativos, as análises globais repartiram-se por três categorias: Plena Aprovação (só incluindo características positivas), Plena Reprovação (só incluindo

características negativas) e Ponderação (incluindo aspectos positivos e negativos).

A Ponderação foi a categoria que recebeu maior número de referências. Entende-se que os 62 professores (58,5%) que a integraram consideram que há aspectos da sua formação que se mantêm importantes para a actualidade profissional e outros que deveriam ser reformulados ou banidos. Em segundo lugar, aparece Plena Aprovação, incluindo 24 professores (22,6%), levantando-se a hipótese de pensarem a sua formação como um exemplo a seguir e/ou se identificarem afectivamente com esse período de formação. Por último, Plena Reprovação, assumida por 20 professores (18,9%), supostamente traduzirá o reconhecimento da inutilidade das experiências formativas e/ou a rejeição afectiva do curso frequentado.

#### 4. Categorias de análise

Por indução baseada nas respostas dos professores, foi possível encontrar algumas categorias de análise que enquadram, cada qual, as unidades de significado com determinada afinidade.

Apresenta-se, de seguida, as categorias encontradas bem como a sua expressão quantitativa — de sentido positivo (valorização) ou de sentido negativo (desvalorização) —, o que permite, por um lado, conhecer os temas considerados mais determinantes pelos professores e, por outro lado, saber se e em que medida as categorias encontradas são o reconhecimento de contributos para o sentimento de competência profissional ou a justificação de alguma incompetência profissional por carências ou erros imputados à formação inicial.

CATEGORIAS	FREQUÊNCIAS		
	POSITIVAS	NEGATIVAS	TOTAIS
Domínio de matérias de ensino	41 (38,7%)	33 (31,1%)	74 (69,8%)
Prática pedagógica	42 (39,6%)	23 (21,7%)	65 (61,3%)
Fundamentação teórico-científica	24 (22,6%)	16 (15,1%)	40 (37,7%)
Adequação da formação à realidade	0 (0,00%)	12 (11,3%)	12 (11,3%)
Capacitação para gestão escolar	0 (0,00%)	10 (9,4%)	10 (9,4%)
Promoção do sentido de formação contínua e adequação do saber	10 (9,4%)	0 (00,0%)	10 (9,4%)
Enquadramento legal	0 (0,00%)	4 (03,8%)	4 (03,8%)
Perspectivas de investigação	0 (0,00%)	4 (03,8%)	4 (03,8%)
Consciencialização ético-profissional	3 (02,8%)	0 (0,00%)	3 (02,8%)
Promoção do gosto pela profissão	1 (00,9%)	0 (0,00%)	1 (00,9%)

#### 4.1 Domínio de matérias de ensino

Esta categoria comporta as referências feitas pelos professores sobre o conhecimento das matérias de ensino proporcionado pela escola de formação. Constitui o parâmetro dominante de análise como o demonstra o ter sido considerado por 69,8% dos sujeitos, dos quais 38,7% o reconhecem como contributo para o exercício eficaz da função docente e 31,1% o têm como factor das dificuldades profissionais actuais.

A formação neste âmbito considerada motivo de satisfação está patente na opinião *«Foi-me facultada a aprendizagem da maioria das matérias de ensino que lecciono»*. Se atendermos ao amplo leque de actividades sugeridas pelos actuais programas e à necessidade de corresponder às novas motivações dos estudantes, este testemunho sugere que a formação inicial foi suficientemente rica em número de actividades por forma a equacionar as exigências colocadas pela Reforma e, neste caso, podemos concluir que o curso correspondeu às necessidades do ensino actual. Significa que essa concordância não foi obtida por opções locais do corpo docente com sacrifício da inovação e que não são, de momento, necessárias acções de formação especiais neste domínio. De opinião contrária é o professor que diz *«Não me foi dada formação em desportos que hoje fazem parte dos programas»*, certamente reconhecendo a necessidade de se adequar a formação inicial dos futuros profissionais e se realizarem acções de formação contínua nesses desportos. Um professor especifica de forma clara algumas das lacunas: *«Falta de formação em áreas como Informática, Ténis, Badminton e Tiro-com-Arco»*.

O tema da Aptidão Física é também mencionado mas de forma contextualizada. Quando um sujeito diz *«Nula (a formação) do ponto de vista do desenvolvimento das capacidades físicas no contexto da aula de Educação Física»* pretende salientar que o curso devia ter contemplado orientações, estratégias, formas de organização e actividades adequadas ao contexto humano e material em que decorre uma aula de Educação Física conforme as exigências dos programas escolares.

Ao abordar o domínio dos conteúdos, professores de várias gerações manifestaram a sua insatisfação pela ausência ou insuficiência de formação em matéria de apoios primários a alunos acidentados ou em típicos estados críticos de saúde (por exemplo, crise epiléptica). A título de exemplo, apresenta-se o testemunho *«Faltavam no curso matérias fundamentais como Primeiros Socorros»*.

Outra faceta do domínio dos conteúdos é a que se refere à profundidade do conhecimento e, logo, ao tempo de aprendizagem assegurado para cada actividade. *«Muitas horas de prática de actividades considero terem sido fundamentais»* parece ser a expressão positiva duma formação que garantiu a consciência de dominar sempre algo desconhecido dos alunos e o sentimento sempre renovado de estar preparado para esclarecer as suas dúvidas, o que parece constituir factor de auto-conforto

profissional. Esta referência à importância da prática das actividades físicas é reforçada quando um professor opina «*Algumas matérias deveriam ter sido mais práticas (Patinagem, Dança, Corfebol e Futebol)*», sugerindo que o seu ensino tinha assentado em excessiva verbalização.

Finalmente, a fundamentação do domínio dos conteúdos aparece ainda alargada ao impacto positivo das experiências de campo. Um professor, ao afirmar «*Não esqueço a dimensão fortemente prática e de campo que muito ajuda na docência*» reafirma a importância das experiências motoras e reconhece que o conhecimento das matéria também pode ser obtido pela observação dos profissionais em exercício.

Se a formação inicial não assegura ao professor o conhecimento das matérias que constituem a substância do processo de ensino-aprendizagem, terá aquele de contar com as oportunidades de recurso à formação contínua, com o processo de socialização proporcionado pela comunidade profissional e com a sua própria iniciativa pessoal. Estas últimas considerações estão bem patentes no testemunho seguinte: «*Tecnicamente aprendi quase tudo fora da Escola (de formação): livros, colegas mais velhos, técnicos de modalidades, filmes, ...*».

#### 4.2 Prática pedagógica

O parâmetro de análise a seguir mais focado foi Prática Pedagógica que mereceu a referência de 61,3% dos professores e engloba todas as experiências de ensino orientado. Os 39,6% de sujeitos que reconheceram a influência positiva das experiências de ensino durante a formação inicial associados aos 21,7% que qualificaram tal formação negativa neste aspecto são resultados quantitativos que apoiam a formulação de Lawson (1989) de que «*as experiências de ensino durante a formação são consideradas facilitadoras da transição do curso para a fase do profissionalismo (autónomo)*». No que diz respeito ao estágio, as opiniões dos investigadores são concordantes e reafirmam a importância das experiências de ensino: «*... o desafio de colocar o formando perante uma situação real de aula constitui o melhor e mais útil benefício*» (Hersh, 1982).

O apreço por esta componente da formação é manifestado por reconhecimento do seu impacto no auto-conceito de eficácia profissional ou por crítica à sua inexistência ou insuficiência. Por exemplo, a «*Boa formação pedagógica e didáctica adquirida com a prática pedagógica supervisionada ao longo de todo o curso*» reconhecida como uma faceta positiva dum curso frequentado por um professor contrasta com a opinião dum professor doutra geração para quem «*Insuficiente do ponto de vista da prática docente, a formação foi feita ao longo da prática profissional e com recurso a formação complementar*».

As citações anteriores não permitem, contudo, precisar o alcance do conceito de Prática Pedagógica. Valerá a pena, a propósito, considerar a

avaliação positiva da formação recebida por um sujeito pela «*Sensibilização para a actuação pedagógica do Professor, como Educador, no sentido lato do termo*». Neste caso, a interacção pedagógica extravaza do processo de ensino-aprendizagem circunscrito a um reportório motor e às capacidades correspondentes (de valor não contestado), sugerindo alargar-se à assunção duma perspectiva ética quanto à existência pessoal e quanto ao relacionamento social. Esta interpretação parece encontrar eco na crítica de sentido negativo expressa por outro sujeito para quem a formação inicial foi «*Mecanicista com laivos de humanismo*».

Finalmente, o tema da Prática Pedagógica centrou-se na abordagem das dificuldades decorrentes da integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino geral. «*Não sei como tratar alunos com necessidades educativas especiais*» constitui a afirmação duma incompetência atribuída por um professor à formação inicial. O facto de só um professor ter abordado este aspecto sugere tratar-se de alguém, elemento singular da amostra, preocupado com os efeitos prejudiciais que as experiências da aula possam ter e que gostaria de saber corresponder às necessidades educativas especiais de certos casos de alunos a que tem de dar resposta. No sentido de encontrar evidência sobre a experiência docente com alunos com necessidades educativas especiais, esforços da investigação neste domínio justificam-se atendendo à especificidade da disciplina e a que o ensino integrado só muito recentemente foi instituído.

#### 4.3 Fundamentação teórico-científica

Esta categoria mereceu a consideração de 37,7% dos sujeitos da amostra. Uns, 22,6%, descreveram características que consideraram positivas para o seu desempenho educativo. Outros, 15,1%, apresentaram facetas negativas do seu curso neste domínio.

A análise da formação inicial quanto à fundamentação teórico-científica assentou na assunção do curso como etapa de formação de educadores. É o que se depreende da opinião favorável em «*A minha formação no Ramo das Ciências da Educação foi bastante boa*».

No âmbito das Ciências da Educação, três aspectos são particularizados — a ética profissional do professor, o conhecimento do aluno, e o domínio de técnicas de ensino e gestão de actividades.

Primeiro, ao colocar o problema da ética, quer-se significar que ser Professor de Educação Física é algo mais que desempenhar a importante tarefa de transmissor de conhecimentos sobre as actividades físicas. A título de ilustração desta linha de pensamento, apresenta-se um motivo de satisfação apresentado por um professor acerca da sua formação: «*Consciência dos valores inerentes à função de Professor*». Poderá, contudo, questionar-se, neste âmbito, quais terão sido os valores explícitos

e os valores implícitos nas atitudes e comportamentos durante o exercício da profissão.

Um segundo aspecto do âmbito das Ciências de Educação considerado tem a ver com o conhecimento do que representa a complexidade do ser humano com quem o futuro professor terá de relacionar-se. A interpretação do processamento de informação, dos sentimentos relacionados com auto-conceitos e dos estados emocionais, isto é, do lado interior de «*cada estado de ser*», como disse um professor, bem como da sua evolução, são temas que possivelmente justificam a sua consideração. A preocupação com o conhecimento do aluno estende-se, pela especificidade da matéria de ensino, à interpretação do desempenho motor na sua relação com a disponibilidade energética e a exercitação, como se depreende da afirmação: «*Gostaria de ter conhecimentos científicos mais aprofundados no sentido de conhecer melhor a reacção da máquina humana ao esforço*». O testemunho que se segue, traduz a sua formulação genérica: «*Foi-me fornecida informação que me ajuda a conhecer e a compreender os alunos*».

Finalmente, referências às Ciências da Educação traduzem a importância atribuída ao processo de ensino-aprendizagem. A este propósito, as decisões pré-activas e interactivas, isto é, as de planeamento e as inerentes ao relacionamento do professor com os alunos respectivamente, foram contempladas, como se verifica na opinião: «*A minha formação foi satisfatória em técnicas de ensino, princípios de planeamento e orientação e gestão de actividades*».

A abordagem qualitativa no estudo dos testemunhos dos professores, ao evidenciar o domínio dos conteúdos de ensino, a prática pedagógica e a formação teórico-científica como categorias da formação inicial, cuja importância se manifesta nos resultados quantitativos já apresentados, parece estar em concordância com De Landsheere (1985) segundo o qual «*A formação do professor deverá integrar a formação geral, o domínio da área específica, uma forte componente de Psicologia (incluindo psicologia educacional) e um bom domínio dos métodos e técnicas de instrução*».

Ao fazer uma apreciação conjunta das três categorias já apresentadas, parece pertinente atentar na valorização que os professores fazem do seu conteúdo, pela importância que lhe é reconhecida no reconhecimento do ensino como profissão. No sentido de precisar as condições necessárias à profissionalização, Montané (1994) considera que esta «*... implica, para além da autonomia a nível micro, que a formação do professor seja equilibrada nos três tipos de conhecimento — matéria, pedagogia e prática*». Isto significa que para ser professor é necessária uma formação especializada, fundamentada na investigação e credibilizada por um corpo de conhecimentos e práticas de intervenção que doutra forma não seriam adquiríveis. Assim sendo, não fará sentido que o seu desempenho na aula tenha de obedecer a ditames externos como de mera ocupa-

ção funcionalizada se tratasse. Em contrapartida, a ética profissional terá de ser um ponto de honra, também credibilizante, da profissão.

Ao focar a expressão «conhecimento» na formação inicial, qualquer que seja a substância a que se reporte, convém precisar que a sua origem não tem necessariamente de residir na Universidade. Há que valorizar também os resultados das experiências profissionais dos professores que, durante a sua carreira, vão fazendo opções pedagógicas e sobre elas reflectem para encontrar melhores soluções. Estas considerações de esclarecimento de que a Universidade, ao veicular conhecimento, para além de seleccionar os resultados da investigação interna, pode contemplar também a experiência docente acumulada vêm ao encontro da conclusão de Schempp e Martinek (1988) de que *«Há pouca partilha do conhecimento prático gerado por aqueles que vivem no terreno a profissão. É também pouco evidente a utilização do conhecimento teórico gerado pelos profissionais da Universidade»*.

#### 4.4 Adequação da formação à realidade

A inadequação da formação à realidade foi mencionada por 11,3% dos professores da amostra como uma característica negativa do seu curso. Tal aconteceu, por exemplo, com o sujeito que afirmou que *«A Teoria oferecida pela Faculdade nem sempre respondeu às necessidades da Prática»* ou com o outro que, mais peremptório, afirmou que *«O plano de estudos comportava uma forte componente prática, sem articulação com a respectiva fundamentação teórica»*.

As críticas apresentadas pareceram abranger situações em que a formação teórica excedeu as necessidades da prática do formando como *«praticante do exercício físico»* e como *«praticante do ensino»* ou, o que será mais delicado, contradisse estas mesmas. A identificação de sujeitos da amostra com a coerência entre Teoria e Prática concorda com a conclusão de Roehler et al. (1988), segundo os quais *«Um objetivo no ensino é estabelecer conexões entre pensamento do professor e acção do professor, e por fim, consecução do aluno»*. A partir desta citação parece pertinente levantar ainda a hipótese de os alunos de futuros professores poderem vir a ser afectados na sua consecução como resultado da falta dessa coerência.

A consideração da prática de ensino na sua relação com a correspondente teoria sugere, quanto a este tema, uma nota final sobre a alternância cíclica e continuada das respectivas aprendizagens. A propósito, o estudo de Russel (1988) apresenta evidência qualitativa merecedora de ponderação: *«Segundo os testemunhos duma professora experiente e doutra no seu primeiro ano de carreira, o aprender a ensinar não é um processo em duas etapas em que, primeiro, se aprende a teoria e, segundo, se põe a teoria em prática. Teoria e prática são fases alternadas duma mesma realidade»*. Quer

isto significar que, num curso de formação de professores, desde o seu início, deve haver lugar para experiências práticas de ensino que possam ser campo de aplicação da teoria e serem facultados os conhecimentos teóricos que a própria prática vai aconselhando.

#### 4.5 Capacitação para a gestão escolar

9,4% dos sujeitos criticaram a sua formação inicial por carência ou insuficiência de ensinamentos relativos à estrutura, funcionamento e gestão da Escola. A necessidade desse tipo de conhecimentos foi justificada pelo facto do professor ser chamado a exercer funções que estão para além da docência: « *A formação foi insuficiente para o desempenho de cargos de gestão administrativa*». Talvez, neste caso, a ideia fosse a de considerar que, se ao professor cabiam, e ainda cabem, atribuições de gestão escolar, nomeadamente como membros dos conselhos directivos das escolas, a Universidade devia ter cuidado também desta preparação particular.

Noutros testemunhos, o problema foi colocado com o argumento de que um professor deve conhecer a instituição para a qual está a ser formado. Este parece ser o sentido da opinião: « *Não aprendemos sequer como é que uma escola se organiza, quais os diplomas legais pelos quais se rege*». É compreensível que, ao referi-lo, se pretenda focar o exercício das várias funções que o professor pode ser chamado a desempenhar. De facto, o mundo dos relacionamentos escolares do professor não está limitado ao aluno na aula. Ao professor cabe interagir com o aluno noutras situações, algumas delicadas como acontece nos comportamentos desviantes sujeitos a processo disciplinar, com colegas da mesma e doutras disciplinas e com encarregados de educação.

#### 4.6 Promoção do sentido de formação contínua e adequação do saber

Nesta categoria foram integradas as unidades de significado que traduziam a sensibilização da formação inicial para a necessidade de o profissional procurar, por um lado, aprofundar os conhecimentos com que iniciou a sua carreira, já que as exigências colocadas pelos alunos também vão crescendo como reflexo do desenvolvimento, e, por outro lado, enriquecer-se com os novos conhecimentos proporcionados pela investigação. Nela foram ainda consideradas as referências feitas à promoção da necessidade de adequar o conhecimento proporcionado pela Universidade aos contextos em que a actividade profissional era exercida.

Esta categoria foi referida como uma das características positivas dos cursos frequentados por 9,4% dos inquiridos.

Uma ideia globalizante do problema centrou-se na assunção de que o conhecimento é dinâmico, isto é, não responde *ad eternum* às exigências da realidade. A inovação, quer a partir das experiências e atitude sempre reflexiva dos profissionais, quer a partir da investigação em Ciências da Educação, sempre na busca de melhores caminhos, justifica a preocupação de professores. Este parece ser o sentido do testemunho: «*Ensinou-se (o curso) que a Educação Física era uma ciência em evolução e novos conhecimentos viriam, daí o estar atento e informar-me*».

A valorização da formação contínua não pode, contudo, servir de alibi para uma formação inicial de menor rigor ou mais pobre. Um professor, nesta linha de pensamento, considerou positivo o seu curso porque, disse, «*Deu-me um acervo de conhecimentos que me permitiram partir para a autoformação ... actualizando-me relativamente a correntes actuais da pedagogia da Educação Física, novos conceitos e novas atitudes educativas*».

Finalmente, uma última contribuição que tem a ver com a concepção da substância da formação inicial. Quando um professor afirma «*Não recebi receitas mas a formação possível que me permitiu encontrar as soluções*» reafirma a necessidade de uma base de conhecimentos mínima que, contando com a flexibilidade e criatividade do professor, permita ter sucesso profissional. Ao mesmo tempo, reconhece que não recebeu receitas, isto é, pacotes de medidas a aplicar em situações concretas muito precisas, que, contrapostas à formação recebida, certamente representariam uma provocação à sua capacidade intelectual.

#### 4.7 Enquadramento legal

Esta categoria inclui todas as referências ao suporte legal da estrutura dos cursos e suas consequências explícitas. A leitura flutuante dos testemunhos, cuja frequência relativa correspondeu a 3,8% da amostra, permitiu fazer ressaltar três temas sensíveis \_ o estatuto universitário da formação, o relacionamento do curso de Educação Física com outros cursos superiores e a integração do estágio no curso.

O «*Carácter não-universitário do Curso*» é apresentado como uma característica negativa da formação. Esta manifestação de desagrado corresponde à situação vivida até 1975, ano em que foi consagrado legalmente o estatuto universitário da formação em Educação Física correspondendo à luta pela dignificação profissional travada durante anos pelos professores.

Supostamente consequência da situação estatutária vivida antes de 1975, os estudantes dos cursos de Educação Física de então ter-se-iam visto condicionados a viver esta etapa académica muito à margem dos colegas dos outros cursos e a não poder beneficiar dum relacionamento mais próximo. Além disso, o curso ter-se-ia fechado muito sobre si próprio, limitando os horizontes da formação. Isto é o que se depreende da

«Fraca relação e integração com os restantes cursos superiores» referidas por um professor.

A «Ausência de profissionalização integrada no curso», apresentada por outro professor como característica negativa do seu curso, pode traduzir a negação duma concepção da formação inicial orientada para a profissão do ensino. Ao privilegiar o conhecimento teórico e o domínio dos conteúdos, remetendo para as entidades empregadoras a tutela do estágio, o curso é supostamente assumido como estudo académico exclusivo duma área do conhecimento, não integrando a preocupação da formação docente.

Os efeitos do estágio (no caso que se apresenta, integrado) não podem ser separados da qualidade dos orientadores e responsáveis universitários expressa no tipo de intervenção e na continuidade da acção. Isto é o que se deduz da crítica feita ao estágio por um professor: «Impreparação e não acompanhamento metodológico no 4.º ano de estágio (que nem pedagógico se pode ter considerado).»

#### 4.8 Perspectivas de investigação

A formação de professores não pode realizar-se com alheamento dos resultados da investigação, segundo 3,8% dos sujeitos da amostra. Deve mesmo ser inspiradora do sentido de pesquisa pelos formandos. Além disso, à instituição formadora, como responsabilidade inerente à sua integração na Universidade, cabe também investigar, contando para tal com os seus próprios recursos. Assim parece pensar o professor que considerou como característica negativa do seu curso a «Inexistência de motivação ou perspectivas de investigação».

#### 4.9 Consciencialização ético-profissional

A consideração de um conjunto de valores comuns aos membros duma profissão como expressão da sua identidade profissional constitui um argumento a favor da formação inicial como processo da sua veiculação, em 2,8% dos inquiridos. Neste sentido se expressou um professor ao valorizar o seu curso como veículo da «Consciência dos valores inerentes à função de Professor». Lawson (1990) enaltece a importância destes valores para a socialização profissional. Trata-se, a seu ver, da aquisição da «ideologia profissional, um conjunto de crenças interrelacionadas sobre o profissional ideal, a sociedade ideal, o papel do exercício e do desporto na criação de imagens de eficácia profissional».

Embora a socialização profissional se estenda a toda a carreira do professor, a formação inicial pode, também, neste aspecto, desempenhar um papel importante como o testemunho seguinte esclarece: «A área da

*Psicologia foi incontestavelmente a que mais me ajudou, assim como a atitude, a postura dos professores que tive. A eles devo todos os valores que possuo».*

Ao analisar a problemática dos valores, e na linha da anterior citação, será ainda de ter em conta os efeitos do currículo oculto. Não se pode, a propósito, esquecer que as palavras, as teorias ensinadas, transportam muitas vezes mensagens de valores ocultos que acabam por influenciar mais tarde o comportamento das pessoas. Outra vertente do currículo oculto tem a ver com valores expressos pela própria maneira de ser do formador. Parece poder induzir-se sobre este assunto que dos comportamentos docentes ressaltam traços de carácter, afinal sistemas de valores profissionais, que podem ser tomados mais tarde pelos formandos como referências éticas nos locais de trabalho.

#### 4.10 Promoção do gosto pela profissão

A última categoria de análise identificada foi «promoção do gosto pela profissão» e corresponde às referências de 0,9% de sujeitos da amostra sobre acções dos formadores ou da instituição formadora no sentido de estimular a identificação afectiva dos estudantes com a profissão. Tal foi o caso do professor que forneceu o seguinte testemunho: *«... a preparação que obtive proporcionou-me... motivação para o desempenho das minhas funções profissionais».*

No entanto, a motivação para o exercício profissional pode desenvolver-se antes da entrada no respectivo curso a partir das experiências vividas na Educação Física e no Desporto. Os auto-conceitos de eficácia e de conforto criados nestas áreas, a consciência do sentido humanista dos Professores da Educação Física e, noutros casos, a intenção de aproveitar a hipótese que resta para melhorar a condição social numa sociedade marcada pela penúria de emprego, parecem ser argumentos para a escolha do curso. O exemplo apresentado constitui evidência, porém, de que, mesmo nestes casos, os estudantes podem alterar ou reforçar as razões da sua opção profissional, o que, a acontecer, vincará a capacidade de a formação inicial se afirmar como percurso de motivação e, logo, de socialização profissional.

### 5. Conclusões

Os resultados evidenciados pela análise qualitativa dos dados permitem-nos induzir as seguintes conclusões:

- a) Professores em exercício nas escolas testemunharam o impacto da formação inicial como etapa de socialização profissional;
- b) Os factores associados à socialização profissional foram o domínio dos conteúdos de ensino, as experiências de prática pedagógica, a

- adequada fundamentação teórico-científica, a promoção do sentido de formação contínua e adequação do saber, a consciencialização ético-profissional e a promoção do gosto pela profissão proporcionadas pelo Curso;
- c) Uma via encarada para que a formação inicial reforçasse a competência profissional foi garantir que todos os conteúdos dos programas escolares fossem estudados e situados no contexto a que se destinam.
  - d) O humanismo foi considerado uma característica positiva da formação inicial que implica a sensibilização para uma actuação pedagógica do Professor como Educador;
  - e) A coerência entre o discurso e a prática da Instituição de Formação, bem como a sua adequação à realidade, explicaram o grau de consecução profissional em alguns docentes;
  - f) A capacitação para o exercício profissional sugeriu da formação inicial a consideração de todas as funções que legalmente lhe estão atribuídas para além da docência;
  - g) O estágio integrado, para ser um instrumento consequente de socialização profissional, deve contar com o apoio de orientadores preparados e que garantam acompanhamento metodológico, o que nem sempre parece ter acontecido;
  - h) A investigação foi considerada uma peça importante na construção do sucesso profissional.

## 6. Referências bibliográficas

- CARREIRO DA COSTA, F., PESTANA, C., DINIZ, J. & CARVALHO, L. (1994). Expectativas de Exercício Profissional em Estudantes de Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n.º 9, Inverno, 5-14.
- CARREIRO DA COSTA, F., CARVALHO, L., PESTANA, C., DINIZ, J. & PIÉRON, M. (1995). Physical Education and Sport First and Fifth Years Students' Expectations of Future Work Activities. In Claude Paré (Ed.). *Better Teaching in Physical Education? Think About It!* Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 223-235.
- CARREIRO DA COSTA, F., CARVALHO, L., PESTANA, C., DINIZ, J. (1996). As Expectativas Profissionais dos Alunos de um Curso que Habilita para a Docência: A Formação (Não) Passa por Aqui?, In, F. Carreiro da Costa, L. Carvalho, M. Onofre, J. Dinis, e C. Pestana. Lisboa: FMH, Serviço de Edições, 57-73.
- DE LANDSHEERE, G. (1985). Teacher's Education: Concepts. In Torsten Husen & T. Neville Postlethwaite (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press, 5002-5008.
- GOODSON, Ivor F. (1992). Studying Teachers' Lives. An Emergent Field of Inquiry. In Ivor F. Goodson (Ed.). *Studying Teachers' Lives*, 1. London: Routledge, 1-17.

- HERSH, Richard H.; HULL, Ray & LEIGHTON, Mary S. (1982). Student Teaching. In Harold E. Mitzel (Ed.). *Encyclopedia of Educational Research*, 5th edition. American Research Association. New York: The Free Press, 1812-1818.
- LAWSON, Hal A. (1989). From Rookie to Veteran: Workplace Conditions in Physical Education and Induction Into the Profession. In Thomas J. Templin & Paul G. Schempp (eds.). *Learning to Teach*. Indianapolis, Indiana: Benchmark Press, Inc., 145-164.
- LAWSON, Hal A. (1990). Beyond Positivism: Research, Practice, and Undergraduate Professional Education. *Quest*, 42, 161-183.
- RUSSELL, Tom (1988). From Pre-service Teacher Education to First Year of Teaching: A Study of Theory and Practice. In James Calderhead (Ed.). *Teachers' Professional Learning*. London: Falmer Press, 13-34.
- SCHEMP, P. (1995). In-Coming Physical Education Student' Presocialization and Preconceptions. In Claude Paré (Ed.). *Better Teaching in Physical Education? Think About It!* Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, 53-64.
- WENDT, J. (1979). Comparaisons of prospective physical educators' work motivation, concerns, and dogmatism during the professional preparation process. Unpublished doctoral dissertation, University of Houton.
- WENDT, J., BAIN, L. & JACKSON, A. (1981). Fuller's concerns theory as tested on prospected physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*. Introductory Issue, 66-77.

## Metamorfozes na formação de professores de Educação Física

José Gregório Viegas Brás\*

Muitos são aqueles que, formados nas limitações da redutora educação escolástica, apenas conseguem vêr o professor de Educação Física como um operário de fato macaco (o dito fato de treino) atarefado no seu papel marginal de «bate-chapas» do Sistema de Ensino, como se o nível da sua intervenção se circunscrevesse a tratar da forma (carcaça), ficando os conteúdos (formação intelectual) para os professores do colarinho branco.

Esta posição dicotómica preconceituosa, baseada no pressuposto de uma falsa e ridícula diferenciação, tem por consequência desvalorizar o contributo da Educação Física para a formação da pessoa e banalizar também a importância da formação científica e pedagógica dos professores nesta área do conhecimento. Lamentavelmente esta linha de pensamento que foi (e continua a ser) bastante marcante na nossa história, inviabiliza o reconhecimento do potencial educativo da Educação Física e a necessidade de se realizar também nesta área, uma formação compatível com o nível de complexidade da profissão. Muitos «bem pensantes» não conseguem perceber a dimensão da dificuldade que existe em formar um professor de Educação Física e, por isso, qualquer exigência que se possa fazer, é considerada uma estranha reivindicação marciana.

Ser professor de Educação Física não é apenas ser professor como qualquer outro, é também, e para além disso, ser vítima da ignorância, discriminação e injustiça. Ser professor de Educação Física é ser diferente, não tanto pelo conhecimento, pois todos comungam de particularidades específicas das áreas a que pertencem, mas fundamentalmente

---

\* Vogal da Direcção da SPEF, Assistente no Curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto da ULHT.

Boletim SPEF, n.º 14 Outono de 1996, pp. 47-54.

pelo trajecto histórico. Ser professor de Educação Física é evocar um passado de luta pela construção (e afirmação...) de uma área de conhecimento, é herdar o desconforto social e a longa caminhada que ainda é preciso percorrer mas que muitos não resistem porque não foram ensinados para estes confrontos.

E sobre isto não pode haver dúvidas. Qualquer instituição de formação que negligencie a herança legada e a complexidade da realidade social do exercício profissional, comete uma operação duplamente suicida. A si própria porque aniquila os seus propósitos. Ao futuro profissional porque não lhe dá meios de poder sobreviver num contexto bastante agreste.

Como diz o poeta António Maria Lisboa «o futuro é tão antigo como o passado e ao caminharmos para o futuro é o passado que conquistamos». Trata-se ainda, em alguns aspectos, de conquistar o passado. Hoje, ainda hoje, andamos a conquistar parte de um passado que nos pertence.

Para dar continuidade a este processo de conquista são necessários muitos e bons professores. E a boa formação não é aquela que, a pretexto do discurso científico, vira as costas à realidade, mas antes aquela que procura soluções (também científicas...) para os problemas que a profissão coloca, é a que desenvolve capacidades individuais e colectivas para superar os obstáculos que entravam o desenvolvimento da Educação Física.

A formação inicial não esgota nem substitui a formação contínua, mas tanto pode castrar como promover o desenvolvimento das competências profissionais que necessariamente terão que ser aperfeiçoadas ao longo da vida, tanto pode desmotivar como pode entusiasmar o interesse pela profissão. Não é uma varinha mágica que tudo resolve, mas é inquestionavelmente o berço da construção das competências e da identidade profissional, servindo ao mesmo tempo como um mediador importante na formação para a mudança. A deficiente formação fragiliza a Educação Física e favorece a regressão. Não é concerteza a única variável a influenciar o processo, mas presta um papel determinante no desenvolvimento da Educação Física.

Trazendo à memória aquilo que foi o percurso da formação inicial de professores de Educação Física em Portugal, em termos sintéticos, diremos que podemos distinguir três grandes ciclos. Porém, cada um dos ciclos deve ser lido como um conjunto de traços predominantes, não totalmente isento dos traços dos outros.

### *1.º ciclo — Constitucionalismo (1911-1974)*

O primeiro ciclo designamos por Constitucionalismo por corresponder ao momento em que se dá a génese da institucionalização da forma-

ção de professores de Educação Física em Portugal. Representa a fundação, o momento em que Portugal acordou e arrancou definitivamente à procura de uma solução para um problema social que já tinha sido declarado. No entanto, distinguimos neste ciclo três fases:

*1.ª fase* — Abrange o período que vai da instauração da 1.ª República até à criação do INEF. Integram-se nesta fase os primeiros projectos e experiências realizadas com o intuito de encontrar a solução adequada para o problema que se colocava — formar professores de Educação Física em Portugal.

É uma fase ainda rudimentar mas extremamente interessante pela riqueza das ideias que na altura já se defendiam. No entanto, esta fase é um pouco conturbada e instável. Muitos dos projectos ficaram na gaveta. A exemplo disso temos:

- As Escolas Normais Superiores de Coimbra e Lisboa, criadas pela I República, para funcionarem em anexo às Universidades;
- O projecto do Ministro da Instrução Pública, João José da Conceição Camoesa, que pretendia criar as Faculdades de Ciências da Educação integradas na Universidade, onde estava prevista a formação de professores e instrutores de Educação Física;
- A proposta da Comissão Superior de Educação Física do Exército, que tencionava transformar a sua Escola de Educação Física do Exército num estabelecimento vocacionado para formar professores, não só militar mas também civil.

Por outro lado, a formação de professores de Educação Física realizada nesta altura teve uma duração precária, como é o caso dos seguintes cursos:

- O curso Normal de Educação Física que viria a ser integrado na Escola Normal Superior;
- O curso da Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia;
- A Escola de Ciências Pedagógicas, que substituiu as Escolas Normais Superiores onde era ministrado o Curso Normal de Educação Física.

Nesta primeira fase, a formação de professores baseia-se no *sistema E*, que significa:

*E de ENSAIO* — Porque se trata ainda de experimentar, apreciar e verificar o que melhor se ajusta à formação de professores de Educação Física em Portugal.

2.<sup>a</sup> fase — Vem na sequência dos acontecimentos anteriores, iniciando-se com a criação do INEF (1940) e prolongando-se até finais da década de 50 (1957). É um mesclado da patente militar, médica e reveste-se inicialmente numa concepção anti-desporto. O problema da raça estava em causa, procurando-se na doutrina de Ling a salvação para o problema.

Distingue-se da fase anterior porque se dá a consolidação efectiva da formação de professores com a criação do INEF. Nesta fase, a formação de professores assenta numa matriz única (Educação Física), embora bifurcada e hierarquizada (Professores e Instrutores), hermética e doutrinária (Ling), evoluindo pouco ao longo do tempo.

Muito embora esta fase integre duas décadas, é de assinalar que a década de 50 tem características diferentes da de 40. A primeira é muito mais hermética, começando-se a verificar alguma instabilidade e necessidades de mudança logo a partir do início dos anos 50. As alterações curriculares que ocorreram a título experimental em 53/56 concretizaram-se no plano legal em 1957. Diremos que esta década (a de 50) é um período de transição que prepara a entrada nos conturbados anos 60.

Em síntese, neste fase a formação de professores baseia-se no *sistema M*, que significa principalmente duas coisas:

*M DE MONOLÍTICO* — Porque se fundamenta no valor supremo da doutrina, seguindo-se, por consequência, a uniformidade, hierarquia, rigidez e obediência.

*M DE MONÁSTICO* — Porque é tratada marginalmente pela política educativa; porque se baseia num esquema doutrinário, ao qual se pede convicção e fidelidade absoluta e também porque projecta a ideia que a formação de professores de Educação Física é um problema a resolver num local isolado de tudo e de todos, à imagem do criado retiro esotérico da Cruz Quebrada.

3.<sup>a</sup> fase — Coincide com os finais dos anos 50 (1957) e estende-se até ao 25 de Abril de 1974. A alteração efectiva dos planos curriculares trouxe uma mudança significativa com a abertura ao Desporto e também à Dança..

Com o início deste processo de abertura, observou-se um grande dinamismo durante os anos 60. É o tempo do Fundo Fomento do Desporto e da afirmação do Desporto. É sobretudo de assinalar que durante os anos sessenta se desenvolve um movimento que se projecta pelos anos setenta, e que é marcado pela acesa e apaixonada discussão dos ISMOS da Educação Física — Psicologismo, Pedagogismo, Desportivismo, Expressionismo..., tendo culminado numa mudança curricular já nos princípios dos anos 70.

É também durante os anos 60 que o Curso de Instrutores é efectivamente implementado como forma de dar resposta à insuficiência de

professores. Acende-se a polémica entre os Professores e os Instrutores, pois a diferença estatutária reflectia-se negativamente no terreno da prática profissional. Como consequência, ergueu-se uma barreira entre a classe profissional.

Resumindo, diremos que a formação de professores nesta fase se baseia no *sistema I*, que significa:

*I de ISMO* — Porque representa o momento alto da discussão e confronto entre os Ismos da Educação Física.

*I de INEF e de INSTRUTOR* — Porque corresponde a um momento muito particular que se viveu entre os profissionais, tendo correspondido a um distanciamento social provocado pela divisão e hierarquia verificada entre os diplomados pelos INEF'S e os pelas Escolas de Instrutores de Educação Física.

## 2.º ciclo — *Renascimento (1974-1986)*

Designamos este ciclo por Renascimento (no sentido de movimento de potencialização) da Educação Física. Fluxo da Educação Física por corresponder inteiramente às aspirações da classe profissional. Assiste-se a um novo impulso na renovação científica. A contestação, o descontentamento e as reivindicações que vinham do final do antigo regime beneficiou com a dinâmica política e com o novo enquadramento provocado pela mudança social, registando-se um salto qualitativo considerável.

O contexto de mudança saído do 25 de Abril de 1974, foi a pedra de toque para se assinalar a qualificação da formação. A criação de novas instituições do ensino superior integradas na universidade, a extinção e reconversão dos antigos cursos (EIEF/INEF), corespondeu inteiramente à grande aspiração do sentir colectivo.

Em síntese, neste ciclo a formação de professores baseia-se no *sistema R*, que significa principalmente duas coisas:

*R de REVALORIZAÇÃO* — Porque se verifica a renovação, o renascer, o relançamento e a reafirmação da ideia de Educação Física;

*R de RECONCILIAÇÃO* — Porque se extingue a diferenciação de estatutos entre os professores de Educação Física, promovendo-se a integração de todos na mesma via de formação. Corresponde inteiramente a um tempo de convergência.

## 3.º ciclo — *Revisionismo (1986...)*

Designamos este ciclo por Revisionismo (refluxo da Educação Física) porque os princípios organizativos que regulavam a formação de pro-

fessores de Educação Física foram totalmente revistos. Nesta fase verifica-se uma orientação que vem pôr em causa o que tinha sido conseguido à custa de uma luta encetada durante várias décadas pelos professores de Educação Física. Representa uma regressão ao que vinha sendo praticado, pois a formação dos professores deixa de sêr uma competência exclusiva das uniões universitárias. Por outro lado, a ideia de Educação Física é questionada, confundida, deturpada e difamada.

Em síntese, neste ciclo, a formação de professores baseia-se no *sistema P*, que significa principalmente duas coisas:

*P de PULVERIZOMANIA* — Porque a arquitectura do sistema de formação se fundamenta na ideia maníaca de criar tantos cursos quantos os apetites e interesses particulares. Sem considerar as necessidades do país nem os requisitos que deve obedecer a formação em Educação Física, parece ter-se instalado uma ideia obsessiva que se expressa na multiplicação exagerada dos cursos.

*P de PARALISIA* — Porque este processo institucionalizou os 3 *D's*, que podem servir de catalisadores mortais da Educação Física. Temos assim:

*D de DIVERSIDADE* — Porque alicerçada na incoerência, na contradição de princípios, promove a difusão de uma onda de confusão e conseqüente processo de decomposição.

Nos dias que correm, a licenciatura em Educação Física pode ser obtida mediante a frequência de cursos, cuja duração varia de um a cinco anos. Mas a diversidade não se faz só sentir quanto ao tempo. Os currículos de formação são díspares e muito pouco abonatórios em relação ao que deve ser a formação em Educação Física;

*D de DISCRIMINAÇÃO* — Porque recupera a ideia de má memória, dos estatutos diferenciados entre os professores. Nos dias que correm verifica-se novamente a indesejável discriminação, dado que a obtenção do diploma é adquirida em instituições com diferentes estatutos académicos;

*D de DESAGREGAÇÃO* — Porque não existe um pensar, um sentir, um agir que sirva de referência e de força aglutinadora, geram-se discursos contraditórios que só servem para alimentar o desentendimento e o afastamento entre os professores. Por não existir um quadro de referência comum, que sirva de agente mobilizador, e também porque o actual modelo empurra para sentimentos de superioridade e inferioridade, produz-se uma lamentável desunião e afastamento entre os profissionais de Educação Física.

Tendo como pano de fundo este cenário, a pergunta que se coloca é: Que fazer?

Relativamente a esta interrogação, temos duas atitudes:

- 1.<sup>a</sup> Agir em conformidade com as directivas estabelecidas. Aceitar passiva e alegremente o que está institucionalizado, livrando-se de correr o risco de ser considerado um corporativista;
- 2.<sup>a</sup> Despoletar um debate sério e saudável com todos os intervenientes no processo, por forma a salvar o que ainda é possível.

A resposta parece óbvia. Mais do que nunca é necessário pôr uma certa ordem no caos, na desintegração que ameaça fortemente a Educação Física.

É fundamental investir na UNIDADE entre os cursos de formação de professores de Educação Física. Quando falamos em UNIDADE estamos a referir a necessidade de se estabelecer um plano de COERÊNCIA e não de STANDARDIZAÇÃO, estamos a querer referir a UNIDADE que deve existir na DIVERSIDADE.

Não defendemos um modelo de formação de professores baseado na UNIFORMIZAÇÃO, onde tudo fica à partida pré-determinado, sem deixar qualquer espaço de manobra às instituições de formação. Isto representaria um enclausuramento institucional com o respectivo aniquilamento do desenvolvimento das capacidades criadoras.

Quere-nos parecer que o problema não se resolve do ponto de vista estrito da ORDEM, embora admitamos que é necessário uma certa dose de ORDEM.

Um sistema de formação extremamente rígido, seria um atentado à INOVAÇÃO. Por outro lado, um sistema como o que temos actualmente, ou seja, excesso de desordem, é por sua vez incapaz de produzir uma coerência de acção conjunta para o desempenho de uma mesma profissão.

É necessário não esquecer que ser professor é fazer parte de um projecto colectivo. Quer se queira ou não, cada um está vinculado e dependente do trabalho dos outros. O desenvolvimento e o prestígio da profissão não é uma doação. Pelo contrário, resulta da construção que os seus profissionais souberem ou não fazer.

Mesmo até as próprias instituições de formação não podem ficar indiferentes ao contágio dos problemas que o desempenho profissional levanta. Não é abrigoando-se na neutralidade do campo científico que se podem escudar das influências exteriores e legitimar uma posição autista. Ainda que gozem do estatuto de autonomia, a liberdade concedida, por um acto de consciência, deve ser gerida com responsabilidade.

A formação de professores não pode ser produzida na base de um exercício abstracto que decorre em consequência de uma ciência pura, perfeitamente isolada das implicações sócio-profissionais. Por isso muitos consideram completamente descabido as associações de professores emitirem opiniões sobre assuntos que não são da sua competência. Se a

formação ministrada nas instituições de formação tem implicações profissionais, é compreensível que os que se encontrem no terreno da prática profissional manifestem preocupações com o que estas produzem.

Se é que existe formação científica que não pode ser totalmente isolada da realidade social em que decorre o desempenho profissional é, entre elas, precisamente, a da formação de professores. É o social que dá sentido à formação científica, é ele que dita o critério de utilidade, é ele que serve de prova final.

Formar professores implica necessária e implicitamente uma preparação para aquilo que se vai fazer no futuro. Formar no vazio, independentemente dos problemas que as condições do exercício profissional coloca, é uma opção que deliberadamente só pode estar interessada em prejudicar e degradar a qualidade do ensino.

Enquanto se continuar a pensar que as instituições de formação têm legitimidade para fazer o que bem entenderem, desprezando completamente o impacto na profissão, ficamos bloqueados pela «birra» institucional. É certo que as instituições se têm que reger por princípios de inovação e de autonomia, mas tal não pode significar a renúncia ao diálogo.

Muito do futuro se joga aqui neste momento. Estamos em crer que o debate entre os profissionais e os responsáveis políticos pode contribuir para o exorcizar a confusão que tem dominado o nosso cenário formativo.

Esperemos que ainda estejamos a tempo de nos encontrarmos.

### ***Bibliografia***

- CRESPO, Jorge (1976). «A Formação dos Professores de Educação Física. Alguns dados Históricos», in *Ludens*, vol. 1, n.º 1, Out., ISEFL, pp. 29-36.
- CRESPO, Jorge (1977). «História da Educação Física em Portugal. Os antecedentes da criação do INEF», in *Ludens*, vol. 2, n.º 1, Out., ISEFL, pp. 45-52.
- CRESPO, Jorge (1978). «As Instituições de Educação Física e Desportos e a Ideologia em Portugal, no Período de 1926 a 1942», in *Ludens*, vol. 2, n.º 3, Abril, ISEFL, pp. 51-54.
- CRESPO, Jorge (1981). «Intervenção nas comemorações da formatura dos primeiros licenciados pelo ISEF», in *Ludens*, vol. 5, n.º 2, Jan./Mar. ISEFL, pp. vi-x.
- BRÁS, José; DINIZ, José; MIRA, Jorge e SANTOS, Inácia (1988). *A Formação de Professores de Educação Física. Trabalho realizado no âmbito das cadeiras de Formação de Professores e Análise Intitucional do Curso de Mestrado em Ciências da Educação — Metodologia da Educação Física* (não publicado).
- BRÁS, José (1994). «A especialidade de Educação Física: vírus e mutações na formação», in *Horizonte*, vol. xi, n.º 61, Maio/Junho, pp. 14-18.

## As instalações e os equipamentos para a Educação Física no 1.º ciclo do Ensino Básico

José Eduardo da Silva Monteiro\*

### I

Gostaríamos de iniciar o tratamento de este tema com uma reflexão que decorre de um conjunto de interrogações, reticências e preocupações que os professores do 1.º Ciclo têm apresentado nas várias acções de formação que tivemos oportunidade de participar. Pode ser expresso nas seguintes afirmações:

- A Educação Física no 1.º Ciclo é uma utopia.
- A Educação Física no 1.º Ciclo é um fantasma.
- A Educação Física no 1.º Ciclo é uma farsa.

A ideia de utopia justifica-se porque, década após década, apesar de as crianças continuarem a sonhar com ela, permanece sem lugar próprio para existir, para estar, para ser.

É um fantasma que é uma presença virtual nas nossas escolas. É imaginária, falamos dela, acreditámos nela (ou não), mas não se vê. Quando se vê, é tantas vezes um prémio, um reбуçado, quando não deve ser outra coisa senão um direito das nossas crianças.

Fala-se em farsa porque, apesar de não ter lugar e por isso não existir, nunca deixou de ser obrigatória e de estar presente em todos os currículos oficiais que foram elaborados.

Tais constatações colocam o problema da responsabilidade, ou seja o problema de saber quem pode alterar esta imagem que os professores denunciam.

---

\* Assistente no Curso de Licenciatura em Educação Física e Desporto da ULHT.  
Boletim SPEF, n.º 14 Outono de 1996, pp. 55-64.

De quem é a responsabilidade de há tantas décadas comprometermos o desenvolvimento completo das nossas crianças que, de geração em geração, se viram privadas duma *educação... física* que as promovesse a uma outra dimensão cultural?

Provavelmente, de todos nós: uns não acreditaram no sonho, outros não puderam (ou não quiseram) construí-lo, outros ainda julgaram que não era problema seu e, finalmente, outros preferiram o «possível» (o fácil) e optaram pelo «chocolate em vez da refeição», ou seja, propuseram «campeonatos», «competições» e «animações» em vez de se criarem as condições para as crianças, todas e cada uma delas (não só algumas), terem as oportunidades educativas que precisam e merecem: contínuas, sequenciais e de valor pedagógico.

Todavia, não podemos deixar de reconhecer que os colegas professores do 1.º Ciclo têm razão: por si sós, pela sua dedicação, pela sua capacidade pedagógica, não é possível ultrapassar as limitações reais e viabilizar a Educação Física. Perante a dimensão dessas limitações é já um problema político. Perante o efeito negativo dessas carências, é já uma deficiência cultural da nossa sociedade.

A acessibilidade material das actividades físicas, o seu lugar na escola é apontado sistematicamente, a par da formação dos professores, como a principal limitação.

Dediquemos a nossa atenção a esse aspecto: o lugar da Educação Física.

## II

As instalações para a Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico caracterizam-se pela sua ausência quase total ou pela inadequação aos propósitos da actividade física educativa das crianças neste nível de ensino.

As escolas onde se podem encontrar espaços utilizáveis para a Educação Física não apresentam as qualidades apropriadas para a leccionação desta área obrigatória do currículo oficial.

*a) Os espaços interiores:*

- não têm áreas de separação de zonas de «pés limpos» das zonas de «pés sujos»;
- são zonas de passagem e/ou acesso dos alunos, professores, funcionários e outros utentes ao interior da escola e das restantes salas de aula;
- não têm qualidades de insonorização;
- não têm as paredes necessárias para poderem ser utilizadas como alvos ou como instrumento auxiliar de aprendizagem (por exemplo no trabalho com bolas);
- são transformados em locais «bonitos» sendo adornados com prateleiras, vasos e flores, fitas decorativas, cartazes e «posters», ou são

interpretadas como o local privilegiado dos «placards» de informação [porque são vistos como espaços polivalentes: as normas sobre construções escolares da Direcção Geral dos Equipamentos são claras quanto a esta idéia quando referem que «Esta zona destina-se a actividades tais como ginástica, canto coral, etc... É o ponto de reunião da comunidade escolar (o sublinhado é nosso) e, em certa medida, do núcleo populacional no qual a escola se integra»<sup>1</sup>];

- apresentam muitas janelas não protegidas;
- os espaços de acesso a outros locais são vários e muito amplos, retirando espaço de parede;
- existem colunas no espaço;
- não existem espaços próprios junto a si (que permitam o acesso fácil) que sirvam de arrecadações de material;
- não existem balneários.

b) *Os espaços exteriores*, na sua grande generalidade, não correspondem a nenhum critério de organização. Senão vejamos:

- quando o pavimento é de terra não apresenta as condições mínimas de utilização;
- quando não é em terra, o piso, muitas vezes, é em alcatrão. Este material não é o mais adequado à Educação Física porque oferece atrito impedindo que as crianças possam cair ou que o «material de chão» (tal como patins, «skates», colchões e outro material de Ginástica) possa ser utilizado nestes pavimentos;
- não sendo inconveniente, neste nível de ensino, o espaço exterior ser simultaneamente o recreio, este facto tem sido prejudicial na sua rendibilidade, porque, em geral, apresenta desníveis, zonas de implantação de árvores e outra vegetação, bancos, bicas de água, etc., retirando as poucas possibilidades que existem para as aprendizagens da Educação Física;
- por não haver quaisquer critérios, para além do desportivo, no seu equipamento, são instalados materiais cuja relação custos/utilização é muita baixa e com pouco valor pedagógico para as crianças;
- por vezes, no sentido de serem espaços abertos à comunidade e utilizados nas horas pós-laboral, apresentam equipamentos que não se adequam às características destas idades, retirando-lhes alguma eficácia naquilo que deveria ser fundamental — a actividade obrigatória das crianças.

### III

Neste quadro, a Educação Física dificilmente se pode realizar. Tal facto permitiu confundi-la com «o faça-se qualquer coisa em qualquer

lugar», já que «afinal, mesmo sem a Educação Física as crianças crescem»<sup>2</sup>. Desta forma, parece ser opinião corrente, explícita ou de uma forma surda, que a Educação Física das nossas crianças se pode cumprir com «qualquer muro e qualquer árvore», ou seja em qualquer lugar.

Ora todas as posições pedagógicas e didáticas atribuem à Educação Física um papel essencial e decisivo no desenvolvimento integral e harmonioso das pessoas, especialmente na sua infância.

Contudo, tais recomendações não têm sido consideradas ao longo de décadas com consequências negativas na saúde e na nossa cultura.

A ausência da importância dada a tais argumentos é facilmente visível nos currículos da formação inicial dos professores do 1.º Ciclo e na falta de espaços para a Educação Física.

#### IV

No que se refere aos *materiais*, os Programas de Educação Física apresentam quais são os necessários à sua realização, adiantando, em alguns casos, material alternativo (por exemplo: «mesa ou plinto», «com bola ou ringue»).

Os equipamentos que devem apetrechar as escolas devem ser estudados e avaliados a partir «(...) de três factores, a saber: qualidade, quantidade e variedade»<sup>3</sup>.

A variedade dos materiais assumindo graus de importância diferentes pelas possibilidades educativas e pela actividade que permite executar, não necessita existir na mesma quantidade nas escolas.

Ou seja, consideramos que há material que deve haver numa relação mínima *uma unidade por aluno em actividade* (por exemplo: deve haver muitas bolas, uma para cada «miúdo», de vários tamanhos, pesos e cores, tal como balões, arcos, cordas de saltar e raquetas). Enquanto outro tipo de material, tal como patins, «skates», colchões e ringues, não necessita existir na mesma relação.

O restante material, tal como bóques, plintos, espaldares, barras fixas, bancos suecos, planos inclinados e traves de equilíbrio, deverá ser sujeito a estudos no sentido de, por um lado, haver uma maior optimização na sua utilização e, por outro lado, poderem ser criados materiais especificamente adequados, simples e económicos, com durabilidade, que possam substituir os equipamentos desportivos e para o espectáculo que o mercado oferece, para o treino específico (como tal pouco polivalentes e muito caros).

Para além deste material, as escolas devem ser equipadas com outros aparelhos, chamaremos «fixos e de balanço», que devem ser colocados nos espaços exteriores (no «espaço aventura», ou «ginásio ao ar livre»). Estes aparelhos devem utilizar materiais naturais, como a madeira, aos quais se podem juntar «pneus», cordas, etc.

Tais equipamentos devem permitir a realização das habilidades fundamentais apresentadas no programa, que são as habilidades típicas das idades a que se dirigem. Devem incluir, também, as barras fixas com alturas variadas, os aparelhos que permitam o trabalho de equilíbrios e os colchões ou tapetes que possam ser utilizados no interior e no exterior.

## V

As possibilidades educativas e de exploração de material não podem depender do tipo de escola, conforme é avançado nas «Normas sobre Construções Escolares — Edifícios e Terrenos para Escolas Primárias»<sup>4</sup> no seu artigo 21.º em que considera três tipos de escolas:

- 1) de uma a seis salas de aula;
- 2) de seis a dezasseis salas de aula;
- 3) mais de dezasseis salas de aula; propondo para cada uma delas «zonas desportivas» com equipamentos diferentes.

Isto porque, independentemente do seu tamanho, os alunos devem ter possibilidades de cumprir o programa e oportunidades educativas semelhantes.

Em contrapartida, as propostas avançadas no documento orientador da «Escola Básica Integrada»<sup>5</sup> revelam alguns cuidados que até aqui pareciam ser esquecidos ou ignorados.

Para além de separar correctamente alguns espaços, tais como balneários e vestiários, inclui conceitos como «salas de aula de Educação Física», designação que consideramos mais adequada «(...) por representar uma concepção mais correcta da resolução do problema»<sup>2</sup>, abrindo outras hipóteses de financiamento da Comunidade Europeia.

Considera, também, a adequação das instalações às regiões adaptando-se às necessidades climáticas, privilegiando «(...) os espaços de ar livre em detrimento dos grandes espaços interiores». Não deixa, contudo, de realçar que tal facto não pode substituir a necessidade de existirem «(...) espaços interiores para a utilização de uma turma ou de duas em simultâneo, (...)»<sup>5</sup>.

O 1.º Congresso Nacional de Educação Física concluído na Figueira da Foz em Novembro de 1988 definiu que a escolha das instalações deve decorrer de três critérios. A saber:

- 1) os Programas a implementar;
- 2) o Nível de Ensino a que se dirige;
- 3) a Região onde se insere a escola.

Ou seja, devem ser adequadas às características onde se localizam, considerando os aspectos climáticos (*tipologia variada*), ao 1.º Ciclo e aos escalões etários que este nível de ensino abrange (*espaços destinados à formação nas diferentes actividades, proporcionando experiências variadas*), tendo como referência a concepção pedagógica de Educação Física (*espaço polivalente*).

Assim, apesar de não defendermos a tipologia única de instalações, julgamos ser importante definir alguns princípios e regras gerais que balizem claramente essas tipologias.

Os princípios a considerar são os seguintes:

- o princípio da adequação na sua dupla valência: adequados à região e às idades das crianças;
- o princípio da deliberação pedagógica permitindo que o professor possa escolher as actividades a realizar nas aulas, de preferência, segundo as necessidades das crianças e não, exclusivamente, pelas possibilidades do espaço. A partir deste princípio, os espaços devem ser criados e equipados de forma a terem como característica a polivalência: que permitam a realização de actividades variadas incluídas na área de Educação Física.

E devem considerar as seguintes regras (entre outras):

- privilegiar o espaço interior (uma turma) a qualquer outro espaço;
- privilegiar os espaços exteriores cobertos e abrigados aos grandes espaços interiores;
- serem espaços polivalentes na sua utilização para actividades de outras áreas e pela comunidade para vários acontecimentos (festas, reuniões, encontros, etc.), sem contudo deixarem de ser preferencialmente construídos para a Educação Física;
- os espaços exteriores devem ser cobertos e com iluminação própria que permitam ser utilizadas pela comunidade em horário pós-laboral (as escolas do concelho do Seixal são um bom exemplo: várias escolas com espaços exteriores que seria vantajoso cobrir e iluminar);
- como instalações para a Educação Física devem ser, também, considerados os espaços de apoio que incluem os balneários/vestiários e arrecadações de material;
- os espaços de apoio devem permitir o fácil acesso aos espaços de aula;
- os balneários/vestiários devem ser os espaços através dos quais os alunos têm acesso aos locais de aula, facilitando a separação dos circuitos «pés sujos» e os de «pés limpos» e as zonas de transição;

- as instalações interiores devem estar integradas no edifício escolar de forma a serem acessíveis, mas serem um espaço privado que não incomode as aulas nas outras salas;
- os espaços exteriores, em especial o polivalente exterior de piso em cimento, devem encontrar-se perto da instalação interior de forma a haver um fácil acesso dos balneários/vestiários a este tipo de espaço (garantindo a separação dos circuitos «pés sujos» e os de «pés limpos») e impedindo que faça fronteira com a parte do edifício que tem as outras salas de aula (de forma a que não seja um foco de distração dos restantes alunos e evitando o barulho, fonte perturbadora das restantes actividades);
- os espaços cobertos, interiores ou exteriores, devem ter como altura mínima 5 metros para que seja possível o lançamento de bolas e outro material;
- os pavimentos devem ser adequados à actividade física (anti-derrapantes, aderentes, com um certo grau de elasticidade afim de amortecer as quedas, duráveis, com uma cor que evite reflexos, não inflamável, de fácil manutenção e limpeza e drenagem de águas);
- as paredes dos espaços interiores devem ser resistentes de forma a poderem ser sujeitas a impactos, lisas sem quaisquer arestas ou atritos que possam aumentar os riscos no caso de acidente e devem ter uma cor adequada à luminosidade;
- a colocação das portas não deve situar-se no nível central das paredes e devem ser de um material que possibilite impactos, para além de abrirem para o exterior do espaço.
- as coberturas, para além de terem em conta os aspectos térmicos, devem ser um factor de correcção acústica e estanques, além de outras características<sup>6</sup>;
- os espaços devem ter a ventilação necessária sem contudo diminuir as condições de conforto; para além disso devem haver mecanismos de correcção acústica, já que em Educação Física ocorrem actividades susceptíveis de produzirem ruído.

Decorrente destas idéias julgamos que as instalações de Educação Física no 1.º Ciclo devem ser compostas por dois pólos: o interior e o exterior; e três áreas: o ginásio, o polivalente coberto tipo «cimentado» e o espaço aventura (ou ginásio ao ar livre) (esta proposta tem como base uma análise da realidade do parque escolar onde se incluem as escolas do Seixal, entre outras).

No pólo interior, o *ginásio* deve ter como medidas mínimas 12 m × 10 m (garantindo um espaço médio de 4 m<sup>2</sup> por criança, partindo da hipótese de estarem 30 crianças a funcionarem ao mesmo tempo) com altura mínima de 5 metros, podendo assumir as medidas de 15 m × 12 m e/ou 18 m × 12 m.

Acoplado a este espaço é necessário um bloco com os balneários/ vestiários/sanitários e arrecadações, que pode coincidir com a medida do lado maior. Este bloco deve ter portas de acesso do exterior aos balneários e às arrecadações e destes ao espaço de aula, para que os alunos não tenham que passar pelo espaço de aula para se equiparem. Entre este bloco e o espaço de aula é importante haver uma «zona neutra» (um corredor, por exemplo) que faça uma separação entre as zonas de «pés sujos» (zonas de acesso aos balneários) e as zonas de «pés limpos» (salas de aula de Educação Física).

O espaço de aula deve ser delimitado por paredes utilizáveis nos exercícios. Se for necessário numa das paredes colocar vidros para aumentar a luminosidade e o conforto (tornando o espaço mais quente), é aí que devem ser colocados os espaldares, não «roubando» espaço nas restantes paredes e protegendo os vidros das janelas.

Para que o espaço se torne mais acolhedor e facilitador de aprendizagens, a decoração das paredes pode ser feita desenhando e pintando um conjunto de imagens que podem servir de alvos, integrando outros conceitos das restantes áreas disciplinares (por exemplo, o corpo humano, quadrados com cores, os sólidos geométricos, vários elementos para contagem, etc.).

No pólo exterior, o espaço deve ser do tipo «*polivalente coberto*» com as medidas de 28 m × 18 m, com a altura mínima de 7 metros, com o pavimento que permita os «miúdos» caírem sem se molestarem (por exemplo, tipo «cimentado»). Este espaço deve estar preparado com «caleiras» que fazem a drenagem das águas. Se a região for muito ventosa, este espaço pode ter uma ou duas paredes, podendo ser feitas de árvores/sebes ou aproveitando os lados dos edifícios já construídos.

É neste sentido que este espaço deve confinar com o pólo interior para que o acesso ao bloco dos balneários e arrecadações se faça com simplicidade, para que a parede do pólo interior seja, por si, uma forma de protecção dos ventos dominantes e para que os efeitos do ruído sejam atenuados para as restantes salas de aula.

Para além deste polivalente, o pólo exterior deve ter a área do *espaço aventura e/ou ginásio ao ar livre* onde, para além dos aparelhos que permitam, por exemplo, trepar, escalar, saltar, passar por, podem ser colocadas as barras fixas com alturas variadas, elementos de equilíbrio e obstáculos variados que permitam a utilização de apoios diversos e multisaltos.

Esta área pode estar inserida num espaço verde, ervado ou relvado, garantindo junto dos vários aparelhos, conforme for necessário, zonas de protecção de quedas onde possam ser instalados colchões e tapetes de amortecimento.

Quando a implementação simultânea das três áreas não for possível, o primeiro espaço a ser criado deve ser o pólo interior, incluindo o bloco dos balneários/vestiários/sanitários e das arrecadações do material, já que esta proposta integra-se no modelo conhecido como «evolutivo»

perspectivando os espaços nas suas possibilidades de desenvolvimento e adaptação futura.

Nas escolas já existentes, as opções devem ser definidas com o acordo dos seus professores e encontrando as melhores formas de viabilizar a existência de espaços para a prática da Educação Física, segundo os critérios: espaço disponível e economia. Perante a realidade existente, provavelmente o espaço mais adequado será o espaço exterior coberto e abrigado.

## VI

Perante estas características gerais que nos parecem consensuais, pois foram reconhecidas em numerosas reuniões com professores, técnicos e muitos outros responsáveis, trata-se agora de as operacionalizar;

- estudando as características (qualidades) específicas dos materiais a utilizar neste nível de ensino para a consecução do programa;
- estudando as características (qualidades) específicas das componentes das instalações (tipos de espaços);
- definindo operacionalmente quais os princípios que devem orientar a sua construção e a aquisição dos equipamentos. Desta forma, é possível encontrar linhas orientadoras para a construção de novas escolas e apoiar os processos existentes ao nível das autarquias de reequipamento e melhoramento das escolas já existentes;
- definindo um projecto de desenvolvimento com os princípios, as características e os parâmetros que as instalações e os materiais para a Educação Física devem seguir, avançando sugestões claras a dois níveis: 1) das novas escolas; 2) das escolas já existentes.

Estas sugestões devem indicar os passos a dar imediatamente, a médio prazo e a longo prazo, de forma a saber onde investir primeiro (por exemplo, em relação ao material é mais importante ter muitas bolas do que um plinto, no caso de se ter que optar, ou em relação aos espaços a criar).

## VII

É evidente que a implementação «do lugar» da Educação Física implica investimentos tão avultados, quanto necessários. Tais investimentos poderiam ser revalorizados se estes espaços fossem vocacionados para satisfazer as necessidades de lazer das populações (e que nem sempre se caracterizam pelo critério desportivo) e as necessidades de espaços infantis.

Contudo, se estes investimentos não forem assumidos num compromisso político que, dada a gravidade da situação, deve ser nacional, parece-nos que os custos revelar-se-ão significativamente maiores.

Temos que ter consciência e sulinhar que «(...) os espaços «em migalhas» [constituem] um factor de negação do aperfeiçoamento dos Homens e das Sociedades»<sup>7</sup>.

Queremos dizer que é tempo de o Estado (Administração central e autárquica) criar as condições materiais ao aperfeiçoamento e desenvolvimento integral e harmonioso das nossas crianças.

Queremos dizer que é tempo das nossas crianças poderem usufruir, todas e cada uma delas, duma educação física com valor pedagógico e em si própria elemento fundamental de desenvolvimento pessoal e social.

Queremos dizer que é tempo que a Educação Física não seja uma idéia no papel, mas sim uma realidade concreta para cada uma das nossas crianças.

### *Notas bibliográficas*

<sup>1</sup> Ministério da Habitação e Obras Públicas. «Normas sobre Construções Escolares — Edifícios e terrenos para Escolas Primárias». DGE, CDI, Lisboa. Outubro 1977 (actualização).

<sup>2</sup> CNAPEF, Comissão Executiva. «Carta Aberta do Conselho Nacional das APEF a Sua Excelência o Ministro da Educação». 2 de Março de 1991.

<sup>3</sup> «1.º Congresso Nacional de Educação Física — Conclusões». Figueira da Foz. Novembro 1988.

<sup>4</sup> Ministério da Habitação e Obras Públicas. «Normas sobre Construções Escolares — Edifícios e terrenos para Escolas Primárias». DGE, CDI, Lisboa. Outubro 1977 (actualização).

<sup>5</sup> Martins, Carlos et all. «Escola Básica Integrada — modelo de organização espacial». Seminário sobre Carta Escolar — Região Centro. Coimbra, 15-17 de Outubro de 1990. DEE/DEI.

<sup>6</sup> Gonçalves, C.; Constantino, J. «As Instalações Desportivas Escolares». In Revista *Horizonte*, Vol, V, n.º 30, Dossier, Março/Abril 1989.

<sup>7</sup> Crespo, Jorge. «Perspectivas de espaços para a prática do Desporto para todos: uma proposta para Portugal». In «Os Espaços e os Equipamentos desportivos — Congresso Europeu para Todos». CMO/Federação Internacional de Desporto para Todos.

## «A tesoura a 2»... ...o ovo de Colombo...!

Pedro Soares Onofre\*

### *Preâmbulo*

Intuir e procurar, experimentando, reflectindo e estudando, encontrar e descobrir, avançar e transformar, tudo isto depende de algumas posturas pessoais e profissionais.

Acho engraçado o que sinto, quando me parece intuir e ser levado a reflectir ou me encontro a aplicar, na minha Intervenção Educacional, os processos e os trajectos em aproximação progressiva para sucesso conjunto nos nossos projectos comuns; dos Miúdos e também Meus...

Não é tanto o estímulo da investigação experimental que se desenvolve e se afirma. Talvez, também, não só o prazer e a confiança no meu suporte metodológico, que quero em abertura, disponibilidade e eficácia.

Talvez o soubesse dizer se não o quizesse saber...

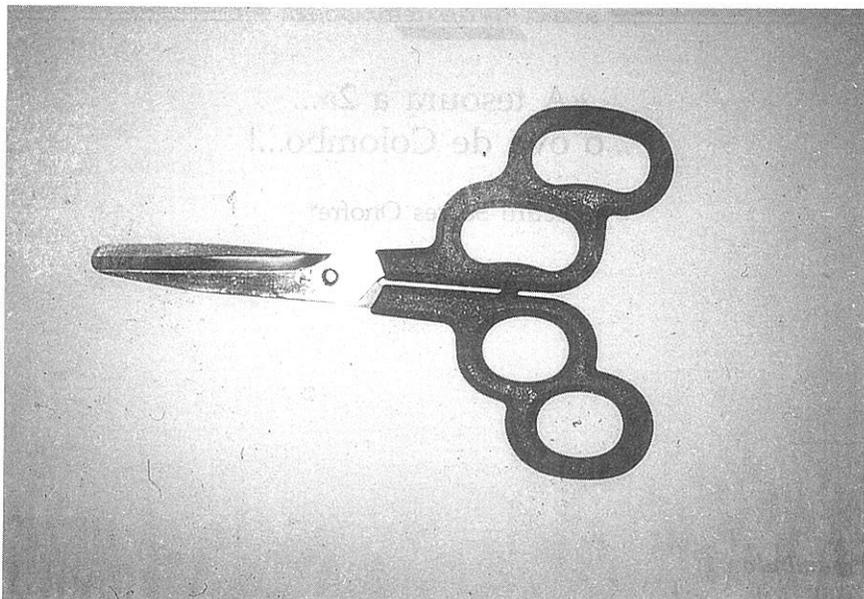
Porém, mais me parece que, o que sinto, é um vai-vem globalizado e sintónico, de mistura conjunta da simpatia da prática com uma teoria ligada, exigente e não fechada. E aqui, por vezes, me deixo ultrapassar e levar, agradavelmente.

### «A tesoura a 2»...

...que é original, foi, por mim, criada e elaborada num âmbito de constante Investigação experimental na área da *Intervenção Motora Educacional...* (*Psicomotricidade...*). Da prática à sistematização e à investigação aplicada.

---

\* Licenciado em Educação Física.  
Boletim SPEF, n.º 14 Outono de 1996, pp. 65-70.



Foi, ora frente a frente, lateral, paralelos ou «em eco», muito juntos e aconchegados, ora em muitas outras posturas, umas mais próximas e outras mais afastadas, que Eu e Miúdos, em tarefa comum, forçando a minha presença, quando me parecia oportuna, necessária ou solicitada, começámos a cortar o papel, com tesouras.

Perante repetidos insucessos de alguns miúdos em risco de impasse frustrante, na utilização de tesouras,... procurei executar com eles um corte comum, e entusiástico e, sempre, numa grande proximidade corporal... e, por vezes, numa mistura *Vinculativa-Tónico-Emocional*.

Tentava, aqui, responder aos seus desejos de pegar numa tesoura e cortar com ela, estabelecendo com Eles um contacto intencionalmente proprioceptivo de mão na mão;... num cortar muito solidário e em vivência muito existencial.

Em troca de linguagem corporal, oral e falada, fui animando-os a acompanharem-me no movimento de abrir e fechar. Começou, então, a acontecer uma inter-reacção progressiva e favorável neste trabalho conjunto;... encontro e conforto dos nossos limites pessoais.

Com este contacto constante, *de mão na mão*, para manutenção da atenção, os miúdos começaram a reproduzir activamente o meu movimento, induzido, de cortar.

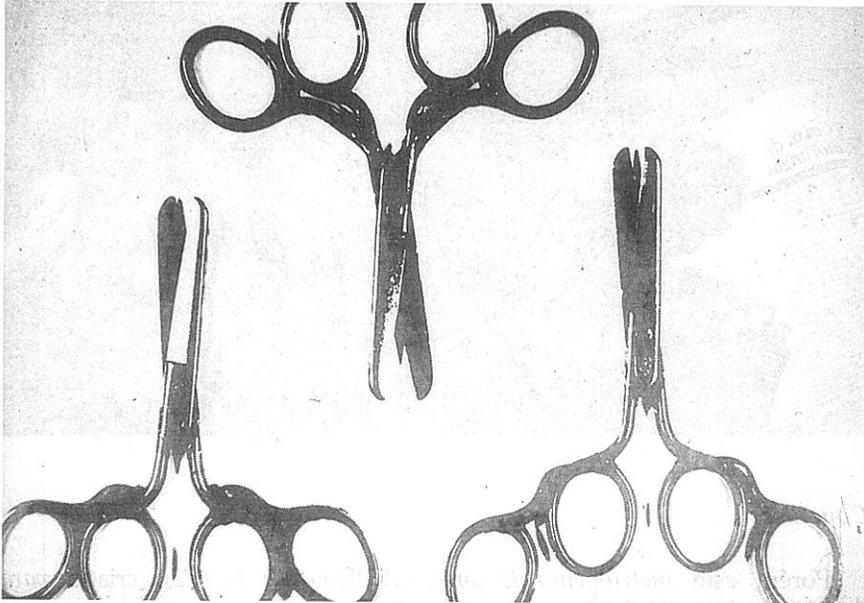
Porém, se para alguns esta *inter-corporeidade* foi bastante para o início do sucesso autónomo de aprendizagem, já isso não acontecia a outros.

Então, de experiência em experiência, lá fui investigando, procurando melhor suporte para estes últimos. Até que, em determinada altura, me pareceu evidente que o nosso mútuo apoio proprioceptivo,

dos meus dedos nos dedos deles, se assemelhava a *mais duas argolas ligadas às deles, uma vez que «elas já lá estavam, na nossa fusão-tónica-postural;... era o OVO de COLOMBO»...*

Decidi!... Inicialmente, de seis tesouras, então, fiz três...

A três delas, retirei as respectivas argolas para as soldar nas argolas da restantes tesouras inteiras. Soldei-as, ligadas duas a duas, em três orientações diferentes para continuar a minha investigação.



Precisava de saber qual a melhor posição das argolas (ou aberturas) exteriores para os meus dedos;... se mais avançadas que as do miúdo, se paralelas ou se mais recuadas

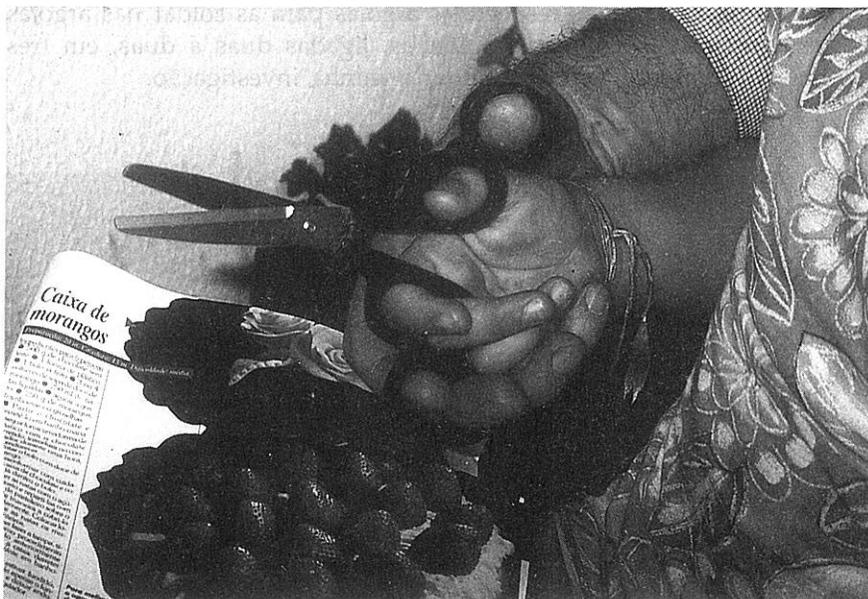
Entretanto, fui adequando esta pesquisa á lateralidade de cada Miúdo. Adaptei a tesoura do destro e também a do esquerdino.

Ao fim de alguns anos de experimentação com estas *tesouras*, vos digo, hoje, que *miúdos com dificuldades psicomotoras e de desenvolvimento passaram a ser capazes de aproveitar com eficiência o seu acto de cortar, beneficiando do meu suporte, que foi de estímulo e encaminhamento, através das argolas exteriores.*

Motivados e despertados, muitos começaram, com os seus deditos nas *argolas interiores*, a ultrapassar os seus iniciais impasses frustrantes e eu «*a distanciar a minha ajuda...*»

E, por fim, vos digo também que «*A Tesoura a 2*» por mim eleita é a das *argolas exteriores recuadas*. Esta é a posição que permite que o Miúdo

e Eu sintamos, vejamos e ouçamos, mais claramente, o movimento de corte no seu trajecto:... *é o meu OVO de COLOMBO*, de facto...



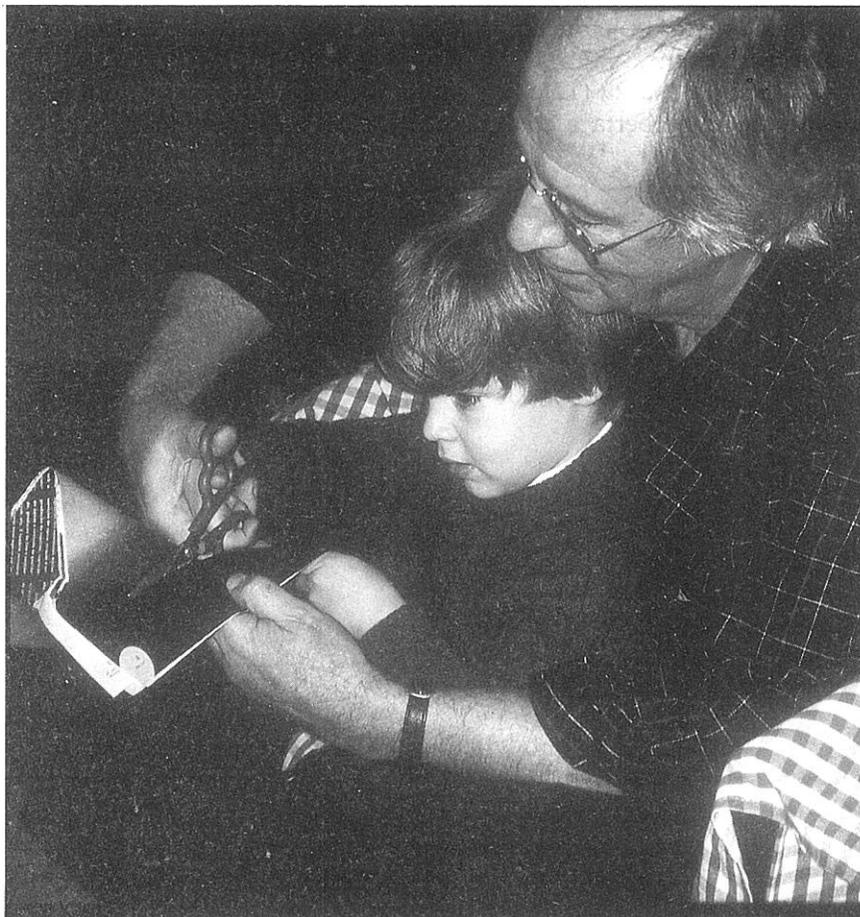
### **Conclusão**

Porém, este *instrumento de corte*, «A Tesoura a 2» (T2), criado para *satisfazer a lateralidade* dos seus utilizadores, conforme seja ela, *destra* ou *esquerdina*, porque é uma *tesoura ergonómica multifuncional*, para além de ser utilizável no âmbito *Educativo*, também o será no âmbito da *Ludoterapia* e no âmbito *Utilitário*.

No âmbito *Educativo* por pais ou, no sector pedagógico, por educadores, professores ou qualquer outra pessoa que esteja junto de um *Miúdo* com ou sem dificuldades, facilitando a aquisição da habilidade de cortar mais rapidamente do que seria de esperar.

Esta *facilitação* determinará uma *aceleração* ou, mesmo, uma *ultrapassagem* de um *impasse frustrante*. Isso advém do facto de *esta tesoura*, sendo de *quatro aberturas ligadas duas a duas*, orientadas, nas lâminas, do interior para exterior, poder ser utilizada *simultaneamente* por *uma criança e um adulto* ou por *duas crianças de competências diferentes*, ou, ainda, e por que não, por *«um avô e um neto»...*

Com a *ajuda de outra pessoa que coloca os seus dedos nas argolas exteriores*, o *Miúdo*, beneficiando deste *mútuo contacto muito proproceptivo «de mão na mão»*, com os seus *deditos nas argolas interiores*, passará a *perceber*,



experimentando e fazendo, cada vez mais eficazmente, a acção de cortar, mesmo que não tenha ainda atingido esta habilidade. *O adulto, ou o companheiro, induzirá na mão do Miúdo* os movimentos necessários e eficazes na realização da tarefa de corte, abrandando progressivamente esse suporte conforme desejo e autonomia do Miúdo...

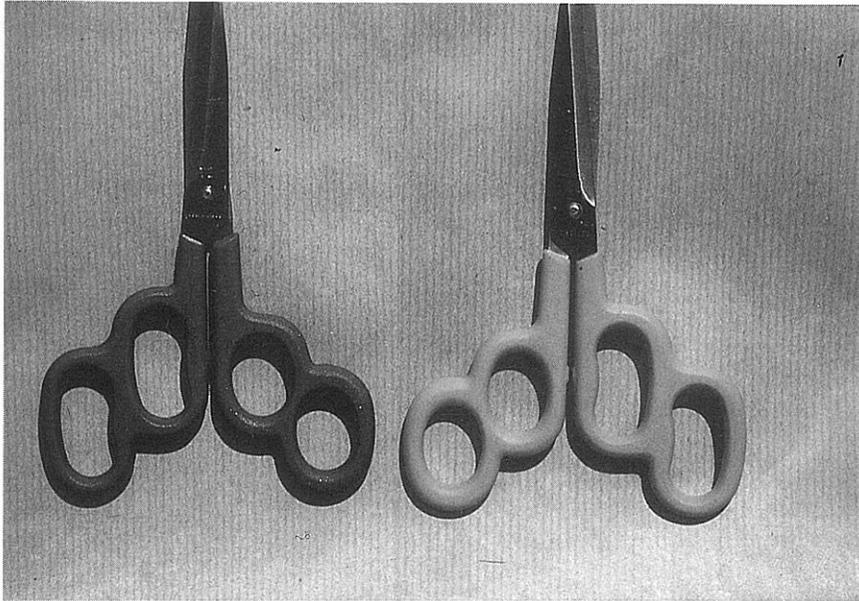
No âmbito da *Ludoterapia*: por pessoas com dificuldades de manipulação, onde se poderão incluir, também, *os idosos* que, começando a sentir fragilidade motora do seu controle *óculo-manual*, se interessem e necessitem de uma imprescindível ocupação-recreativo-terapêutica...

Ocasionais *disfuncionamentos*, a este nível, poderão, também, ser reequilibrados, *com a ajuda de outra pessoa nas argolas exteriores*, através daquelas actividades.

No âmbito *Utilitário*: permitirá *optimizar o sistema-braço de alavanca/objectivo de corte*, executado a 1 pessoa...

Em *tarefas de precisão*, utilizar-se-ão *as argolas interiores*...  
...e, em *tarefas de corte em materiais de maior resistência*, utilizar-se-ão  
*as argolas exteriores*...

«A TESOURA a 2» (T2)..., de *multifunções ergonómicas*,... foi assim  
encontrada, descoberta e concebida,... *Destra e Esquerdina*...



*DOSSIER*  
*SPEF*



## Parecer da SPEF sobre projecto Portaria — Habilitações para a Docência\*

Exmo. Sr. Ministro da Educação

A Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) não pode deixar de aproveitar esta oportunidade para, uma vez mais, reafirmar a importância e urgência de regulamentar as habilitações para a docência.

Em seu devido tempo, e por diversos meios, a SPEF alertou o Ministério da Educação para as consequências dos níveis de degradação observados na formação dos professores de Educação Física. Para além de se verificar em certos cursos uma perversão na formação, acresce o facto de, na Educação Física, os erros se pagarem demasiado caro para ficarem impunes. É que não se trata apenas de dominar melhor ou pior as questões de ensino-aprendizagem específicas das matérias culturais em causa; não se trata apenas de comprometer ou escamotear o desenvolvimento das competências profissionais — o que só por si é inadmissível — trata-se também de um problema de *saúde pública*. É importante que o poder político tome consciência que o professor de Educação Física manipula variáveis que interferem com a saúde dos alunos. Se a formação de qualquer professor exige complexos cuidados, a de professor de Educação Física deve merecer cuidados redobrados.

Muitos poderão ignorar as finalidades da Educação Física, o que podendo ser compreensível é, no entanto, lastimável. Contudo, tal posição a verificar-se ao nível da decisão política assume contornos preocupantes. Como tem sido possível permitir que algumas instituições de formação tenham feito uma utilização conscientemente deturpada da legislação nos seus cursos de formação de professores de Educação Física?

---

\* Carta enviada ao Ministro da Educação pela Direcção da SPEF.  
Boletim SPEF, n.º 14 Outono de 1996, pp. 73-76.

A SPEF, muito embora deposite confiança e reconheça que a actual equipa ministerial está empenhada na modificação da política educativa relativa à formação de professores, considera que para se encontrar uma decisão acertada, é indispensável e inevitável ponderar também sobre a opinião dos órgãos representativos da classe profissional. Neste sentido, a apreciação que fazemos do documento que se encontra em discussão é a seguinte:

1. Felicitamos o Ministério da Educação pelo documento elaborado e, em termos globais, manifestamos a nossa concordância por constituir um primeiro passo para a resolução de um problema que precisa de ser resolvido o mais depressa possível. É de todo importante que exista uma referência que sirva de guia para atacar as incoerências e contradições que se registam actualmente. E o presente documento pode estabelecer alguma unidade à formação que é tão heterogénea.
2. No entanto, e a fim de evitar a exploração de espaços de ambiguidade que a lei permite e que tem sido abusivamente utilizada por algumas instituições, é conveniente clarificar o que se entende por cada uma das componentes que são referidas no capítulo II (Habilitação Profissional).

Para que se verifique o respeito pelas cargas horárias de cada uma das componentes referidas, é indispensável dizer de forma objectiva o que faz parte da Formação Pessoal (...), Ciências da Educação e Prática Pedagógica. A componente de Formação Pedagógico-Didáctica referida, por exemplo, nos anexos IV e VI, integra-se em qual das componentes consideradas obrigatórias? Qual a razão de não se utilizar do princípio ao fim do documento a mesma nomenclatura?

3. Não se percebe o motivo que fundamenta o corte de 5 UC na Área obrigatória de Desenvolvimento Curricular e Metodologias Específicas proposto para o Ensino Secundário (anexo VI).

Acaso se defende que os professores do Ensino Secundário devem possuir menos competências de ensino que os do 2.º e 3.º Ciclos? Para esta opção não encontramos fundamento científico nem pedagógico.

4. Em relação à Área Obrigatória para os grupos de docência (EB12 e EB07) — «Pedagogia e Técnicas da Educação Física e Desporto» — a designação não nos parece adequada porque neste agrupamento estão consubstanciadas as «Matérias de Ensino».

Neste sentido, a disciplina de «Investigação em Educação Física e Desporto» deve ser remetida para a Área de «Ciências Humanas e Sociais».

Da mesma maneira, a disciplina de «Necessidades Educativas Especiais», igualmente referida neste agrupamento, deve ser inte-

grada na «Área das Ciências da Educação», pois trata-se de um tipo de formação que tem que ser dirigido a todos os professores, tal como está definido na Lei de Bases do Sistema Educativo. Ainda em relação a esta Área — Pedagogia e Técnicas de Educação Física — no que diz respeito à designação «Metodologia das Actividades Desportivas», consideramo-la incorrectamente formulada. A extensão das Actividades Físicas que fazem parte das Matérias de Ensino da Educação Física, correctamente apresentada no documento (Desportos, Actividades Expressivas, Jogos Tradicionais e Actividades de Exploração da Natureza), como facilmente se pode constatar, não se reduz às Actividades Desportivas. Assim, a Metodologia deve ter por referência o universo das Actividades Físicas (e não só o Desporto) porque desta maneira integra-se todas as Actividades que não são Desportivas mas que fazem parte da extensão da Educação Física e, ao mesmo tempo toma-se uma posição esclarecedora sobre o tipo de Desportos a considerar — os que contêm a característica educativa da mobilização e desenvolvimento das capacidades físicas.

5. Analisando agora a problemática em causa na Área cinco — «Organização e Gestão da Educação Física e Desporto» —, ela só tem sentido ser colocada como formação obrigatória dos professores de Educação Física na lógica do contexto educativo em que se realiza a actividade, nomeadamente na organização da sequência do processo ensino-aprendizagem de Educação Física, na organização do processo de treino/competição relativo às actividades de complemento curricular, vulgarmente designado por Desporto Escolar (relação interna), ou ainda, na lógica da interacção escola-meio, (relação externa).

Esta problemática não se chama nem pode ser confundida com a «Gestão Desportiva» que diz respeito a um fenómeno social diferente. Por isso, a designação tem que explicitar de forma mais objectiva o tipo de trabalho que é desejável que o educador realize.

6. Quanto ao 1.º Ciclo, a concretizar-se esta proposta significaria que o Ministério da Educação assumia implicitamente que não quer resolver o problema da Educação Física neste nível de ensino, o que seria não só lastimável, mas também contraditório com os princípios que o governo tem enunciado.

É inaceitável a desproporção de UC que se verifica entre as consideradas Expressões e as restantes Áreas — continua-se a persistir no erro de incluir a Educação Física nas Expressões.

Como é do conhecimento público, a passagem dos candidatos ao curso de professores do 1.º Ciclo pela escolaridade em Educação Física (do 1.º ao 12.º ano), não garante que adquiram um nível de aprendizagem compatível, considerando os circunstancialismos

que têm condicionado o funcionamento desta disciplina. Os motivos estão à vista — falta de professores qualificados, inexistência de instalações que viabilizem o processo, avaliação (classificação) no Ensino Secundário sem efeitos de retenção, etc., etc., o currículo da formação inicial do professor do 1.º Ciclo deveria servir não só para corrigir o défice de experiências no domínio das actividades físicas, como desenvolver nos futuros professores as competências e o sentimento de capacidade que permita a realização do acto pedagógico na área da «Educação e Expressão Físico Motora». Declaradamente a ideia apresentada serve precisamente para o contrário — acentua o desnível de entrada dos alunos e representa uma clara desvalorização desta Área.

7. Discordamos em absoluto com a ideia de integrar a disciplina de Oficina de Expressão Dramática no grupo de docência de Educação Física no Ensino Secundário.

A Educação Física não é uma expressão no sentido que incorrecta e vulgarmente é atribuído — pura manifestação ou representação de um sentimento ou ideia.

A Educação Física não é uma Área Artística e, como tal, não existe argumentação plausível que justifique esta forma de agrupamento. O critério de agrupamento utilizado é totalmente arbitrário e presta-se a estabelecer confusões que é de todo aconselhável evitar. Para a SPEF é completamente inaceitável que alguém que não seja Licenciado em Educação Física e Desporto possa integrar o Grupo de Docência de Educação Física.

8. Por último, desejamos manifestar a nossa posição relativamente ao processo de transição previsto no anexo VIII.

A SPEF sempre manifestou publicamente a sua insatisfação relativamente aos modelos de formação inicial em Educação Física ministrados nas Escolas Superiores de Educação — Variante e/ou CESE —, por os considerar claramente insuficientes no plano científico para o exercício profissional em qualquer grau de ensino. Assim, é inaceitável admitir a transição automática, sem que sejam previstas formas de complemento de formação científica e didáctica específicas que garantam a qualidade do ensino no grau a se reportam.

A SPEF coloca-se à disposição de V. Ex.<sup>a</sup> e do Ministério da Educação para a colaboração que seja considerada conveniente, quer relativamente à matéria em causa, quer a outras que digam respeito à Educação em geral e à Educação Física em particular.

Com os melhores cumprimentos e votos de um trabalho profícuo, subscrevemo-nos com elevada consideração.



## Posição da SPEF sobre a avaliação na disciplina de Educação Física no Ensino Secundário (Despacho 30/SEED/95)

Senhor Ministro da Educação

A Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) está profundamente preocupada com a frigidez educativa despoletada pela legislação que enquadra a avaliação na disciplina de Educação Física no Ensino Secundário — Despacho 30/SEED/95.

Na verdade, não queremos assumir uma posição corporativista, mas tão só colocar à reflexão de Vossa Excelência o problema educativo, porque é de EDUCAÇÃO que se trata, que é configurado pela letra da lei assinada por um ministério que se quer educativo.

Por questões de princípio, e não só por ser a Educação Física a estar em causa, defendemos que todas as disciplinas que fazem parte do currículo *obrigatório* devem ser tratadas com igual dignidade pedagógica. Por dignidade pedagógica entendemos a qualidade moral a imprimir no processo ensino-aprendizagem de modo a garantir o compromisso com o ideal educativo. Implica a consciência do valor educativo da especificidade das matérias culturais (que não podem ser descaracterizadas por erros de processo) e o respeito pelo sujeito em desenvolvimento (que não pode ser comprometido).

À Educação Física é-lhe justamente reconhecido o seu potencial educativo, figurando por direito próprio no currículo obrigatório dos alunos. Todavia, a actual legislação vem dar o dito pelo não dito, ou seja, vem de forma subtil colocar as aprendizagens em regime de «auto-serviço», quebrando desastrosamente uma das regras fundamentais da educação, a saber — *sem exigência adia-se a aprendizagem*. Na prática quer

---

\* Carta enviada ao Ministro da Educação pela Direcção da SPEF.  
Boletim SPEF, n.º 14 Outono de 1996, pp. 77-79.

dizer que a Educação Física, embora sendo obrigatória, não pode obrigar a coisa alguma. É ou não verdade que, faça o aluno o que fizer, a transição de ano está sempre garantida, salvo para os que excedem o limite de faltas? Esta medida é uma rampa que serve de lançamento para o florescimento da caduca e inaceitável concepção recreacionista da Educação Física.

O Estado julga cumprir a sua nobre função fazendo a oferta, cabendo depois a cada um dos alunos aproveitar a oportunidade como quiser. A ser correcta esta orientação, por que razão não é extensiva às outras disciplinas? Por que não é permitido ao aluno decidir sobre o que deve aprender na Matemática ou na Língua Portuguesa? Por que, também, não é de livre iniciativa a aderência à escolaridade que o Estado tornou obrigatória? Provavelmente porque não se confia nas bem intencionadas inclinações «naturais» e se receia que se instale um estado de lassidão que leve à paralisia do sistema educativo. Isto demonstra que a profecia apenas é verdadeira quando aplicada à Educação Física, o que não é legítimo aceitar.

Esta visão enviesada do fenómeno explica a existência de uma mentalidade titubiante, que se atemoriza perante o facto de considerar a avaliação (falamos de classificação para efeitos de aprovação/retenção dos alunos) na disciplina de Educação Física em igualdade com as restantes. Inspirada na errada representação recreacionista da disciplina, considera disparatado, e até uma estranha provocação, um aluno ser avaliado e penalizado pela maneira como se «diverte».

Esta ideia está ligada a um estigma mortífero — a Educação Física não é para aprender é para quem quiser revelar-se, não é para exigir é para divertir. Eliminando-se a atitude de mudança/desenvolvimento e introduzindo-se a de indiferença, substituindo-se a educação pelo convívio, qual o cabimento que tem «sacrificar» o futuro acesso do aluno ao Ensino Superior?

Isto serve principalmente para estimular o desinteresse dos alunos, porque facilmente se apercebem que existe um alheamento institucional pelo investimento no seu aperfeiçoamento nesta área do desenvolvimento humano. Por outro lado, a desvalorização e a deturpação do processo limita o poder de intervenção dos próprios professores de Educação Física, aprisionando-os por completo à inércia do sistema.

Assim, o que deveria corresponder a uma aprendizagem indispensável à formação da personalidade e da cidadania de todos — seja pelo desenvolvimento da sociabilidade, proporcionado pela riqueza das situações interactivas contidas nos diferentes tipos de práticas das actividades físicas, seja pela promoção e aprendizagem de conhecimentos relativos a estilos de vida saudáveis, seja pelo desenvolvimento da aptidão física, etc., etc., — cede lugar ao «laisser-faire, laisser-passer».

É inaceitável que a política educativa promova a desvalorização da Educação Física e desrespeite as necessidades educativas da juventude.

Estamos persuadidos que Vossa Excelência não se reconhece como intérprete de políticas e práticas que contrariam o princípio e os objectivos de igualdade e excelência para todos.

Perante a gravidade da situação criada, e no cumprimento das suas responsabilidades científicas e profissionais, a SPEF invoca os seus deveres e legítimos direitos de assumir o protesto público adequado, manifestando porém a sua disponibilidade para apetrechar esse Ministério com os elementos que entenda necessários à reparação da situação criada.

Queira receber, Senhor Ministro da Educação, a expressão do nosso mais profundo respeito.

Lisboa, 6 de Novembro de 1996



## Não há educação sem Educação Física\*

Leonardo Rocha\*\*

Exmo. Senhor Secretário Regional,

É com uma enorme satisfação que tecerei algumas considerações acerca do tema que nos trouxe a este evento.

Representar a Sociedade Portuguesa de Educação Física — uma sociedade com objectivos científicos e sócio-profissionais com expressão nacional e internacional, que congrega profissionais de Educação Física de todo o país — num acontecimento com esta importância é estimulante, mas sobretudo é um dos momentos mais emocionantes da minha actividade associativa.

Emocionante, por um lado, porque vejo mais uma vez a SPEF ser socialmente reconhecida e, por outro, porque me encontro na presença de alguns dos seus membros que pela sua actuação e dedicação, têm contribuído muito para essa valorização.

Para esses a minha admiração e um forte abraço solidário.

Não há Educação sem Educação Física!

Frase simples, que parece aceite por todos, mas que, em nossa opinião, nem sempre tem congregado atenções e esforços, sobretudo nas escolas do 1.º CEB, onde continua a não ser efectiva para a maioria das crianças que frequentam as escolas portuguesas deste nível de ensino.

Os estudos e as referências que conhecemos sobre o assunto confirmam que na maior parte das escolas portuguesas do 1.º CEB não existe

---

\* Intervenção realizada em representação da SPEF no IV Encontro Regional de Educação Física do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores.

\*\* Vice-Presidente da Direcção da SPEF.

Boletim SPEF, n.º 14 Outono de 1996, pp. 81-92.

uma prática regular de actividades físicas orientada pelos professores das respectivas classes.

Felizmente, existem excepções em algumas zonas do território nacional que no entanto não são suficientes para alterar as cores deste quadro cinzento.

É comum afirmar-se que na origem da situação estão a ausência de instalações adequadas e a falta de formação específica dos docentes daquele nível de ensino.

Não estamos convencidos que as razões apontadas sejam as únicas nem as mais pertinentes. Pensamos que existem outras, que apresentaremos mais adiante e que, em nossa opinião, contribuem de uma forma decisiva para a manutenção daquele quadro cinzento.

A dificuldade em implementar e generalizar a Educação Física nos primeiros anos de escolaridade obrigatória é um problema que tem preocupado professores, formadores e investigadores, que acreditam ser essencial criar, desde muito cedo, hábitos de vida activa.

O desejo em querer proporcionar a todas as crianças da escola primária uma actividade regular de educação física tem dado origem a algumas experiências, realizadas em diferentes regiões do mundo. Provar e mostrar os benefícios de uma prática sistemática e correctamente orientada de Educação Física têm sido os principais objectivos dessas experiências.

A experiência realizada por Tinning (1992)<sup>1</sup> na Austrália, o trabalho desenvolvido por Graham (1992)<sup>2</sup> nos Estados Unidos da América, o estudo realizado no Canadá por Swalus e outros. (1987<sup>3</sup>; 1988<sup>4</sup>), a recente pesquisa orientada por Piéron e outros, (1995)<sup>5</sup> na Bélgica, as publicações organizadas e publicadas por Armstrong (1992)<sup>6</sup> no seio da Physical Education Association of Great Britain and Northern Ireland, as colectâneas de textos e guias de apoio editados pela Association des Enseignants d'Éducation Physique et Sportive em colaboração com as Edições «Revue de Education Physique et Sport»<sup>7</sup>, são alguns exemplos dessas preocupações.

De entre as que acabámos de referir, destaca-se a pesquisa orientada pelo Professor Maurice Pierón (1994), levado a cabo na comunidade francófona Belga que demonstrou claramente os benefícios da prática regular de EF nas crianças em termos do seu desenvolvimento físico e motor.

Em Portugal, a SPEF consciente desta problemática, também tem procurado dinamizar e promover a discussão e divulgação de experiências relacionadas com a Educação Física no 1.º ciclo do Ensino Básico, nomeadamente no apoio que prestou à organização do 1.º congresso sobre o tema, realizado no Seixal, e da qual resultou a publicação de um boletim temático ilustrativo das preocupações e experiências realizadas a nível nacional.

Nesse congresso foram apresentados os primeiros elementos sobre o projecto que esta Direcção Regional de Educação Física e Desporto vinha

desenvolvendo sobre a promoção da Educação Física nas escolas do 1.º ciclo.

Podemos confirmar que estas preocupações de desenvolvimento da EF não são exclusivamente portuguesas, como se pode verificar pela declaração de Madrid da EUPEA — A Organização Europeia das Associações de Profissionais de Educação Física, onde a SPEF está representada e da qual é um dos membros fundadores, onde se defende claramente a necessidade de promover e defender a Educação Física nos níveis mais baixos da escolaridade como um conteúdo essencial do seu currículo. Deste encontro saiu a frase «não há Educação sem Educação Física», que utilizo como título desta comunicação, por a considerar com um enorme significado e responsabilidade. Aceitá-la implica fazer com que nos graus mais baixos da escolaridade (até aos 12 anos), a EF seja matéria de presença diária e exigir que seja ministrada por professores com qualificação apropriada, segundo o conceito de educação vigente em cada um dos países.

Apesar de tudo isto, verifica-se que a Educação Física continua a não ter o tempo, a dedicação e a qualidade necessárias ao cumprimento das suas finalidades. Esta situação reflecte uma determinada visão sócio-cultural de Educação Física, dominante nas nossas sociedades, que a considera importante mas que lhe atribui um estatuto de área de formação periférica relativamente ao conjunto de finalidades que a escola deve cumprir.

É muito importante mas só quando for possível!

As recentes alterações sociais ocorridas no mundo moderno têm provocado no ensino o surgimento de novos valores, saberes e competências, colocando à escola cada vez maiores responsabilidades na escolha das matérias e práticas de ensino que utiliza.

É pacífico aceitar-se que o que se pede hoje à escola é mais exigente do que aquilo que se pedia antes e que já não é possível pedir-lhe que se limite a ensinar a ler, escrever e contar. Exige-se que prepare o cidadão para interpretar e manipular capazmente as informações que lhe chegam e participar, cada vez mais activa e conscientemente, na vida da sociedade onde está inserido.

Assim é fundamental que a escola promova outras práticas, utilize novos métodos e desenvolva conteúdos actualizados e adequados às novas exigências sociais.

Sabemos que aprender na escola tem particularidades que a distingue de outros locais onde também se ensina.

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 permitirão confrontar ideias, discutir opiniões, escolher e tomar decisões. Para isso, a escola tem o dever proporcionar experiências que ajudem os jovens a adquirir a capacidade de intervir socialmente como

membros da sociedade a que pertencem de uma forma cada vez mais ajustada e eficaz..

Ao definir para o sistema de ensino um currículo que 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.

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 CEB até ao final do Secundário.

Para compreender a forma como a Educação Física tem sido tratada no nosso sistema educativo é indispensável interpretar o estatuto de que goza em confronto com as outras áreas curriculares.

Normalmente considerada com um estatuto periférico em relação às outras componentes do currículo não tem tido, nos mais variados aspectos, a atenção e os recursos considerados necessários à sua realização.

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 exteriores 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.

Como mudar este estado de coisas perante tantos condicionalismos de ordem cultural, estrutural e económica?

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.

Antes de tudo 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, com os outros, que tudo deve começar, e que é lendo e praticando que esse gosto se desenvolve.

Tenhamos a coragem de exigir às instituições educativas que cumpram a sua obrigação, colocando à disposição da escola os meios e os recursos indispensáveis à sua tarefa, ao invés de lhe retirarem responsabilidades e inventarem 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 a orientem na 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 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, assumamos 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<sup>8</sup> (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.

No nosso país existem indicações claras sobre aquelas competências, consubstanciadas nos programas oficiais que apontam os percursos a seguir, quer na formação inicial e contínua dos professores, quer na colocação nas escolas dos meios indispensáveis à sua concretização.

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

Podemos sempre 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. É sempre 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 o 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, etc.

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.

Para a maioria das crianças portuguesas a educação física na Escola Primária representa a única oportunidade para poderem desenvolver as suas capacidades físicas e motoras. Privá-las dessa possibilidade é limitar o seu desenvolvimento, impedir que todos os seus potenciais se realizem, não dar satisfação às suas necessidades básicas de actividade física e, conseqüentemente, colocar obstáculos a uma vida adulta mais activa e saudável.

O princípio de que todas as crianças devem ter acesso igual às oportunidades educativas não é novo, mas no que respeita à Educação Física tem estado longe das preocupações de políticos, governantes e da maioria dos agentes daquele nível de ensino.

É reconhecida a importância da Educação Física na aprendizagem das habilidades motoras fundamentais que permitirão à criança mover-se com prazer, eficiência e controlo na sua vida futura.

Todas as crianças deverão ter a possibilidade de poderem usufruir de experiências formativas de actividade física que lhes possibilitem o seu desenvolvimento harmonioso e completo.

Conhece-se a situação das escolas do 1.º ciclo no que se refere a espaços e equipamentos adequados à leccionação da disciplina de Educação Física. Salvo algumas excepções, são insuficientes, o que determina que na prática a disciplina não exista para a grande maioria dos alunos que frequentam aquele nível de ensino.

É frequente os professores afirmarem que sem espaços minimamente adequados, sem equipamentos fundamentais e sem materiais essenciais não é possível pôr em prática normas, directivas e programas.

Por outro lado, temos constatado que, nos casos em que tem sido possível resolver estes dois aspectos fundamentais (formação dos professores e apetrechamento de escolas), nem sempre se tem verificado uma continuidade na utilização da EF, o que revela a possibilidade de existirem outras causas a influenciar o problema.

De todos estes condicionalismos ressalta a constatação de que na maioria das escolas do ensino primário está por cumprir a igualdade de

oportunidades no acesso de todas as crianças em idade escolar a uma formação eficaz e adequada em educação física

É no interior deste quadro cinzento a nível nacional que surgem não uma, mas nove ilhas, onde as cores da educação física são bem mais alegres e cheias de significado.

As práticas são efectivas, as atitudes são outras, os resultados são visíveis.

Conhecemos o percurso que conduziu a esta situação de excepção, porque tivemos o privilégio de ter estado no seu início (em 1991/92) e posteriormente termos podido conhecer o seu desenrolar, presenciando como observador atento as várias comunicações que sobre ele tem sido pronunciadas pelos seus principais agentes.

Alguém que, como eu, tem dedicado grande parte das suas energias na promoção e no desenvolvimento da Educação física nas escolas do 1.º ciclo, sabe reconhecer as dificuldades em implementar programas que procurem alterar hábitos e promover novas práticas de ensino.

Porque é disso efectivamente que se trata.

Pelos condicionalismos que referimos antes e por outros que sempre surgem é difícil alterar atitudes e crenças dos diferentes agentes que têm responsabilidades neste processo.

Pelas características próprias do seu funcionamento, a escola do 1.º ciclo remete para o professor da classe a responsabilidade de, dentro de determinados parâmetros, seleccionar os conteúdos e actividades que utiliza prioritariamente.

Surge deste modo com importância acrescida o papel que o professor desempenha na estruturação e organização do processo ensino-aprendizagem dos alunos que tem a seu cargo.

As decisões que o professor toma, longe de serem ao acaso, são certamente influenciadas por factores que o obrigam a determinadas escolhas, que implicam certas atitudes, que, em suma, regem em grande parte toda a sua actividade docente.

Para Perrenoud (1983) se não se compreender em que condições e com que tipo de racionalidade o professor desempenha o seu ofício, não se poderá saber em que medida é que qualquer intervenção, qualquer reforma curricular ou qualquer processo de formação poderá ter alguma incidência na alteração das suas práticas .

Os estudos realizados no âmbito da linha da investigação do pensamento do professor (Clark & Paterson, 1986) permitiram destacar que os professores estruturam a sua actividade pedagógica a partir das representações que formulam dos fenómenos em que estão envolvidos, dos significados que lhes atribuem e dos valores que defendem.

Por outro lado, a forma como os professores encaram a sua actividade profissional e a forma como actuam é influenciada, entre outros factores, pela sua história de vida, a sua condição de exercício sócio-profissional, a informação que detêm sobre as matérias de ensino,

os valores socialmente mais valorizados e as expectativas que formulam.

As circunstâncias que regulam o funcionamento das escolas do 1.º ciclo colocam no seus professores as responsabilidades de escolher e privilegiar as matérias de ensino que utilizam com maior frequência, decidir o tempo e o tratamento didáctico que lhes querem conferir, descrever os efeitos e os resultados que valorizam com a sua intervenção educativa.

No caso da Educação Física, as dificuldades são ainda maiores. Lidamos com agentes de ensino com crenças e práticas de educação física decorrentes de uma cultura onde a actividades físicas tiveram, e continuam a ter, um lugar menor.

Num estudo que estamos a realizar numa população de 128 professores da região de Lisboa verificámos que só 25% teve uma prática regular de Educação Física na juventude, que 50% nunca praticou qualquer actividade física e que 80% não tem uma actividade física regular.

Promover a Educação Física junto de profissionais com estas características é uma tarefa árdua, que demora tempo, que requer muitos investimentos pessoais e institucionais, mas que, fundamentalmente, exige competência e convicção.

Regressando às CORES que caracterizam a Educação Física nestas 9 ilhas parece-nos indispensável referir alguns aspectos que consideramos mais significativos do programa de Desenvolvimento da Educação Física da DREFD.

### *Tem uma cor forte*

Centrado na escola e nos seus professores, o programa tem promovido a crescente mobilização destes para a utilização regular da Educação Física. Sabemos como isto é difícil.

Mais Educação Física e melhor Educação Física são princípios que no seio da SPEF e fora dele sempre temos defendido e incentivado.

Pela primeira vez neste discurso utilizei o plural. Não foi por acaso. Utilizei «TEMOS» porque seria imperdoável da minha parte omitir a componente colectiva desta luta, na presença de companheiros, de entre os quais quero hoje destacar o Sr. Director Regional, com quem me orgulho de ter participado, entre outras actividades, na elaboração dos Programas de Educação Física em vigor.

Mais e melhor Educação Física pressupõe uma evolução cultural e social do conceito de actividade física, no sentido de promover uma nova imagem do corpo, mas sobretudo a valorização das actividades educativas a ele predominantemente ligadas.

Nesse sentido, são de realçar as preocupações do programa da DREFD em procurar uma maior aproximação da escola à comunidade,

na intenção clara de dar às suas práticas um conteúdo cultural transformador.

### *Tem uma cor viva*

Na compreensão e no respeito pelo trabalho realizado pelos professores do 1.º ciclo, nunca aceitando subalternizar a sua função e procurando fazer dele, por convicção, um agente transformador das práticas de Educação Física que acontecem na escola.

Defendemos que as escolas não são só os edifícios, as paredes e os muros que as delimitam, nem as imposições e pressões que as constroem.

São, mais do que isso, as personagens que no seu interior, ou mesmo fora dele, desempenham tarefas que lhes são social e culturalmente impostas, procurando corresponder às expectativas que sobre elas recaem.

Não será possível compreender esta instituição sem se entenderem os seus principais actores, nos papéis que consciente ou inconscientemente desempenham, nas ansiedades e nas aspirações que desenvolvem, nos conflitos e nas pressões que suportam, etc.

Formação e acompanhamento supervisionado das práticas têm sido os eixos prioritários da intervenção, procurando desenvolver progressivamente competências de ensino específicos da Educação Física.

Formação, acompanhamento e reflexão preparados em resultado da inventariação das necessidades sentidas por cada professor em função dos problemas concretos da sua prática.

Serão certamente os ingredientes indispensáveis a uma mudança de atitude que perdure e se fortaleça.

### *Tem uma cor alegre*

Que acreditando e investindo em professores do 1.º ciclo como coordenadores os forma e transforma em agentes dinamizadores deste novo modelo de Educação Física escolar.

A aposta nestes professores parece-me ser um dos eixos fundamentais do programa, na medida em que conseguiu, sem perder a virtudes da «globalidade», desenvolver uma atitude especializada e positiva face às potencialidades e finalidades da utilização da Educação Física nas escolas do 1.º ciclo.

Citando uma frase da comunicação apresentada pela DREFD no 1.º congresso do 1.º ciclo — «As instituições, por finalidade, procuram afirmar e ganhar novos espaços de poder, e este ganha-se para além do discurso, pela afirmação de determinadas práticas no tecido social educativo.

Penso que o espaço foi ganho e que o tecido educativo destas ilhas já não poderá passar sem a prática de Educação Física de qualidade que tem vindo a ser promovida.

### *Tem uma cor sóbria, mas muito bonita*

Dada por quem é capaz de, com naturalidade, fazer algo tão simples mas tão pouco vulgar no interior das nossas instituições públicas.

Sujeitar o seu projecto à avaliação e discussão por personalidades de reconhecido valor, da área da educação física ou fora dela. É um exemplo que não podemos deixar de enaltecer.

Exmo. senhor Secretário Regional, Exmo. senhor Director Regional, congratulo-me mais uma vez pela oportunidade que me foi dada de poder transmitir o reconhecimento da Sociedade Portuguesa de Educação Física pela eficiência e qualidade do programa de apoio à Educação Física no 1.º CEB que V. Exas. implementaram na região.

Posso garantir-vos que a SPEF tudo fará para o divulgar junto dos seus parceiros nacionais e internacionais, apontando-a como um exemplo a seguir na promoção da Educação Física nos primeiros anos de escolaridade.

Formulo os mais sinceros votos para que esta experiência possa ter continuidade e aprofundamento na continuação dos princípios e valores que a têm orientado

Minhas senhoras e meus senhores, termino transmitindo-vos uma sensação muito pessoal;

As vossas escolas do 1.º CEB são melhores, porque estão completas!

Nas vossas escolas há Educação porque há Educação Física!

Há Educação Física porque existem agentes educativos que a valorizam e consideram importante e imprescindível!

Existem agentes educativos com esta atitude, porque têm a orientá-los responsáveis com projectos claros e cientificamente justificados!

Muito obrigado

### *Notas*

<sup>1</sup> TINNING, R. 1987. Improving Teaching in Physical Education. Deakin University. Victoria.

<sup>2</sup> GRAHAM, G. 1992. Teaching children physical education; becoming a master teacher. Human Kinetics Books. Champaign.

<sup>3</sup> SWLUS, P., Carlier, G., FLORENCE, J., RENARD, J. P., & SCHEIF, A. 1987. Analyse de l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire. Sport, 117, 12-43.

<sup>4</sup> SWLUS, P., Carlier, G., FLORENCE, J., RENARD, J. P., & SCHEIF, A. 1988. Regards sur l'éducation physique. Analyse de son enseignement à l'école primaire. Louvain-La-Neuve: UCL/ISEPK.

<sup>5</sup> PIERON, M., CLOES, M., DELAFOSSE, C. & LEDENT, M. 1994. A Experiência pedagógica — Renovação do ensino fundamental — Desenvolvimento corporal das crianças dos 2,5 aos 12 anos. *Boletim da SPEF*, n.º 12, Inverno de 1994, Lisboa.

<sup>6</sup> ARMSTRONG, N. 1992. *New Directions in Physical Education*, vol. I e II. Neil Armstrong, Editor; Human Kinetics Books. Rawdon, Leeds, Champaign.

<sup>7</sup> *Éducation Physique; Le guide de l'enseignant — tome 1* (1995). Coéditions AEEPS/Revue EPS, Paris.

<sup>8</sup> LAVENTURE, B. 1992. *School to Community — Progress and Partnership*. Neil Armstrong, Editor, Human Kinetics Books. Leeds.

Angra do Heroísmo, 18 de Setembro de 1996

## Documento de trabalho elaborado pela SPEF sobre as dispensas das aulas de Educação Física\*

### 1. Introdução

O recurso às dispensas das aulas de Educação Física, aliado, por um lado, à existência de um quadro normativo que tem sido demasiado permissivo e, por outro, ao facto de os órgãos representativos da classe profissional nunca terem tomado uma posição pública esclarecedora, tem conduzido a uma certa promiscuidade que se tem reflectido, basicamente, nas seguintes posições:

- É aceite como uma prática natural: desde sempre que se tem verificado uma certa abertura e tolerância quanto à possibilidade do aluno optar pela livre circulação nas aulas de Educação Física, utilizando as dispensas de forma arbitrária. Esta prática generalizada ao longo do tempo, ganhou o estatuto de tradição, sendo hoje perfeitamente aceitável para a maioria das pessoas — professores, pais, alunos, políticos... — como uma coisa pertencente ao reino da normalidade.
- É uma prática legítima: o acesso à sua utilização é tida como um direito colocado à disposição dos alunos. Caso as aulas não decorram de acordo com os apetites dos alunos estes têm a possibilidade de exercerem pressão sobre o decurso dos acontecimentos acenando o «cartão vermelho» ao professor.

---

\* Documento que serviu de base a um debate promovido pela SPEF sobre as dispensas das aulas de Educação Física.

Boletim SPEF, n.º 14 Outono de 1996, pp. 93-101.

Esta ideia tão comum, desvaloriza socialmente o papel da Educação Física e coloca-a numa situação marginal, já que este tipo de prática não é extensiva às outras disciplinas. É admissível que um aluno possa pedir dispensa a Educação Física porque é um obeso desajeitado, mas não à disciplina de Português porque é gago com dificuldades de expressão, ou à de Matemática porque esta lhe provoca enxaquecas e ansiedade. As disciplinas são de frequência obrigatória mas há razões ocultas que importa esclarecer, o que torna umas mais obrigatórias do que outras.

Não restam dúvidas que existe uma completa distorção do significado da Educação, das aulas de Educação Física e da utilização correcta das referidas dispensas.

## *2. Qual o significado da aula de Educação Física?*

A aula corresponde a um privilégio do aluno, que resulta de uma obrigação do Estado em proporcionar a todos o acesso aos benefícios da prática sistemática da Educação Física.

Qualquer um, seja qual for a sua origem e o seu destino, tem a oportunidade de ter no seu horário um espaço/tempo institucionalizado com a presença de um professor qualificado, cuja tarefa consiste em ajudar os alunos a ultrapassarem as suas limitações, no sentido do seu desenvolvimento e da boa educação.

É a partir das limitações que se ampliam as potencialidades como ser susceptível de ser educado na perspectiva da elevação do nível de compromisso com uma vida saudável. Se o objectivo é tornar cada um melhor do que é segundo as suas possibilidades e características, a frequência às aulas de Educação Física não pode ser entendida como uma penalização, um agravamento de uma incapacidade que é necessário travar.

Pelo contrário, a frequência às aulas de Educação Física visa minorar os efeitos das limitações, superando-as ou explorando novas possibilidades de acção. Serve para dizer que se está a prestar um mau serviço à educação dos jovens quando se pactua com a ideia que sustenta a ausência das influências da Educação Física como sendo algo defensável e positivo.

## *3. Qual o significado da dispensa?*

A limitação constitui o alicerce à volta do qual se edifica o processo educativo. Neste sentido, a dispensa deve ser entendida como um depoimento que descreve as condições consideradas de interesse revelar para que a participação do aluno nas aulas seja mais adequada.

Antes de mais nada é uma chamada de atenção, um alerta para que se redobrem os cuidados na diferenciação do ensino. Dispensa não pode querer significar a posse de um passaporte para o aluno se ausentar, prescindindo por completo dos efeitos educativos da Educação Física.

A Educação (neste caso também Física) é considerada um bem a que todos devem ter acesso e usufruto e em circunstância alguma é defensável (excluindo a lógica do bom selvagem) prescindir dos seus contributos no processo educativo das crianças.

#### *4. As dispensas serão todas do mesmo tipo?*

A limitação pode ser provocada por ausência de estimulação, quer dizer, por não se ter aprendido no seu devido tempo aquilo que é típico e desejável aprender em cada um dos períodos do crescimento. Em consequência, esta lacuna (incompetência) torna-se uma inaptidão (também emocional) com efeitos desmobilizadores.

No sentido usual do termo, limitação é entendida como um impedimento provocado por uma afecção situada no território morfo-funcional, ou mesmo até do foro psicológico, podendo ser ocasional ou duradoira e apresentando níveis de impedimento bastante diferenciados.

É por isso evidente que ao falar-se em dispensas não se possa considerar tudo uma mesma coisa. As limitações envolvem diferentes níveis de preocupação e de intervenção, podendo ou não ser necessário denunciá-las.

#### *5. Dispensa de quê?*

Com a Educação Física visa-se atingir um conjunto bem diferenciado de objectivos. Por consequência as actividades realizadas nas aulas não são todas do mesmo género, nem solicitam o mesmo tipo e dose de esforço. Há aprendizagens mais relacionadas com as formas de sociabilidade ou com o domínio de conhecimentos relativos à importância dos efeitos da Educação Física, enquanto outras podem por exemplo pretender melhorar o desempenho nas actividades físicas, ou ainda elevar o nível de condição física.

Assim, é completamente descabido entender a dispensa no sentido de abarcar todas as áreas de aprendizagem que a disciplina integra. Sendo de todo contraproducente conceber e conceder a dispensa em termos totais (ou será a Educação dispensável?), é vantajoso que se refira com os pormenores considerados aconselháveis as condições em que o aluno pode participar nas aulas de Educação Física.

## 6. *Quem deve solicitar a dispensa?*

Se bem que todos, de uma maneira ou de outra, tenhamos as nossas limitações, não devem no entanto ser interpretadas com o mesmo nível de alarme.

Como não nascemos ensinados, a limitação faz parte do processo normal de aprendizagem. Todavia há limitações que devem merecer um cuidado especial.

Em certos casos, existem limiares de esforço que não são aconselháveis ultrapassar, ou certo tipo de actividades que não convém realizar, sendo necessário lançar o alerta mediante justificação médica. Assim sendo, nem todos estão abrangidos, ou em condições de solicitar a dispensa.

## 7. *Quem usualmente solicita a dispensa?*

Curiosamente quem solicita a dispensa das aulas de Educação Física são normalmente os que mais precisam delas. Em grande parte são alunos desmotivados devido à escolaridade irregular. A ausência de Educação Física em períodos críticos do desenvolvimento provoca incapacidades que mais tarde são difíceis de ultrapassar. Ninguém gosta de fazer o que não sabe e/ou de fazer o que devia ter feito nos anos iniciais da escolaridade.

Desmobilizados para cumprirem o ritual do «despe e veste», procuram a todo o custo encontrar um alibi justificativo para se furtarem às aulas de Educação Física.

## 8. *Solicitar a dispensa para quê?*

A dispensa deve ser solicitada quando o aluno não reunir as condições necessárias para cumprir na íntegra o currículo da disciplina.

Nestas condições, deve ser criado um currículo adaptado às características do aluno. Mas para que o aluno tenha o tratamento pedagógico que merece, tem que organizar o seu processo e apresentá-lo no seu devido tempo.

## 9. *Quando solicitar a dispensa?*

O momento privilegiado para se requerer a dispensa é no acto da matrícula. Por razões evidentes, não estão aqui incluídos os casos que decorrem de problemas imprevistos que possam surgir ao longo do ano

lectivo. Naturalmente que casos pontuais que não impliquem adaptações do currículo devem ter outro tipo de enquadramento.

A razão fundamental para que os casos sejam denunciados nesta altura, é para que os problemas apresentados sejam devidamente estudados (consultar adiante regime especial de dispensa).

#### *10. O que deve fazer o grupo de Educação Física?*

O problema das dispensas não se pode circunscrever no quadro estreito do professor/turma. A dispensa tem que ser tratada como um problema de escola com a devida cobertura do Conselho Pedagógico.

O grupo de Educação Física tem que fazer atempadamente o levantamento da situação, não só com o propósito de saber quantos alunos e quais os tipos de adaptações curriculares a imprimir, mas também para dar indicações para a organização dos grupo-turma e respectiva distribuição pelos professores mais adequados (Segundo o Decreto Lei n.º 319/91, o número de alunos com necessidades educativas especiais não pode ser superior a vinte, sem que se tenha mais que dois alunos nesta situação na mesma turma).

#### *11. Médico e professor uma equipa desejável?*

Podemos considerar que tradicionalmente tem existido uma barreira entre o trabalho do médico e do professor. Se ambos pretendem dar o máximo apoio e protecção à educação dos jovens, nada justifica que esta prática se mantenha.

Respeitando escrupolosamente o sigilo profissional e o princípio da não ingerência, deve no entanto ser revelado o que se considerar útil para a acção do outro (médico — professor) e para benefício do próprio (aluno).

A acção de cada um deve ser complementada e reforçada pela do outro, pelo que se torna indispensável uma troca de informação esclarecedora. O atestado médico deve por isso ser tão prescritivo quanto possível e desejável. Só assim o professor ficará na posse de elementos seguros que o ajudem a organizar o processo educativo do aluno.

#### *12. O que é a assiduidade regular?*

Segundo os novos planos curriculares, a Educação Física acompanha o currículo da aluno do 1.º ao 12.º ano, sendo considerada em qualquer dos anos da escolaridade uma disciplina não opcional.

A tradução do direito ao ensino representa uma obrigação e um grande investimento do Estado e uma co-responsabilização do aluno e dos encarregados de educação no seu cumprimento.

Segundo o Decreto Lei 301/93, «o rigor e a exigência da educação escolar justificam a frequência assídua das actividades escolares, bem como a fixação de um limite para as faltas injustificadas do aluno, limite que, uma vez ultrapassado, pode ocasionar a retenção do aluno no mesmo ano de escolaridade.»

E mais adiante diz ainda que « a falta de assiduidade pode determinar a retenção do aluno quando inviabilize a avaliação sumativa ou se repercute negativamente no seu aproveitamento escolar».

Significa que a frequência na disciplina de Educação Física não é deixada ao acaso segundo critérios pessoais, como se fosse uma oferta da escola que cada um poderia renunciar segundo os seus apetites ocasionais ou duradoiros. Tal como qualquer disciplina de frequência com características obrigatórias, é perfeitamente compreensível que a Educação Física tenha exigências que impliquem dedicação e investimento da parte dos alunos.

### *13. O que devem fazer os pais?*

Obviamente que os pais também são uma peça importante e indispensável a integrar na equipa que atrás nos referimos (Médico e Professor). Muito embora os papéis e níveis de responsabilidade sejam diferentes, não significa que ambos se tenham que alhear do trabalho do outro.

É de referir uma vez mais a necessidade de abertura e diálogo entre os intervenientes, tendo em vista estabelecer pontes de coerência na acção educativa que cada um desempenha. É fundamental que o aluno sinta que o apoio, o encorajamento à participação nas aulas de Educação Física, rume tudo no mesmo sentido. Se pelo contrário o aluno sente cobertura de alguma das partes à sua desistência, particularmente da parte dos pais, é muito complicado introduzir alterações nas expectativas dos alunos.

O Dec.Lei n.º 301/93, no seu art.º 12.º refere que cabe ao encarregado de educação assegurar o cumprimento do dever de frequência por parte do seu educando. Assim, para que se cumpra este dever, é necessário que exista restrição nas justificações de faltas dos encarregados de educação.

### *14. O que fazer nas dispensas solicitadas diariamente?*

Como forma de solucionar este problema, em algumas escolas verifica-se que o professor, no início do ano informa a turma sobre o número

de dispensas por período (ou ano) a que cada aluno tem direito, ficando ao critério de cada um geri-las conforme as necessidades e conveniências.

Esta solução tem revelado efeitos perversos, pois os alunos utilizam-nas sem necessidade efectiva, como se mais direito a faltas tivessem. Por isso, é necessário continuar a insistir na ideia que a dispensa não equivale a uma licença para o aluno se ausentar da aula, ou ficar na aula com o mero papel de espectador.

Tal como já fizemos referência anteriormente, os professores do grupo de Educação Física devem estudar estes casos e ter em carteira soluções alternativas para os alunos que se apresentem pontualmente nas aulas indisponíveis para praticarem actividades físicas. Sobre estes casos deve imperar o bom-senso do professor e não converter o que é esporádico e com incidência isolada, em norma orientadora dos comportamentos colectivos.

### *15. O que significa regime especial de dispensa?*

Segundo o Decreto Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, art.º 2.º, o regime educativo especial «consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais». Tendo ainda por base o mesmo Decreto e o mesmo artigo, as adaptações previstas podem ir das adaptações curriculares às condições especiais de avaliação.

Do nosso ponto de vista este procedimento é uma medida de combate ao ensino segregativo, o que se nos afigura com completa correcção, pois em vez de excluir o aluno integra-o na razão directa das suas capacidades e possibilidades.

Se de facto as recomendações actuais relativas ao acesso de alunos deficientes vão no sentido da sua integração no sistema regular de ensino, é incompreensível que alguns pais e professores defendam a posição da dispensa (entendida no sentido da ausência) das aulas de Educação Física para todos os alunos que apresentem atestado médico.

### *16. Qual é o tempo de validade de um atestado médico?*

Caso o aluno não se faça acompanhar de um relatório médico no acto da matrícula para ficar abrangido pelo regime especial de dispensa e se no decorrer do ano lectivo tiver necessidade de apresentar atestado médico, este só tem a validade de um mês.

O atestado médico para além de não autorizar o aluno a prescindir de todas as aprendizagens que se realizam nas aulas de Educação Física,

a sua validade não é ilimitada. Quer dizer que na eventualidade de o problema que motivou o recurso ao atestado médico persistir o aluno tem que o renovar.

### *17. Os alunos dispensados têm falta?*

A não comparência do aluno nas aulas de frequência obrigatória, corresponde a uma falta (Decreto Lei n.º 301/93). Todavia, sempre que existam razões para isso, a falta pode ser justificada. Por doença do aluno, declarado pelo encarregado de educação, caso não ultrapasse os cinco dias úteis, ou pelo médico se fôr superior ao período referido.

Mas, mesmo que as faltas possam ser justificadas é conveniente ter presente o que dissemos em relação à assiduidade regular — a falta de assiduidade pode reflectir-se negativamente no aproveitamento escolar, o que pode provocar a retenção do aluno.

### *18. A falta de material dá direito a dispensa?*

Nas aulas de Educação Física temos a distinguir:

- O material didáctico, como seja, as bolas, os colchões, as paralelas, a própria instalação onde a actividade se realiza, em suma, todo o material que viabiliza as aprendizagens expressas no programa de Educação Física. Ora todo este manancial de material não é o aluno que trás de casa à imagem do que faz com outras disciplinas. É à escola que compete disponibilizar os meios e, na falta destes, não é o aluno que deve ser penalizado;
- O equipamento, como seja, as sapatilhas, os calções, o fato de treino, em suma, a roupa adequada para a actividade se realizar sem qualquer tipo de impedimento. Deve por isso o aluno apresentar-se nas aulas em condições de nela poder participar plenamente, isto é, em segurança e em condições de não danificar o material e instalações.

Bem vistas as coisas só a escola está em condições de sofrer faltas de material, já que é da sua inteira responsabilidade garantir e dar seguimento ao que está contido no programa da disciplina. O aluno apenas tem que se apresentar em condições adequadas, quer dizer, vestido em conformidade com a situação ditada pela especificidade da disciplina. A não se verificar este requisito de entrada indispensável, deve sim registar-se falta de presença e não de material, dado que o problema está na desadequação das condições de presença e participação.

Sobre esta questão o Decreto Lei n.º 301/93, no seu artigo 15.º é muito claro. Basta tão só que o grupo de Educação Física inscreva no regulamento interno a interpretação que faz do caso. Mais uma vez é de salientar o que dissemos anteriormente — os casos pontuais devem ficar entregues ao bom-senso do professor e não transformar em direito normativo extensivo a todos os alunos coisas que mais não são que erros seus.



## ASSINATURAS

Anual (4 números)

Sócios grátis \*

Não sócios      2500\$00

Instituições    2000\$00

Endereçar a:

SOCIIDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Apartado 103

2796 LINDA-A-VELHA CODEX

PORTUGAL

✂ -----

Considerem-me assinante do BOLETIM da SPEF a partir do n.º ....

Nome .....

Morada .....

Localidade ..... Código Postal .....

Não sócio

Instituição

Junto envio:

cheque n.º ..... Banco .....

vale postal n.º .....

✂ -----

\* Com a actualização das quotas decidida na última Assembleia Geral, os sócios passam a receber gratuitamente o BOLETIM.







SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas:  
uma análise a partir da investigação realizada em Portugal

FRANCISCO CARREIRO DA COSTA

Socialização profissional em Educação Física: um olhar crítico  
sobre a formação inicial, a voz dos professores

JOSÉ LUIS DA COSTA SOUSA

FRANCISCO CARREIRO DA COSTA

Metamorfoses na formação de professores de Educação Física

JOSÉ GREGÓRIO VIEGAS BRÁS

As instalações e os equipamentos para a Educação Física  
no 1.º ciclo do Ensino Básico

JOSÉ EDUARDO DA SILVA MONTEIRO

«A tesoura a 2» (...) o ovo de Colombo...!

PEDRO SOARES ONOPRÉ

#### DOSSIER SPEF

Parecer da SPEF sobre projecto

Portaria — Habilitações para a Docência

Posição da SPEF sobre a avaliação na disciplina de Educação Física  
no Ensino Secundário (Despacho 30/SEED/95)

Não há educação sem Educação Física

LEONARDO ROCHA

Documento de trabalho elaborado pela SPEF  
sobre as dispensas das aulas de Educação Física