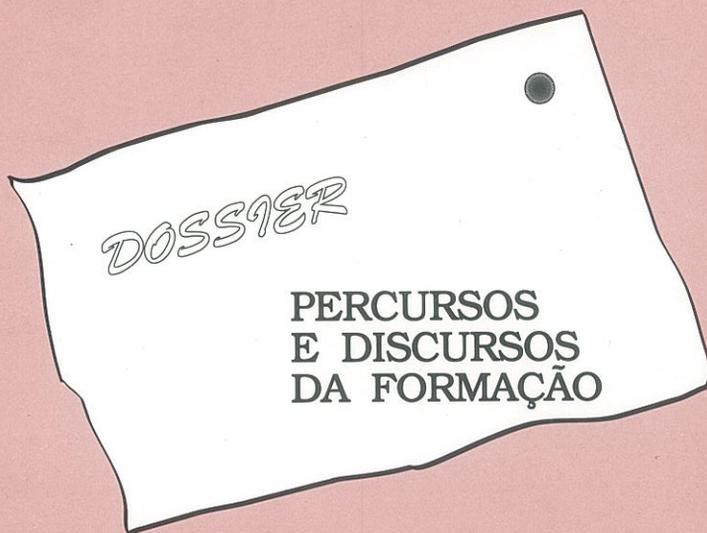


Sociedade Portuguesa

# BOLETIM

de Educação Física



Número 1 — PRIMAVERA de 1991

Sociedade Portuguesa

# BOLETIM

de Educação Física



**BOLETIM SPEF/Trimestral**

N.º 1 (2.ª série) — Primavera de 1991

*Director*

Francisco Sobral

*Conselho editorial*

Francisco Carreiro da Costa • João Carlos Rodrigues • Jorge Soares Nicola • Leonardo Rocha • Manuel Brito • Rui Gomes • Sidónio Serpa

*Conselho de redacção*

José Cordovil • Luís Carvalho • Rui Gomes

*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)*

1500\$00 sócios  
2500\$00 não sócios  
2000\$00 instituições (mínimo 25 exemplares)

*Preço deste número*

400\$00 sócios  
700\$00 não sócios  
600\$00 instituições (mínimo 25 exemplares)

Registo do título n.º 10 474/85

*Composição* Alfanumérico, Lda.

*Impressão* Tipografia Lousanense, Lda.

Depósito legal n.º 43 392/91

---

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

Sociedade Portuguesa de Educação Física: Presença e Projecto .....	5
<i>Francisco Sobral</i>	

### DOSSIER

A Educação Física em Portugal. A Génese da Formação dos Professores .....	11
<i>Jorge Crespo</i>	
Formação Inicial de Professores de Educação Física: Problemas e Perspectivas .....	21
<i>Francisco Carreiro da Costa</i>	
Alguma Bibliografia sobre Formação de Professores .....	35

### ESTUDOS, PRÁTICAS E PROBLEMAS

As Teorias Implícitas da Personalidade e os Comportamentos de Ensino .....	41
<i>Rui Gomes</i>	
Elementos para a Reflexão sobre Formação de Professores... de Educação Física .....	75
<i>Marcos Soares Onofre</i>	

### A VIDA DA SPEF

O Plano de Actividades da SPEF — Alguns Aspectos do seu Desenvolvimento .....	99
<i>Manuel Brito</i>	
I Fórum Europeu de Presidentes de Associações de Educação Física .....	107
Intervenção de Sua Ex. <sup>a</sup> o Ministro da Educação .....	109
Agenda .....	113



## Sociedade Portuguesa de Educação Física: Presença e Projecto

Francisco Sobral \*

Ao inscrever a formação de professores entre as linhas prioritárias do seu programa, a Direcção da SPEF teve em conta as transformações estruturais, conjunturais e mesmo circunstanciais que, de formas diversas, implicam os professores de Educação Física nos vários espaços da sua intervenção profissional.

*Transformações estruturais*, desde logo, as que decorrem de uma ampla produção legislativa, conferindo ao exercício profissional um enquadramento orgânico e jurídico levado a limites impensáveis ainda há poucos anos.

Temos, cada um de nós, o direito de apreciar os fundamentos doutrinários e as soluções estipuladas à luz das nossas próprias convicções. Doravante, porém, os nossos acordos e as nossas discordâncias não estarão confinados ao terreno da retórica. Têm referências concretas nos diplomas legais que regulamentam a educação, a educação física e o desporto. Ao assumir compromissos em letra de lei, o Estado contrai obrigações cuja realização a sociedade civil deverá vigiar e impôr.

No nosso domínio profissional não temos ainda, é certo, as condições a que justamente aspiramos. O que somos é, todos, agora, muito mais responsáveis por elas.

Toda a nossa prospectiva passou a ser determinada por dois documentos fundamentais: a Lei de Bases do Sistema Educativo e a Lei de Bases do Sistema Desportivo. Não cremos existir no país nenhum outro grupo profissional a quem tenha sido atribuído um tamanho privilégio: o de proceder, em extensão e em profundidade, ao reexame do signifi-

---

\* Presidente da SPEF.

Boletim SPEF, n.º 1 Primavera de 1991, pp. 5-7.

cado, das condições e do alcance real do exercício da sua profissão. O problema da formação (inicial, após-graduada e contínua) adquire, neste contexto, uma importância indiscutível.

Perfilam-se também argumentos de conjuntura que relevam da nossa integração europeia. Portugal tem um arrastado período de formação de professores de Educação Física (5 anos contra 4 nos restantes países da Comunidade). Em contrapartida, a formação inicial não contempla novas áreas de intervenção, pelo menos com a necessária expressão e consistência, apesar de serem cada vez mais os professores de Educação Física que exercem novas competências em entidades públicas e privadas, em regime de precária regulamentação.

Os programas de formação precisam de ser harmonizados com as tendências e as práticas prevalentes nos países comunitários. O espaço único europeu não será apenas um desafio real para outros sectores de actividade, para outras profissões. Até onde estaremos nós apetrechados para enfrentar uma concorrência aberta, eis a questão que se nos impõe numa Europa onde o número de professores de Educação Física é já excedentário em alguns países. Na Bélgica, por exemplo, em 1984, os licenciados em Educação Física no desemprego representavam 69,2 % daqueles que tinham concluído o curso nos três anos anteriores. A tendência ter-se-á entretanto consolidado.

A situação portuguesa é, por enquanto, substancialmente diversa, mas importa ir considerando a nossa capacidade de absorver aqueles excedentes na Europa da livre circulação dos trabalhadores. Todas as áreas da nossa intervenção profissional são igualmente vulneráveis. A diversidade linguística não pode, à luz do direito comunitário, constituir impedimento definitivo para o acesso a funções docentes no ensino público de qualquer país membro. Esta questão, geradora de alguns equívocos, foi objecto de especial tratamento no I Fórum de Presidentes de Sociedades Europeias de Educação Física que se realizou recentemente em Bruxelas.

*Transformações conjunturais* também, aquelas que relevam de novas atitudes e disposições relativas à função docente, à carreira de professor e ao interesse que as universidades manifestam para acolher a Educação Física e as Ciências do Desporto entre os seus programas de licenciatura.

Três lustros decorridos sobre a consagração universitária da formação em Educação Física, num processo que teve os seus incidentes e arriscou alguns retrocessos, a situação é, neste momento, *explosiva*, nas diversas acepções da palavra. Foi, depois de Lisboa e Porto, Vila Real. Seguiu-se-lhe a Madeira. Coimbra já consagrou, em Senado, a criação da sua faculdade. A Universidade dos Açores vai a caminho. A Universidade da Beira Interior já manifestou a intenção de, a médio prazo, alargar à Educação Física a sua oferta de estudos. As Escolas Superiores de Educação vieram ampliar significativamente a base de formação e os problemas decorrentes de concepções, programas e vocações heterogé-

neas. Aprestam-se já as universidades privadas para engrossar este caudal. O país parece ter, nesta matéria, mais fôlego do que oxigénio.

Ao lado de discutirmos benefícios e malefícios desta proliferação inusitada, o mais importante é cuidarmos de antecipar as suas consequências para a qualidade e a coerência da formação.

Mais faculdades e departamentos não são um mal em si mesmos, desde que bem dimensionados e integrados nas respectivas universidades, aproveitando recursos já disponíveis e participando com o seu cunho específico em estratégias de desenvolvimento regional. Contudo, proceder por um mero efeito de moda pode trazer consequências perversas para a imagem e credibilidade públicas da profissão.

Os professores de Educação Física e as suas organizações de classe não podem eximir-se à vigilância crítica sobre um sistema de formação que, sendo cada vez mais amplo, arrisca ser também cada vez mais complexo e contraditório. A formação de professores não é assunto exclusivo das instituições formadoras, não pode ser deixado ao arbítrio das universidades. Por outro lado, o estatuto da carreira docente vem aí com novos desafios em termos de inovação e flexibilização de iniciativas. A formação inicial e a formação complementar adquirem, nestas circunstâncias, um papel decisivo na criação de novas competências e no reforço de uma cultura da profissão.

*Cultura da profissão* — e quão necessário é retomar este conceito e promovê-lo à dimensão de um projecto. Numa altura em que o alargamento do campo científico veio introduzir factores de crise na delimitação conceptual e funcional da disciplina, é do próprio campo profissional (da sua componente académica, é certo) que se erguem as forças da dissolução. A coberto de um discurso rebuscado e fantasista, fazendo apelo a terminologias importadas e mal assimiladas, a Educação Física sofre um assédio que levará, inexoravelmente, à sua desqualificação pedagógica e à perda de identidade disciplinar se esta tendência não for sustida.

Sê-lo-á, estamos persuadidos, pela vertente cultural; pelo debate sério das implicações científicas e doutrinárias que emergem num quadro de mudança; pela mobilização de todos os profissionais na defesa e consolidação daquela identidade. Somos um percurso de 50 anos que não nos envergonha nem nos seniliza. Temos a maturidade profissional bastante para não nos deixarmos iludir com os trejeitos de um modernismo postiço.

A SPEF não tem uma receita para este combate. O seu projecto é reunir os profissionais num grande esforço de reflexão comum, retomar princípios, promover um discurso que nos represente e nos galvanize. Percursos e discursos da formação é, por isso, muito mais do que um título feliz para um primeiro encontro — é o balanço necessário em vésperas de desafiar o futuro pelos nossos próprios passos, com as nossas próprias mãos.



*DOSSIER*  
*Percursos*  
*e Discursos*  
*da Formação*



## A Educação Física em Portugal A Génese da Formação dos Professores

Jorge Crespo\*

Nas primeiras décadas do século XX, a exemplo do que sucedera em equivalente período do século passado, quando a ideia de educação física se divulgava em Portugal, continuavam a ouvir-se as críticas de moralistas e pedagogos à «degeneração da raça», ao desprezo a que se tinham votado os homens fortes e valentes dos primórdios da Nação. As lições vinham, como sempre, dos cavaleiros da Idade Média, homens «imortais, grandiosos, intangíveis», que evoluíam com elegância em «paços opulentos» e se destacavam com coragem e vigor nas festas e torneios. Mas não se esqueciam, também, as emoções dos combates de gladiadores e corridas de quadrigas de Roma e a «tradição sublime da (...) força estética e soberba» de Atenas, manifestada, em especial, no gesto dos discóbolos de Olímpia. Nada se comparava pois, com a tendência que se verificava na contínua desvalorização da raça portuguesa, facto que se traduzia na proliferação de jovens transformados em «creaturas mimosas e efeminadas, sem coragem, sem beleza, sem dignidade própria». Assim se repetia, à distância de um século, a mesma análise da realidade e a utilização de argumentos semelhantes, e demonstrava-se a permanência de convicções na longa duração. Um quadro de mentalidades inalterável, denunciando a força da tradição, mas, também, vestígios de incapacidades para enfrentar os problemas da realidade humana na perspectiva da modernidade.

Neste contexto, em 1920, lançava-se a ideia: «Urge reviver o vigor antigo, fazendo criar na população um sangue poderoso e novo, pre-

---

\* Professor Associado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Presidente da Mesa da Assembleia Geral da SPEF.

Boletim SPEF, n.º 1 Primavera de 1991, pp. 11-19.

conizando-lhe a cultura física, e animando-a a gerar filhos robustos e, sobretudo, a conservar os que tem»<sup>1</sup>. O projecto beneficiava, de algum modo, da avaliação recente dos perniciosos resultados da primeira Guerra Mundial, no momento em que a Europa se voltava para si própria, a fim de curar feridas e doenças, eliminar maus hábitos, tentando levantar-se dos destroços de 1914-1918. A propósito, dizia-se: «O problema é grave. Doentes, estropiados, tuberculosos, gatunos, sífilíticos e prostitutas, são pois os elementos dominantes da sociedade actual»<sup>2</sup>. Ao mesmo tempo, censurava-se o paradoxo do aumento do luxo e da ociosidade, da ostentação dos homens e das mulheres das cidades. Na época, a educação física era apontada como o principal remédio para a desejada melhoria da sociedade, em especial, nos seus aspectos morais, de higiene e saúde, sem esquecer as repercussões económicas a médio prazo.

Mas os problemas dos portugueses não tinham a ver apenas com a situação verificada neste período histórico, sendo necessário lançar as raízes dos defeitos em fases anteriores. Por exemplo, ao longo do século XIX, não se havia conseguido a indispensável modernização do país, porque as transformações da agricultura não se realizaram em tempo oportuno, dado que se optou sempre pelo comércio fácil em detrimento da industrialização requerida. Em especial, não se tornou possível a constituição de uma base social capaz de se converter em alicerce sólido da transformação da sociedade. De facto, o que sucedeu foi o seguinte: «As mudanças iniciais do século XIX permitem o incremento das fainas basilares de produção agrícola, embora com atrasos e hesitações, mas mantém um estrato dominante hipertrofiado que chama a si parte excessiva do produto nacional, e por isso não deixa espaço à génese pujante de um secundário de tipo moderno. Entre a oligarquia e a plebe, uma incipiente burguesia, activa, com cérebros esclarecidos, mas cuja acção não resulta num traçado novo dos rumos nacionais»<sup>3</sup>.

Assim, chegamos aos inícios do século XX sem dispôr de condições propícias ao arranque de diversas «obras de civilização», entre as quais a própria educação física, um problema da juventude portuguesa, sempre adiado, como, aliás, tantos outros da nossa sociedade, que só poderiam ter sido resolvidos se, de facto, o pensamento dos mais clarividentes pudesse ter atingido um mínimo de eficácia social. A breve análise das tentativas levadas a efeito no sentido de se introduzir, na transição do século XIX para o século XX, a educação física no ensino secundário é bastante para mostrar as impossibilidades, o mesmo podendo confirmar-se, aliás, quanto à formação de professores e definição do respectivo estatuto profissional. A primeira referência à educação física num texto legal dedicado ao ensino liceal surge em 1895 em Portugal. A reforma de João Franco — Jaime Moniz não considerava a integração da disciplina nos planos de estudos mas, em qualquer caso, não deixava de mencionar a necessidade de «haver terreno suficiente

para recreio e exercícios de educação física» na área dos edifícios escolares. Na oportunidade, F. Adolfo Coelho era um dos principais legisladores, mas a sua competência intelectual e pedagógica não teria sido suficiente para impôr aos burocratas e políticos os seus pontos de vista.

A lacuna foi ultrapassada, em 1905, através da reforma de Eduardo José Coelho, na qual se previa, finalmente, no plano de estudos dos liceus, a disciplina de Educação Física, com três horas semanais no curso geral e duas no curso complementar, solução que, no ano seguinte, se tornou extensiva aos liceus femininos, mas com a carga horária reduzida a duas horas semanais, do primeiro ao último ano. A reforma de Sidóneo Paes e Alfredo Magalhães, em 1918, previa a disciplina de ginástica, com duas horas semanais no curso geral e uma no curso complementar, uma redução do plano anterior que se agravou, no ano seguinte, através da reforma de Sá Cardoso e Joaquim José de Oliveira, que tinha a particularidade de eliminar a disciplina do curso complementar.

Entretanto, deve acentuar-se que as referidas alterações eram o testemunho da incapacidade manifestada em proporcionar à educação física um lugar equivalente a outras matérias de ensino, facto que não pode deixar de explicar-se no quadro das polémicas que opunham, por um lado, os que defendiam a «educação nobre» baseada nas disciplinas humanísticas do passado e, por outro, os que optavam por uma educação mais adequada às novas realidades da sociedade ocidental, suportada em disciplinas de cunho utilitário e aplicado orientadas para a formação profissional dos jovens. No âmbito da educação física, a questão traduzia-se no confronto entre as actividades corporais que fundamentavam, no passado, a formação dos «meninos nobres» e as que, mais adaptadas aos tempos vividos, eram, no entanto, objecto de crítica, como por exemplo a ginástica acrobática e as modalidades desportivas emergentes. Enfim, não se poderá esquecer, neste contexto, o fenómeno de uma «irrealizada sociedade burguesa» que se revelava sem capacidade de fazer vingar os seus pontos de vista.

Nesta perspectiva, não surpreende, igualmente, o atraso verificado na formação dos professores de educação física, não obstante as constantes reclamações surgidas. Em 1905, quando a disciplina se tornava obrigatória nos liceus, o médico Costa Sacadura chamava a atenção, sem qualquer êxito, para a necessidade de preparação urgente de docentes especializados. Nos anos seguintes, continuava a defender-se que a formação não podia limitar-se à experiência prática e ao estudo de livros didácticos e manuais mas, pelo contrário, devia subordinar-se a acções convenientemente dirigidas e através das quais se tornasse possível adquirir «uma cultura e uma competência especiais». A propósito, dizia-se que o professor: «tem necessidade de saber interpretar os exercícios que aconselha e de os adaptar às indicações e à natureza física dos seus alunos. (...) Precisa de basear os seus conhecimentos em estudos larga e metodicamente orientados, tendo sempre em vista que a aplicação dos

exercícios tem de ser pautada pela personalidade e pelas tendências dos alunos cujo desenvolvimento e saúde são confiados aos seus cuidados»<sup>4</sup>.

Entretanto, um grupo de «professores de gymnastica» dirigia, em 1907, ao governo, um memorial através do qual se realizava uma crítica violenta à situação da especialidade nos estabelecimentos de ensino. Tratava-se, possivelmente, da primeira tomada de posição pública de um colectivo que, assim, se revelava em autonomia, participando e responsabilizando-se quanto às orientações da disciplina. No documento, propunham-se medidas sobre a organização dos ensinos primário e secundário, a formação de professores e a valorização do seu estatuto profissional»<sup>5</sup>.

Em 1911, o Governo Provisório da República parecia compreender a lacuna, mas a resposta dada ao problema, traduzindo-se na criação de uma Escola de Educação Física, não passou, de facto, das intenções manifestadas em diário oficial. Tratava-se de integrar estudos de educação física, com a duração de três anos, nas Escolas Normais Superiores de Coimbra e de Lisboa, sob orientação de professores destas unidades de formação pedagógica e das Faculdades de Medicina. A falência do projecto e as exigências da realidade justificariam que Luís Furtado Coelho tivesse organizado, em 1914, um curso de formação, com a duração de três meses, orientado por um professor sueco, diplomado pelo Instituto de Ginástica de Estocolmo. O promotor da iniciativa desiludia-se, no entanto, com as críticas que a esta intervenção eram dirigidas pelos órgãos de informação da época, as quais se fundamentavam, em geral, na necessidade que havia na elaboração de uma «ginástica nacional» mais ajustada às particularidades da cultura portuguesa. Os críticos pensavam que a proliferação de métodos estrangeiros contribuía para aumentar a confusão de professores sem bases teóricas seguras, sendo igualmente um obstáculo à desejada unidade de intervenção pedagógica. Os argumentos nunca deixaram de acompanhar, ao longo do tempo, os que se manifestavam a favor de uma escola de formação de professores.

Entretanto, o papel do Estado limitava-se à concessão de alvarás ou diplomas que legalizavam a actividade docente dos divulgadores da educação física, médicos, professores formados no estrangeiro, militares e antigos praticantes. Eram mal remunerados, com a justificação da falta de formação adequada e, por isso, não tinham acesso a nomeações definitivas. O Decreto 5600, de 10 de Maio de 1919, regulamentava os concursos com o fim de avaliar as condições de habilitação para o exercício do magistério de educação física nos estabelecimentos de ensino secundário. Por exemplo, às provas correspondentes a 1920, realizadas no Liceu de Camões, submetiam-se muitos candidatos, perante um júri constituído por quatro médicos (um dos quais, presidente) e três professores de educação física. Um destes era Pedro José Ferreira, decano do grupo profissional, dispendo de um *curriculum vitae* que pode

ilustrar, de alguma maneira, o percurso seguido na formação de um professor, nas primeiras décadas do século XX. A referência à sua personalidade e competência, numa revista especializada da época, fazia-se nos termos seguintes: «Decano dos professores de educação física em Portugal, desde criança que exerce o ensino, como comandante da 1.<sup>a</sup> classe da Casa Pia em 1868, comandante geral em 1870, ajudante do eminente professor da Escola de Saint-Cir, Roger, em 1874. Tencionando a Casa Pia dispensar os serviços do professor Roger, nomeou Pedro Ferreira para professor, lugar que não aceitou, visto que aceitando-o, cometia uma grave desconsideração e uma falta de gratidão para quem tinha sido o seu grande mestre e amigo. Revelava-se desde então um caracter de fina tempera.

Foi professor do Colegio de Campolide de 1876 sendo aí o seu ensino de tal ordem que os resultados dos seus trabalhos foram altamente apreciados no estrangeiro, a ponto de o seu mapa antropométrico, obra digna de um grande mestre, ter a pedido, por lá ficado. E pena foi que não ficasse em Portugal, pois que é um valioso documento do ensino da educação física no nosso país.

Desde 1882 que exerce o ensino oficial, sendo uma vítima da ingrati-dão, do esquecimento e da injustiça do Estado, por quanto ainda não é professor efectivo, apesar do Estado lhe confiar as mais honrosas mis-sões, como sejam, fazendo parte das comissões aos regulamentos e programas do ensino da educação física das Escolas primárias e comple-mentares (1911), Escolas normais (1915), Escolas primárias de ensino geral e superior (1919), etc., etc.

Discipulo dilecto de Sousa Martins, Alves Branco, Tomaz de Carva-lho e outros na Escola Médica, como ouvinte, pelos grandes mestres como aluno era considerado, estudando e praticando como aluno fosse. Entregavam-lhe os seus clientes, como hoje muitos lhos entregam, sendo as suas opiniões, conselhos e orientação de ensino acatadas e seguidas.

Mestre querido dos seus alunos, nas Escolas normais e liceus Pas-sos Manuel e Garrett onde a sua acção tem sido mais intensa e profícua.

Excessivamente modesto, a sua alta individualidade tem-se imposto pelo seu trabalho honesto, pelo seu profundo saber, pela sua incontes-tavel competência, pelo seu character impoluto, que não por reclamos espalhafatosos.

Noutro país Pedro Ferreira ocuparia o lugar a que tem jus. Em Por-tugal apenas tem sido uma vítima da inveja, da intriga e da maldade dos homens. Será por isso que os seus alunos lhe chamam — o Santo!»<sup>6</sup>

Trata-se de um caso excepcional, decerto. Mas, ainda assim, revela-dor de um percurso humano e profissional que interessa conhecer, tal como não será de desprezar mais um apontamento sobre a hipocrisia de um Estado incapaz de ser eficaz e justo.

A publicação do Regulamento Oficial de Educação Física, em 1920, definia, entretanto, três categorias de docentes: professores, instrutores

e monitores. Não se indicavam relações de hierarquia, para além da indicação de que os primeiros escolhiam os monitores e asseguravam a sua formação através de lições teóricas, práticas e de prática pedagógica. Esta definição de categorias aplicava-se aos âmbitos civil e militar, solução que se justificava porque, em 1919, o Ministério da Guerra tinha determinado a elaboração das bases de uma unidade de formação em esgrima, a incluir no futuro Instituto de Educação Física do Exército. De facto, em Janeiro de 1922, a Escola de Esgrima do Exército iniciaria o seu funcionamento, tornando-se um lugar de preparação de muitos especialistas que viriam a influenciar o posterior desenvolvimento da educação física.

No entanto, não obstante estas iniciativas, o problema fulcral mantinha-se, isto é, a ausência de uma solução global para a formação de professores. A publicação de leis, como o citado Regulamento Oficial, ou a parcialidade das opções, tal como a da Escola de Esgrima referida, constituíam motivos para que surgissem reclamações e propostas em jornais e revistas, intervenções de carácter individual sem eficácia perante um Estado que teimava em não reconhecer as aspirações de um grupo profissional que, progressivamente, adquiria uma consciência. Esta nova qualidade manifestou-se, entretanto, quando os professores de educação física «...mal apreciados na sua competência e na sua influência na propaganda dos exercícios em Portugal e na sua realização nos estabelecimentos do ensino do Estado...»<sup>7</sup>, resolveram «...fundar uma colectividade não só para tratar da defesa dos seus interesses profissionais e materiais, como também estudar os assuntos que interessam a educação física e fazer a sua propaganda»<sup>8</sup>. Assim nascia, em 1920, a Liga de Estudo e Propaganda de Educação Física, associação que integrava professores, médicos, pedagogos e outros interessados pela causa. No relatório que assinalava o primeiro ano de existência referia-se, mais uma vez, a «...situação anomala dos professores de educação física dos liceus...», alguns dos quais se mantinham como provisórios há quinze anos, uma realidade considerada excepcional no funcionalismo. A acção da Liga não era um assunto desprovido de polémica, e o médico Francisco Pinto de Miranda, desempenhando o lugar de Inspector de Ginástica, dava a opinião seguinte: «A criação que se projecta de uma Associação de Professores de Ginástica, virá facilitar (...) se a orientação d'uma organização fôr dirigida mais para o debate científico dos diversos problemas tecnicos, que exclusivamente na defeza dos interesses profissionais por mais injustamente tratados que sejam»<sup>9</sup>. As responsabilidades superiores de Pinto de Miranda podiam, de algum modo, explicar o zelo revelado na hierarquização dos problemas, que assim pretendia desviar a atenção de questões políticas essenciais, mas o argumento não podia deixar de ser interessante, numa fase em que se reconhecia a importância da preparação teórica na validade do estatuto da educação física. Mas a verdade é que, em 1921, o Ministério da

Informação Pública decidia criar um Curso Normal de Educação Física com a duração de três anos. Os estudos exigiam a aprovação nas disciplinas de Anatomia e Fisiologia da Faculdade de Medicina e os estágios pedagógicos realizavam-se no Liceu de Camões. O carácter provisório do curso foi superado com a sua integração, em 1923, na Escola Normal Superior de Lisboa. Os estudos reduziam-se a dois anos e a formação era idêntica à dos docentes de outras disciplinas, facto que promovia excessos teóricos merecedores de crítica e deficiente preparação prática. A este propósito, Leal de Oliveira, que frequentava o curso, denunciava no jornal «Diário de Notícias» todos os erros referidos, assinalando que os alunos não praticavam a ginástica nem sequer ouviam falar de educação física. O deficiente funcionamento das Escolas Normais Superiores resultou na sua extinção em 1930, sendo criadas, em substituição, as secções pedagógicas das Faculdades de Letras de Lisboa e de Coimbra e, também, os Liceus Normais nas referidas cidades. Em qualquer caso, continuava a criticar-se a «excessiva generalização da cultura pedagógica» adquirida, em prejuízo da referida formação técnica. Nem o facto de se ter determinado, em 1933, o funcionamento, no Liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes), de uma disciplina anual de pedagogia geral da educação física, foi o suficiente para ultrapassar as lacunas nos domínios técnico e científico. As falhas observadas ao longo dos anos constituíram o motivo da criação, em 1930, da Escola Superior de Educação Física na Sociedade de Geografia de Lisboa, onde finalmente se reuniram as condições propícias a um progresso significativo da formação dos professores de educação física. O curso tinha a duração de quatro anos, incluindo um conjunto de disciplinas teóricas, práticas e pedagógicas muito completo, onde não faltavam actividades desportivas, ginástica correctiva e reeducativa que, por razões diferentes, eram objecto de polémica na época.

Entretanto, a experiência adquirida na citada Escola da Sociedade de Geografia e também, nos âmbitos do Exército e da Armada, constituía um património de extrema importância que não deixou de estimular os responsáveis para o lançamento da grande mudança. A oportunidade surgia no quadro de realizações do Estado Novo, tendo em vista a resolução dos «problemas fundamentais da educação nacional». Assim, em 25 de Fevereiro de 1939, o Ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, apresentava à Assembleia Nacional uma proposta de lei para a criação do Instituto Nacional de Educação Física. Para além dos aspectos técnicos e administrativos relativos à implantação do curso, pretendia-se o seguinte: «Instituir um centro de estudos científicos e de prática racional da educação física, como instrumento de unidade didáctica e de orientação geral, e com a finalidade profissional de formar os respectivos agentes de ensino, oficial ou particular, tendo-se em vista o revigoramento da raça no plano da educação integral e os interesses da defesa da Pátria»<sup>10</sup>.

Para o efeito, recomendava-se que o início do funcionamento do Instituto, «tam importante para o futuro da nacionalidade», coincidissem com «a dupla Comemoração Centenária», isto é, de oito séculos de história e de quatro da restauração da independência. Assim sucedia, pois, na sequência do Decreto-Lei 30 279, de 23 de Janeiro de 1940, no mesmo ano da Exposição do Mundo Português, iniciativa que marcava o apogeu da política do Estado Novo.

Nos finais de 1940, o Conselheiro Escolar do INEF organizava um ciclo de reuniões de trabalho que se destinava ao estudo dos mais importantes temas de educação física e tinha, como objectivo final, a elaboração de uma base doutrinária para a acção a desenvolver. Na primeira palestra, Manuel Rocha, professor do Instituto, dissertava acerca da ideia de movimento enquanto factor influente na educação da vida humana. Na ocasião, contestavam-se os que atribuíam demasiada importância ao pensamento de Descartes e, ao mesmo tempo, sublinhava-se o valor da noção aristotélica-tomista de movimento. A certa altura, afirmava: «E a embriaguês era tão grande que a ciência ousou levantar-se contra a fé, a economia emancipou-se da moral, o liberalismo tripudiou»<sup>11</sup>. Estava assim lançada a primeira base doutrinária da educação física que se desejava promover, um fundamento que não pode deixar de identificar-se com a mentalidade dominante na civilização medieval. O conhecimento dos homens e do mundo subordinava-se a uma única inteligibilidade, uma simbólica universal que tinha por objectivo principal encontrar no próprio corpo, em suas atitudes e movimentos, os vestígios da criação de Deus. O sentido do real era dado «a priori» por uma finalidade transcendente e o universo e o homem (um microcosmos) não eram realidades experimentais mas sistemas de valores. A este propósito, o Renascimento não era poupado às críticas, por ter conduzido, afinal, à decadência da escolástica, assim provocando o desequilíbrio do passado. Nesta linha, acusava-se Descartes de ter desorganizado «...a lógica perene, negando, ridicularizando a noção de potência e acto, a noção aristotélica-tomista do movimento»<sup>12</sup>.

As ideias divulgadas por Manuel Rocha constituíam o desenvolvimento das linhas gerais que tinham sido definidas anteriormente, em 2 de Março de 1940, na primeira reunião do Conselho Escolar do INEF, a saber: «Vamos formar agentes de grande penetração social que, lidando estreitamente com a juventude, devem promover não só o seu desenvolvimento físico, mas ainda contribuir para a formação do seu carácter. Temos de os tornar elementos convicentes e activos de um renascimento nacional que estamos vivendo cheios de esperança e de fé. Formação técnica, científica, apenas? Se não fôr também elevadamente espiritual, se não formos até à formação da sua mentalidade, se não animarmos as noções teóricas e práticas que lhes dermos de um ideal nacional e humano, se não criarmos doutrina — a doutrina da escola portuguesa de educação física — as práticas a que os obrigarmos

redundarão em formalismos sem vida e corroer-se-ão em pouco tempo dos piores vícios e abusos». E, mais adiante, para concluir, dizia-se: «O nosso laboratório será certamente um verdadeiro centro de investigação científica que quasi se inicia no nosso País; os estudos teóricos porão os nossos alunos a par do que há de mais moderno no domínio científico da especialidade; as práticas fornecer-lhes-ão as técnicas indispensáveis à sua missão profissional e à perfeita compreensão de uma teoria que vive da observação das realidades»<sup>13</sup>.

A formação dos professores de educação física iniciava-se, pois, num quadro de contradições que pode explicar-se através da análise das múltiplas influências, económicas, políticas e sociais que, no período de um século, não deixaram de exercer-se no processo de transformação das práticas corporais. Neste contexto surgia, progressivamente, a figura do «mestre», responsável afinal pela integração de um saber apoiado pela instituição médica, por uma prática inspirada no modelo militar e por uma ideia dominada pela urgência da regeneração da vida humana. Enfim, da fase do mestre de ginástica à do professor de educação física, assistiu-se a um percurso de autonomia e de responsabilidade que atinge, neste momento, um ponto crucial, a exigir reflexão honesta e profunda, uma atitude crítica que resista às soluções de facilidade do presente.

## Notas

<sup>1</sup> «A Nossa Tentativa», *Revista de Educação Física*, n.º 1, Março. 1920, Lisboa, p. 1.

<sup>2</sup> TOVAR DE LEMOS, «A Cruzada da Educação Física. Palavras Duras», *ibidem*, p. 13.

<sup>3</sup> VITORINO MAGALHÃES GODINHO, *A Estrutura da Antiga Sociedade Portuguesa*, Col. BAB, Ed. Arcádia, Lisboa, p. 130.

<sup>4</sup> COSTA SACADURA, «O Professor de Educação Física», *Revista de Educação Física*, n.º 1, Março. 1920, p. 2.

<sup>5</sup> *Jornal Tiro e Sport*, ano XIII, n.º 361, 1907. O memorial era assinado por ANTÓNIO PINTO MARTINS, PEDRO JOSÉ FERREIRA, ÓSCAR DE MELLO, CARLOS D'ALMEIDA GONÇALVES, JOSÉ TAVARES PORTUGAL e JOÃO ROUBAUD.

<sup>6</sup> «Pedro José Ferreira», *Revista de Educação Física*, n.º 1, Março. 1920, p. 7.

<sup>7</sup> ANÍBAL PINHEIRO, «Liga de Estudo e Propaganda de Educação Física», *Revista de Educação Física*, n.º 1, Março. 1920, p. 12.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> F. PINTO DE MIRANDA, «Propaganda de Educação Física», *Revista de Educação Física*, n.º 2, Novembro. 1920, p. 3.

<sup>10</sup> Proposta de lei, de 25 de Fevereiro de 1939, apresentada pelo Ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, à Assembleia Nacional.

<sup>11</sup> *Boletim INEF*, Dezembro, 1940.

<sup>12</sup> *Ibidem*.

<sup>13</sup> *Ibidem*.



# Formação Inicial de Professores de Educação Física: Problemas e Perspectivas

Francisco Carreiro da Costa \*

## 1. *Introdução*

As modificações operadas desde 1975 no nosso país no âmbito da Formação de Professores de Educação Física, foram de tal dimensão que transfiguraram completamente a realidade existente até àquela data.

Como é sabido, em Dezembro de 1975 existiam em funcionamento os seguintes cursos de Educação Física:

- Um curso superior não universitário de formação de professores no Instituto Nacional de Educação Física, instituição pioneira da formação científica e pedagógica integrada, curso que culminava com um estágio profissional que conferia de imediato a possibilidade de ingresso na carreira docente.
- Dois cursos de instrutores, cursos médios ministrados nas Escolas de Educação Física de Lisboa e Porto.

Entretanto, o Decreto Lei 675/75 de 5 de Dezembro extinguiu o INEF e as Escolas de Educação Física. Em sua substituição surgiram os ISEFs de Lisboa e Porto, o primeiro integrado na Universidade Técnica de Lisboa, e o segundo na Universidade do Porto. A componente formação de professores deixou de ser privilegiada. A formação pedagógica e a profissionalização para o ensino em Educação Física passaram a realizar-se segundo o modelo do estágio clássico, e mais tarde segundo o modelo de profissionalização em exercício. Em 1983 o ISEF de Lisboa,

---

\* Professor Associado. Faculdade de Motricidade Humana. Vice-Presidente da SPEF. Boletim SPEF, n.º 1 Primavera de 1991, pp. 21-34.

actual Faculdade de Motricidade Humana, retomou a tradição da formação inicial de professores, opção que foi mais tarde seguida pelo ISEF do Porto, presentemente Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Por outro lado, às Escolas Superiores de Educação, instituições criadas em 1977 com o objectivo de formar professores para o 1.º ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância, foi conferida em 1979 a possibilidade de organizarem cursos de professores para o 2.º ciclo do ensino básico, cujo desenho curricular pressupõe uma formação básica comum a todos os professores, e uma formação específica colocada como alternativa, isto é, as chamadas Variantes. Surgem assim as Variantes de Educação Física.

Além das possibilidades de formar professores do ensino básico na variante de Educação Física, a Lei de Bases do Sistema Educativo veio permitir uma nova possibilidade às ESEs no domínio da formação em Educação Física. Na verdade, às ESEs foi dada a faculdade de atribuir Diplomas de Estudos Superiores Especializados, que, para efeitos académicos e profissionais, são equivalentes a Licenciatura. Ao Curso de Estudos Superiores Especializados pode aceder qualquer Bacharel em Ensino.

Assim, após inúmeras reformas curriculares e algumas ditas «rupturas com a realidade», com planos de estudos dos cursos a sofrerem alterações a um ritmo quase anual, chegámos à situação actual da formação inicial em Educação Física, a saber:

- Quatro licenciaturas em ensino da Educação Física e Desporto, integradas no ensino superior universitário (Faculdade de Motricidade Humana — da Universidade Técnica de Lisboa; Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física — da Universidade do Porto; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; e Universidade da Madeira);
- Uma licenciatura em ensino da Educação Física e Desporto aprovada na Universidade de Coimbra, que deverá entrar em funcionamento no próximo ano lectivo;
- Dez cursos de professores do Ensino Básico na variante Educação Física, ministrados pelas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos de Castelo Branco, Coimbra, Faro, Guarda, Leiria, Portalegre, Porto, Setúbal, Viana do Castelo e Viseu.

Esta nova realidade, cuja dimensão seria difícil prever há meia dúzia de anos — recordemo-nos que há apenas 5 anos explicava-se a extinção do Ramo Formação Educacional no ISEF de Lisboa apresentando a saturação do mercado de emprego no sistema de ensino como argumento (a propósito, um estudo realizado pelo GEP, Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, intitulado «Impacto da Reforma Curricular sobre a Necessidade de Professores», mostra claramente que até ao ano 2000 este problema não se colocará para o Grupo

de Educação Física) —, esta nova realidade, dizíamos, requer uma análise e reflexão aprofundadas sobre o impacto (positivo? negativo?) destas transformações no desenvolvimento da Educação Física Escolar e no futuro da actividade profissional que lhe está associada.

Todavia, a quantidade de questões que o tema A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA suscita, as suas intersecções e interdependências com outros temas, assim como a sua diversidade, admitem e sobretudo reclamam abordagens múltiplas.

Os problemas relativos a um grupo profissional são de um modo geral formulados de duas maneiras.

Através de um processo «oportunistamente», utilizando a expressão de TINNING (1991), isto é, perante determinadas tendências sociais ou condições favoráveis, promovem-se alterações nas «missões» e finalidades profissionais, adaptando-as às novas circunstâncias.

A segunda forma de definir os problemas profissionais baseia-se na análise das orientações conceptuais, nas práticas sociais e profissionais potencialmente perturbadoras ou susceptíveis de fazer perigar os ideais da profissão.

O tempo de que dispomos limita-nos naturalmente as opções. Assim, decidimos aflorar algumas questões que, pelo seu efeito conjugado, estão a reforçar o que se pode designar por *ciclo vicioso de deterioração da imagem da educação física no sistema educativo e da identidade dos seus profissionais*.

Nesta perspectiva, analisaremos num primeiro momento os rumos actuais da formação inicial de professores de educação física através de uma *caracterização sucinta dos modelos de formação no ensino politécnico e no ensino universitário*. Com esta abordagem procuraremos, num segundo momento, por em evidência *os discursos actualmente dominantes na formação inicial em Educação Física*.

Este propósito justifica-se pois, segundo GNNEW (1982), quem controla a linguagem controla tudo, até os pensamentos mais secretos, uma vez que a maneira como pensamos é interiormente regulada pela linguagem.

É legítimo pensar que os («novos») discursos estão a ter um efeito importante na construção, não só do que os professores de Educação Física «sabem», mas também na forma com compreendem a natureza da sua especialidade e como interpretam o seu papel na instituição escolar.

Num terceiro momento, falaremos do *modelo da autoreprodução em Educação Física de Bart Crum* (1990).

Finalmente, e em jeito de conclusão, avançaremos algumas ideias que nos parecem fundamentais no sentido de quebrar o ciclo de degradação em se encontra enredada a educação física com a consequente perda de identidade e estatuto dos seus profissionais.

Antes porém de começar a desenvolver os pontos atrás mencionados desejo referir o seguinte. A formação inicial de professores é um

tema que tem suscitado alguma controvérsia na nossa área. O confronto e o debate de ideias numa base conceptualmente sólida e rigorosa tem sido difícil. A emoção e a paixão têm dominado as análises. As discordâncias sobre o rumo que algumas instituições formadoras entenderam tomar são interpretadas frequentemente como «ataques» pessoalizados. Todavia, a importância e as implicações deste tema não se compadecem com análises levadas a cabo a partir de referências de tipo «clubista».

Busquemos na discussão deste como de outros temas a maturidade profissional desejável.

## *2. Breve caracterização dos modelos de formação inicial de professores de Educação Física*

A existência de dois tipos de ensino superior, o universitário e o politécnico, deixa pressupor que cada um deverá preencher um espaço próprio, e assumir uma vocação específica, embora possam perseguir (algumas) finalidades comuns. De facto, só assim se poderá justificar a existência de um e de outro.

Na verdade, a Lei de Bases do Sistema Educativo define o âmbito e os objectivos inerentes a cada um dos ensinos, embora o faça de uma maneira tão ambígua que é difícil descortinar onde começa um e acaba o outro e vice versa.

A ambos é conferida a possibilidade de «proporcionar uma... formação que habilite para o exercício de actividades profissionais». Todavia, tudo faria supor que a interpretação adequada a dar a esta possibilidade fosse entendida no sentido de formar profissionais para o exercício de responsabilidades, papéis e tarefas diferentes.

No entanto, a situação que se verifica no domínio da formação para o exercício da profissão docente em Educação Física é que tanto a Universidade como os Institutos Politécnicos formam docentes para as mesmas funções.

Embora seja um problema fundamental segundo o nosso ponto de vista, não questionamos neste momento se a formação inicial de professores de Educação Física deve ser feita na Universidade ou fora dela. O que importa reter, isso sim, é que a formação de profissionais para o exercício das mesmas atribuições e competências no sistema educativo, é levada a cabo segundo modelos e ofertas curriculares dos cursos ministrados nas Escolas Superiores de Educação claramente diferente daqueles que as Universidades proporcionam. Estas dissemelhanças não podem deixar de ter implicações desiguais e corresponder a concepções igualmente diferentes de desempenho profissional em Educação Física Escolar.

Com efeito, em formação de professores, as diferentes opções acerca do «perfil» de professor preconizado, os princípios e as estratégias de formação que lhe devem corresponder, podem ser sistematizados em modelos conceptuais. Estes modelos ou paradigmas mais não são que «matrizes» de convicções sobre a escolarização, os papéis que incumbem aos professores, as formas que devem revestir as situações de educação e as práticas profissionais. (ZEICHNER, 1983).

Num estudo que publicámos há dois anos (CARREIRO DA COSTA *et. al.*, 1989), evidenciámos as principais diferenças entre os modelos de formação de professores de Educação Física no ensino universitário e no ensino politécnico.

Embora os resultados específicos daquele estudo estejam hoje ultrapassados — uma vez que a maioria dos planos de estudos que foram objecto de análise sofreram modificações —, as diferenças estruturais mantêm-se idênticas. Assim, continua oportuno recordar as diferenças então verificadas.

Para além das diferenças que decorriam da especificidade de cada um dos modelos (ESEs: formação de um professor para o 1.º ciclo do ensino básico nos primeiros seis semestres — 3 anos — seguido de 2 semestres de formação específica — 1 ano; ISEFs: Ramo Formação Educacional em Lisboa e licenciatura em ensino no Porto), verificaram-se as dissemelhanças seguintes:

1. As ESEs apresentavam nos seus cursos quase o dobro de disciplinas relativamente ao modelo das Universidades (ESEs de 45 a 54, média de 48,3; ISEFs 26 a 29; média de 27,5 disciplinas).
2. A formação na área científica da Educação Física era nas ESEs bastante inferior à proporcionada nos cursos dos ISEFs de Lisboa e Porto: de 22,3 % a 41,4 % para as ESEs, média de 30 % relativamente à formação total; 77 % a 79,1 % Universidades, média de 78 %.
3. A formação em áreas científicas não específicas da Educação Física (Exs: Língua Portuguesa; Ciências do Meio Físico e Social; Matemática, etc.) era substancialmente maior nas ESEs (18,2 % a 37,2 %, média de 27 %; ISEFs, 0 % a 8,3 %). Deve salientar-se que em duas ESEs a percentagem de formação em áreas científicas não específicas suplantava a formação na área científica da Educação Física.
4. Finalmente, nas ESEs as disciplinas da área científica da Educação Física são leccionadas no seu conjunto por número reduzido de docentes (4 a 5 docentes no máximo).

O confronto das características próprias de cada um dos modelos de formação inicial, proporciona-nos os elementos para pensarmos (pelo menos provisoriamente) que estamos perante dois projectos antagó-

nicos, duas concepções e dois discursos distintos em Educação Física. (Mais adiante veremos que estes projectos, embora aparentemente contraditórios, são afinal complementares, e fazem parte de uma mesma realidade estatégica).

Como atrás referimos, os cursos de formação inicial de professores de Educação Física actualmente existentes na Universidade realizam-se *formalmente*, segundo o modelo de licenciaturas em ensino de acordo com os princípios orientadores definidos pela Lei de Bases de Sistema Educativo (lei n.º 46/86, 14 de Outubro) e o preceituado no diploma que estabelece o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e professores para os ensinos básico e secundário (decreto-lei n.º 344/89, de 11 de Outubro).

O modelo das licenciaturas em ensino requer que os cursos se estruturarem de modo a que, desde o início do curso, a formação garanta «a integração tanto de aspectos científicos e pedagógicos como das componentes teórica e prática, e promova a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente».

A análise da validade de um processo formativo realiza-se de uma maneira geral a partir dos parâmetros seguintes:

- a coerência interna — a forma como o plano curricular está articulado com as finalidades que o processo diz perseguir;
- a coerência externa — a forma como essas finalidades concorrem para a satisfação das necessidades e problemas que justificam o processo formativo em causa.

Assim, só tem sentido proceder a uma análise da validade interna da Formação Inicial em Educação Física na Universidade, depois de confirmada a sua validade externa.

Nesta perspectiva tem pouco sentido descrever o rol de problemas de funcionamento dos processos formativos nos cursos de Educação Física, até porque, neste capítulo, os problemas não são específicos. São dificuldades comuns, com maior ou menor intensidade, à generalidade dos cursos de formação de professores na Universidade, e que decorrem das características «próprias» dessa instituição, e que a literatura da especialidade enumera de forma exaustiva.

A questão determinante, o problema nuclear, associado hoje à formação inicial em Educação Física na Universidade, reside, segundo o nosso ponto de vista, na sua total ausência de validade externa.

De facto, a maioria das Universidades Portuguesas não forma professores de Educação Física com o significado e o conteúdo que a expressão contempla.

Basta analisar os planos de estudos, e respeitar a sugestão de FERRY (1983) focando a atenção sucessivamente sobre os objectivos, os conteúdos, a organização e as estratégias de formação constantes nos pro-

gramas das disciplinas que compõem os vários cursos, para constatar que estes não estão estruturados de modo a perseguirem fins coerentes com as necessidades e desafios do sistema educativo e as «exigências da carreira docente». O que se verifica é uma subordinação inconsequente aos desígnios do sistema desportivo, e um aproveitamento oportunista de uma certa permissividade institucional, fazendo desta grande Misericórdia nacional em que se tornou a Escola Portuguesa, a almofada segura para os efeitos perversos que as «inovações» entretanto postas em marcha possam eventualmente suscitar.

Com esta afirmação não estou a ressuscitar, como alguns malevolamente pretenderão fazer crer, a velha e estafada querela de opor a Educação Física ao Desporto, polémica esvaziada de qualquer sentido conceptual e pedagógico nos tempos que correm.

É caso para perguntar se a descaracterização do âmbito e finalidades da Educação Física não é um preço demasiado elevado a pagar pelos profissinais pela elevação do seu estatuto académico.

Bryant Cratty talvez nos ajude a compreender esta situação quando refere que:

«Alguns investigadores e professores universitários submetidos à dura luta pela existência dentro da comunidade académica, olham com certo desdém a «porção» prática e aplicativa da sua disciplina que se denomina Educação Física. Não obstante, permanece a circunstância de que esta parte da nossa profissão continua a ser a razão primordial da nossa existência e a principal oportunidade de emprego que se oferece aos nossos graduados». (In Prefácio ao livro de Mosston, 1978)

Por outro lado, WHITSON & MCINTOSH (1990) fazem uma análise bastante interessante sobre o que chamam «a cientização da educação física ou o discurso da performance», a partir das dúvidas seguintes:

«Por que será que o discurso actual em educação física tem tão pouco a ver com a educação e tanto com o desporto de alto rendimento?»

«Por que razão o discurso racional e tecnocrático suplantou em muitos programas de formação o antigo discurso humanista que enfatizava o papel da educação física como componente fundamental do desenvolvimento integral da pessoa humana?»

Duas hipóteses apenas para reflexão:

1. Dada a importância da investigação no meio universitário, há que ganhar credibilidade académica, quer no seio da própria Universidade, quer junto das instâncias governamentais. Essa investigação deve realizar-se de preferência em domínios com prestígio e suficiente impacto social. O desporto tem esses ingredientes.
2. Os interesses e as actividades que se desenvolvem em torno do desporto fazem deste fenómeno um espaço privilegiado de mobilização de recursos económicos, factor importante na gestão universitária.

### *3. Os discursos dominantes na formação inicial de professores em Educação Física*

A existência ou melhor a coexistência de diferentes orientações filosóficas e pedagógicas sobre a Educação Física Escolar, preconizando cada uma finalidades e práticas próprias, é uma questão antiga em Portugal (CARREIRO DA COSTA *et al.*, 1988).

Não vamos tratar esta questão agora, como é óbvio. O que nos importa é, a partir das várias sistematizações até há data produzidas, analisar as representações, as ideias, as tendências que são possíveis descortinar no modelo de formação de professores de Educação Física no ensino politécnico e no ensino universitário.

#### *3.1 O discurso da formação no ensino politécnico: o discurso do não ensino, da animação e da recreação*

A ideia geral que se colhe, é a de que prevalece no ensino politécnico uma concepção recreacionista de Educação Física, com raízes numa perspectiva «pedagoga» e/ou «funcionalista».

Na linha da corrente denominada «Educação pelo Movimento» que no fim da década de 60 início dos anos 70 cativou muitos profissionais, a perspectiva «pedagoga» desvaloriza as aprendizagens específicas. A sua orientação mais radical recusa mesmo as actividades desportivas. Apenas as actividades lúdicas e expressivas são contempladas no processo educativo. Assim, a Educação Física justifica-se no currículo escolar como propedêutica de certas aprendizagens escolares.

Quanto à perspectiva «funcionalista», as actividades físicas e desportivas são utilizadas de uma forma não sistematizada. As actividades desportivas constituem apenas pretextos ou referências socioculturais que se utiliza para melhor explorar as motivações dos alunos, mantendo-os «ocupados», «felizes» e «disciplinados» durante o tempo escolar.

Relativamente ao papel do professor de Educação Física, as duas perspectivas convergem. O professor é um simples catalizador de aprendizagens, um animador no sentido mais pobre do termo.

Qualquer uma das perspectivas que caracterizámos sucintamente e que me parecem implícitas no modelo e nas opções curriculares dos cursos das ESEs é frágil no plano científico, pobre na sua dimensão educativa, e susceptível de gerar sérias preocupações em termos profissionais.

Frágil no plano científico porque uma sólida formação nas matérias e actividades educativas próprias da educação física constitui uma condição de sucesso educativo nesta área.

Pobre na sua dimensão pedagógica na medida em que limita as possibilidades e condições de desenvolvimento e educação das crianças e jovens.

Preocupante no plano profissional, em primeiro lugar porque torna cada vez mais difícil sustentar e justificar a presença da Educação Física no currículo escolar como área autónoma — tenhamos presente que no 1.º ciclo do ensino básico aquela designação foi já substituída por Expressão Motora. Por outro lado, retirando especificidade à intervenção do professor de Educação Física criam-se condições objectivas para que se possa iniciar um processo de desprofissionalização.

Todavia, é importante que se não ignore que a opção pela formação dos professores de Educação Física para o 2.º ciclo do Ensino Básico nas Escolas Superiores de Educação corresponde às tendências Europeias nesse domínio.

Na maioria dos países da Europa comunitária a Educação Física é assegurada por professores bi ou multivalentes, formados de uma maneira geral em instituições do ensino superior não universitário. Eis um mau exemplo, um modelo a não seguir e a procurar alterar. Na verdade, a aproximação a tais modelos corresponde a uma despromoção da formação e do estatuto socioprofissional dos professores, situação aliás já diagnosticada em países fortemente dependentes da «qualidade dos produtos da educação formal», como por exemplo nos Estados Unidos da América. (SHOR, 1986).

### *3.2 O discurso da formação inicial em educação na Universidade. o discurso da performance, do desporto como única área de formação*

A identificação total da Educação Física com o Desporto, a ideia de que a Educação Física não passa de «um prolongamento de aplicação do Desporto», constitui a nosso ver a orientação predominante na formação de professores na Universidade.

As actividades desportivas apresentam-se, nesta perspectiva, como meios de formação integral nos aspectos da saúde física, da saúde moral e da saúde social, transportando para o contexto escolar, de uma forma mais ou menos automática, as actividades desportivas institucionalizadas.

Se para a perspectiva «pedagoga» a Educação Física surge como propedêutica de outras aprendizagens escolares, nesta orientação a Educação Física é vista como propedêutica desportiva. A sua principal finalidade resume-se à preparação para a vida desportiva. O campo de extensão das possibilidades de formação dos alunos na esfera da Cultura Física fica assim limitada ao desporto.

Esta orientação está bem patente no actual plano de estudos da licenciatura em Educação Física e Desporto da Faculdade de Motricidade Humana, onde nenhuma disciplina do curso ostenta a designação Educação Física.

Identificar a Educação Física como um simples «prolongamento de aplicação do Desporto» é segundo o nosso ponto de vista uma con-

cepção simplista e redutora das potencialidades educativas desta disciplina.

A Educação Física deve ser entendida como o processo racional, sistematizado e intencional de tornar acessível, a todos as crianças e jovens que frequentam a instituição escolar, o conjunto transitório de conhecimentos, hábitos, valores, atitudes e capacidades que constituem o património da Cultura Física, isto é, o repositório dos valores e das técnicas inerentes às produções sociais do corpo, como resultado de um processo histórico de transformação, património que encerra o mais elevado nível de capacidade alcançado pelo homem, nesta área da actividade social.

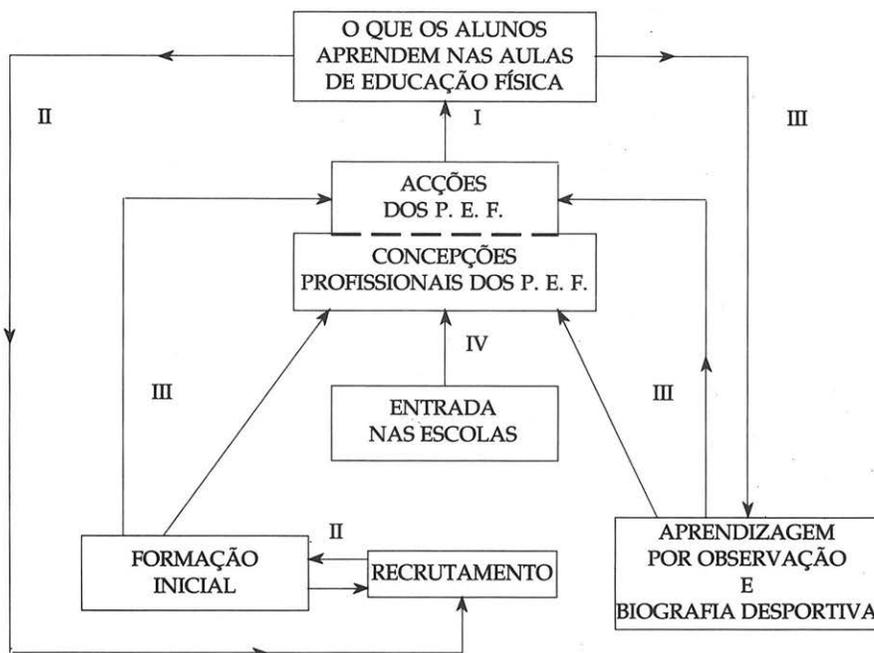
O Desporto, actividade cultural com grandes potencialidades educativas quando correctamente orientado, está vocacionado para o aperfeiçoamento da prestação desportiva e competitiva. Todavia, não cobre todas as áreas de formação da Educação Física. De facto, de acordo com as conclusões do 1.º Congresso Nacional de Educação Física, organizado pelas Associações Profissionais e a SPEF, e como os programas em experiência muito bem contemplam, a Educação Física «visa finalidades e alvos que garantam ao cidadão a preparação necessária para a participação nos processos de Educação Permanente, de animação e inovação cultural, integrando as seguintes áreas:

- o desenvolvimento das capacidades físicas, condicionais e coordenativas;
- a aprendizagem das actividades físicas desportivas, nas suas dimensões técnica, táctica, regulamentar e organizativa;
- a aprendizagem das actividades de expressão artística, nomeadamente as danças, nas suas dimensões técnica, de composição e interpretação;
- a aprendizagem das actividades de exploração da natureza, nas suas dimensões técnica, organizativa e ecológica;
- a aprendizagem dos processos de manutenção da aptidão física;
- a aprendizagem dos conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais extra-escolares, no seio das quais se desenvolve e dinamiza a cultura física.

#### **4. O modelo de autoreprodução em Educação Física de Bart Crum**

Os professores não se podem eximir de alguma responsabilidade sobre o estado actual da formação em educação física e da Educação Física Escolar. As condições de exercício profissional não podem explicar tudo. Os professores enquanto agentes socializadores podem contribuir através da sua postura profissional para reforçar ou quebrar o ciclo de reprodução de certas ideias em Educação Física.

CRUM (1990), inspirado na teoria da socialização de professores de educação física desenvolvida por LAWSON (1983a, 1983b), propõe um modelo que procura explicar o processo de «autoreprodução do fracasso em educação física».



(CRUM, 1990)

De uma forma resumida pode dizer-se que as ideias fundamentais que Bart Crum coloca em evidência são as seguintes:

- as opções conceptuais e profissionais dos professores de Educação Física exprimem-se através das suas atitudes e acções no exercício das suas tarefas profissionais;
- os alunos na escola vão construindo as suas ideias e representações sobre o que é esta disciplina, as suas finalidades e importância cultural, através das aprendizagens e das situações educativas que os professores vão estruturando;
- se as concepções predominantes entre os professores for do tipo «não ensino» ou «recreativo», os alunos vão estruturando o entendimento sobre a educação física como um espaço de «divertimento», e o papel de professor como o de um simples «animador»;

- d) os alunos que entretanto participam em processos de aprendizagem e treino em desportos fora da escola, vão igualmente através de uma aprendizagem por observação formando as suas representações neste domínio, e estabelecem comparações com o que se passa na escola, nas aulas de Educação Física.
- e) os estudantes que frequentam os cursos de professores de educação física são recrutados entre os alunos que frequentaram as aulas de educação física na escola e que participam em processos de treino. Eles iniciam o curso com uma determinada representação sobre a Educação Física e o papel de professor e de treinador.
- f) o conteúdo e os processos de formação inicial em educação física podem alterar ou reforçar, conforme as opções postas em prática, as representações que os estudantes-professores são portadores.

O esquema desenvolvido por Crum parece-me suficiente esclarecedor. De facto, ajuda-nos a compreender a forma como certas ideias e práticas se estão a reforçar no nosso campo profissional.

Todavia, gostava de apresentar apenas mais um dado a propósito do critério de selecção dos candidatos aos cursos de professores de Educação Física nas Universidades portuguesas. Estas instituições têm utilizado como critério principal de selecção o currículo desportivo.

LAWSON (1983a) verificou que aquele critério de selecção elimina os candidatos com maior motivação intrínseca para o exercício da função de professor. Paralelamente este autor constatou que os candidatos com um elevado currículo desportivo pretendem na sua quase generalidade vir a exercer a função de treinador como actividade profissional principal.

Assim, as Universidades através de um simples critério de selecção dos seus estudantes criam condições favoráveis à assimilação do modelo de Educação Física e de «professor» que desejam ver assimilado e posto em prática.

## *5. Algumas considerações em jeito de conclusão*

5.1 A excelência profissional em Educação Física não será com certeza alcançada através de discursos envergonhados do tipo racional-tecnocráticos, envolvidos numa linguagem pós-moderna indiciadora de complexos não superados.

Na verdade, um grupo profissional mantém e eleva o seu estatuto quando consegue definir, organizar e demonstrar com clareza a sua competência específica na satisfação de certas necessidades sociais.

As concepções dominantes, associada à diversidade de cursos que caracteriza o percurso da formação em Educação Física, dificultam a identificação clara das finalidades que os professores devem perseguir,

e o papel que devem desempenhar nesta disciplina. A assumpção clara de um papel é uma fonte de atitudes e constitui uma condição essencial de identidade e afirmação profissionais.

A SPEF TERÁ DE ASSUMIR A RESPONSABILIDADE CIENTÍFICA DE PROMOVER O ESTUDO E UMA REFLEXÃO APROFUNDADA SOBRE O ÂMBITO, AS FINALIDADES E AS PRÁTICAS QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA DEVE PROMOVER, A FIM DE FACULTAR UM QUADRO DE REFERÊNCIA QUE FAVOREÇA A CONSTRUÇÃO E O REFORÇO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL DESEJÁVEL.

5.2 Um grupo profissional necessita de encontrar e por em marcha mecanismos próprios de controlo de qualidade no exercício da profissão e da observância dos valores deontológicos e éticos próprios.

As Associações Profissionais devem chamar a si a responsabilidade aferir a qualidade do desempenho e da produção pedagógica em educação física nas nossas escolas e denunciar as atitudes e comportamentos que possam por em causa a imagem dos professores de educação física.

5.3 «As novas perspectivas da Educação passam pelos currículos pelos programas, pelos materiais de ensino e fundamentalmente, pela formação de professores, pois são eles os obreiros da reforma qualitativa dos sistemas de ensino, os transmissores dos conceitos mais inovadores, os arquitectos de novas atitudes e comportamentos, os formadores por excelência do homem integral para que tende todo o processo educativo».

«Não há currículos, programas, manuais eficazes se o professor os não tocar com a mágica da sua arte de comunicar, aconselhar, orientar, conviver, amparar e, acima de tudo, amar». (Palavras do senhor ministro Roberto Carneiro — Seminário Nova Europa e Reforma Educativa).

No domínio da formação de professores de Educação Física, Portugal tem sido um autêntico laboratório, onde as experiências se sucedem a um ritmo vertiginoso, começando frequentemente uma nova experiência sem concluir a anterior, e sem nunca cuidar de avaliar os resultados.

«Qualquer inovação em formação de professores por muito pensada que tenha sido, exige a produção de conhecimentos para provar os seus pontos fortes e os seus pontos débeis, a fim de promover as correcções e os aperfeiçoamentos que se afigurem necessários». (JOYCE & CLIFF, 1984).

A SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NO ÂMBITO DAS SUAS RESPONSABILIDADES CIENTÍFICAS E SOCIAIS, DEVERÁ PROMOVER A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, EM COLABORAÇÃO COM SOCIEDADES CIENTÍFICAS NACIONAIS E ESTRANGEIRAS E OUTRAS ENTIDADES IDÓNEAS.

Apesar do tom pessimista que acompanhou a nossa intervenção, desejo terminar com uma nota de fundamentada esperança.

A enorme reserva de resistência, dedicação e talento e sobretudo a capacidade criativa que a maioria dos profissionais de Educação Física

tem dado mostras, são indicadores seguros da vitalidade deste grupo profissional, e a garantia de que ultrapassada esta fase de alguma erosão crítica o futuro da Educação Física está assegurado.

## 5. Referências

- CARREIRO DA COSTA, F. *et al.* (1988) Caracterização da Educação Física como Projecto Educativo, *Horizonte*, vol. 5, n.º 25, Maio/Junho, pp. 13-17.
- CARREIRO DA COSTA, F. *et al.* (1989), A Formação de Professores de Educação Física. Análise dos Planos de Estudos das Várias Instituições Formadoras — dos ISEFs às ESE,. *Horizonte*, vol. 5, n.º 29, pp. 154-161, n.º 30, pp. 199-201.
- CRUM, B. (1990), *The Self Reproducing Failing of Physical Education*, in R. Telama, L. Laakso, M. Piéron, I. Rnoppila & J. Vihko (Eds.). *Physical Education and Life-Long Physical Activity, Jyvaskyla, The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health*, pp. 294-30.
- FERRY, G. (1983); *Le Trajet de la Formation. Les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*, Paris. Ed. Dunod.
- GUNEW, S. (1982), «Discourses of Otherness'», in *Displacements: migrant Story-Tellers*, Deakin University, Victoria, Austrália.
- LAWSON, H. (1983a), Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education. The Subjective Warrant, Recruitment and Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2 (3), pp. 3-16.
- LAWSON, H. (1983b), Toward a Model of Teacher Socialization in Physical Education. Entry into Schools, Teacher's Role Orientations and Longevity in Teaching, *Journal of Teaching in Physical Education*, 3 (1), pp. 3-15.
- MOSTON, M. (1978), *La Enseñanza de la Educacion Fisica. Del Comando al Descubrimiento*. Buenos Aires, Paidós.
- SHOR, I. (1986), Equality is Excellence: Transforming Teacher Education and Learning Process. *Harvard Educational Review*.
- TINNING, R. (1990), *Pedagogy in Teacher Education: Dominant Discourses and the Process of Problem-Setting*, Comunicação apresentada ao AIESEP World Convention, Loughborough University, Julho.
- ZEICHNER, K. (1983), Alternative Paradigmes of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 14, (3/3).
- WHITSON, D. & MACINTOSH, D. (1990), *The Scientization of Physical Education: Discourses of Performance*, in *Journal of Teaching in Physical Education*. *Quest*, vol. 2, 1, Abril, pp. 40-51.

## Alguma Bibliografia sobre Formação de Professores

- ALARCÃO, I. (1982). Supervisão Clínica: um Conceito e uma Prática ao Serviço da Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, ano 16.
- ANDERSON, L. (1986). La Formation des Maitres em Fonction des Competences Attendues. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'Art et la Science de l'Enseignement*, Bruxelles, Editions Labor, 365-385.
- ANDERSON, W. (1980). *Analysis of Teaching Physical Education*. St. Louis, The C. V. Mosby Company.
- ANDERSON, W. (1982). Working With Inservice Teachers: Suggestions for Teacher Educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 1, 3, 15-21.
- BEHETS, D. (1990). Concerns of Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 66-75.
- BRUNELLE, J. (1990). La Formation et le Perfectionnement des Intervenants en Activité Physique: «Mettre des Espadrilles aux Nuages». In M. Lirette, C. Paré, J. Dessureault & M. Piéron. *Intervention en Éducation Physique et en Entraînement. Bilan et Perspectives*. Québec, Presses Universitaires du Québec, 153-165.
- CARLISLE, C. & PHILLIPS, D. (1984). The Effects of Enthusiasm Training on Selected Teacher and Student Behaviors in Preservice Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 64-75.
- CRAHAY, M. (1988). Pueden los Profesores Cambiar su Manera de Enseñar? In A. Villa (Ed.), *Perspectivas Y Problemas de la Funcion Docente*, Madrid, Narcea, 211-235.

- DEBESSE, M. & MIALARET, G. (Eds.) (1978). *Traité des Sciences Pédagogiques* (7) — Fonction et Formation des Enseignants. Paris, PUF.
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Lisboa, I. N. I. C.
- ESTRELA, M. & ESTRELA, A. (1977). *Perspectivas Actuais sobre Formação de Professores*. Lisboa, Editorial Estampa.
- ESTRELA, A., PINTO, M., SILVA I., RODRIGUES, A. & PINTO, P. (1991). *Formação de Professores por Competências —Projecto Foco (Uma Experiência de Formação Contínua)*. Lisboa, Fundação Gulbenkian.
- FEIMAN-NEMSER, S. (1983). Learning to Teach. In L. S. Schulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of Teaching and Policy*. New York: Macmillan.
- FERRY, G. (1983). *Le Trajet de Formation. Les Enseignants entre la Théorie et la Pratique*. Paris, Dunod.
- FAUCETTE, N. & GRAHAM, G. (1986). The Impact of Principals on Teachers During In-Service Education: A Qualitative Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 79-90.
- GRABER, K. (1990). What They See and What They Do: Perceptions and Expectations Held by Teacher Educators.
- GRAHAM, G. (1990). The Development Physical Education Teacher and Coach: Empirical and Research Insights. In M. Lirette, C. Paré, J. Des-sureault & M. Piéron. *Intervention en Éducation Physique et en Entraînement. Bilan et Perspectives*. Québec, Presses Universitaires du Québec, 87-99.
- HAMELINE, D. (1983). *Les Objectifs Pédagogiques en Formation Initial et en Formation Continue*. Paris, Les Éditions ESF.
- HOUSTIN, R. (1985). Competency-Based Teacher Education. *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, vol. 2.
- JOYCE, B. & SHOWERS, B. (1982). The Coaching of Teaching. *Education Leadership*, 39 (1), 4-10.
- LANDSHEERE, G. (1978). *A Formação de Professores Amanhã*. Lisboa, Moraes.
- LANIER, E. & LITTLE, W. (1986). Research on Teacher Education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan, 527-569.
- LÉON, A. (1978). L'Apport des Sciences de l'Éducation à la Formation des Éducateurs. In M. Debesse & G. Mialaret, *Traité des Sciences Pédagogiques*, Tome 7, Paris, PUF, 407-429.
- LOCKE, L. (1984). Research on Teaching Teachers: Where We Are Now. Monograph 2. *Journal of Teaching in Physical Education*.
- MCBRIDE, R. (1984). An Intensive Study of a Systematic Teacher Training Model in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 3-16.
- MCKENZIE, T. (1982). Research on Modeling: Implications for Teacher Training Programs. *Journal on Teaching in Physical Education*, vol. 1, 3, 23-29.

- MIALARET, G. (1977). *La Formation des Enseignants*. Paris, PUF.
- MIALARET, G. (1978). Méthodes et Techniques de la Formation des Éducateurs. In M. Debesse & G. Mialaret. *Traité des Sciences Pédagogiques*, tome 7, Paris, PUF, 293-314.
- MIALARET, G. (1986). Réflexions Personnelles sur le Choix de quelques Objectifs pour la Formation des Enseignants. In M. Crahay & D. Lafontaine (Eds.), *L'Art et la Science de L'Enseignement*, Bruxelles, Editions Labor, 343-364.
- OCANEY, R. (1988). An Effective Supervision Guide for Supervisors: A Systematic Approach to Organizing Data Generated During Monitoring Session in Student Teaching. *The Physical Educator*, 45 (1), 24-29.
- PAESE, P. (1984). The Effects of Cooperating Teacher Intervention and a Self-Assessment Technique on the Verbal Interactions of Elementary Student Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, (3), 51-58.
- PIÉRON, M.; BRUNELLE, J. & TOUSIGNANT, M. (1981). Formation des Enseignants des Activités Physiques. Relations entre Maître de Stage et Stagiaires. *Revue de L'Éducation Physique*, vol. XXI, 2, 17-20.
- PILOZ, L. (1983). Les Limites de L'Autoscopie dans la Formation des Maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 63, 33-38.
- PROST, A. (1985). *Éloge des Pédagogues*. Paris, Seuil.
- POSTIC, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra, Almedina.
- SCHEMPP, P. (1985). Becoming a Better Teacher: An Analysis of the Student Teaching Experience. *Journal os Teaching in Physical Education*, 4 (3), 158-166.
- SCHON, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SIEDENTOP, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto, Mayfield Publishing Company.
- TICKLE, L. (1981). *Leraning Teaching, Teaching Teaching. A Study of Partnership in Teacher Education*. London, The Farmer Press.
- TINNING, R. (1987). *Improving Teaching in Physical Education*. Geelong, Deakin University Press.
- TEMPLIN, T. & SCHEMPP, P. (Eds.). *Socialization into Physical Education: Learning to teach*. Indianapolis: Benchmark Press.
- VEENMAN, S. (1988). El Proceso de Llegar a ser Profesor: Un Análisis de la Formación Inicial. In A. Villa (Ed.). *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*, Madrid, Narcea, 110-127.
- VENDIEN, C. & NIXON, J. (1985). *Physical Education Teacher Education*. New York, John Wiley & Sons.
- WAGNER, M. (1988). *Pratique du Micro-Enseignants*. Bruxelles. De Boeck.
- WRAGG, E. (1982). *A Review of Research in Teacher Education*, Berks, Nelson Publishing Company.

- ZAHORICK, J. (1986). Acquiring Teaching Skills. *Journal of Teacher Education*, 37 (3), 21-25.
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.
- ZEICHNER, K. (1988). Estrategias Alternativas para Mejorar la Calidad de la Enseñanza por medio de la Reforma de la Formación del Profesor: Tendencias Actuales en Estados Unidos. In A. Villa (Ed.). *Perspectivas y Problemas de la Función Docente*, Madrid, Narcea, 110-127.

*ESTUDOS  
PRÁCTICAS  
E PROBLEMAS*



# As Teorias Implícitas da Personalidade e os Comportamentos de Ensino

## Perfil de intervenção pedagógica de professores estagiários em relação a alunos com avaliações polarizadas

Rui Gomes \*

### *Resumo*

O objectivo deste estudo é identificar o perfil de intervenção pedagógica de professores estagiários em relação a alunos com «avaliações» polarizadas. Especificamente, alunos avaliados com altos e baixos scores através de um diferenciador semântico de traços de personalidade, foram comparados durante aulas de Educação Física de desportos colectivos em termos das interacções pedagógicas professor-aluno. Foram realizados dois ciclos de observação: no primeiro, obteve-se a linha de base das reacções de *feed-back*, afectividade e disciplina dos professores sem que qualquer informação acerca dos alunos alvo da observação fosse fornecida; no segundo, obteve-se o perfil de intervenção nas mesmas categorias de comportamento após uma reunião em que os professores tiveram acesso aos resultados descritivos dos seus comportamentos de ensino, dos comportamentos dos alunos e das gravações em magnetoscópio referentes ao primeiro ciclo de observações.

A análise dos resultados dos comportamentos dos professores no primeiro ciclo de observações revelou que os alunos com baixos scores receberam mais reacções de *feed-back* e de afectividade, mas que essas interacções dos professores tinham um perfil negativo, sendo a diferença em relação ao perfil positivo das interacções com os alunos de mais alto score considerada significativa.

No segundo ciclo de observações registou-se uma alteração no perfil de intervenção dos professores estagiários. Aumentou a taxa de reacções dirigidas aos alunos das turmas observadas; as reacções dirigidas aos alunos foco da observação passaram a ser mais diferenciadas e o perfil de intervenção em relação aos alunos com baixo *score* tornou-se predominantemente positivo. Depois de discutir os resultados, o estudo conclui que o conhecimento avaliativo baseado nas teorias implícitas da personalidade aparece associado a

---

\* Assistente convidado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Bolseiro do INIC.

Boletim SPEF, n.º 1 Primavera de 1991, pp. 41-74.

comportamentos de ensino estereotipados, enquanto o conhecimento descritivo parece garantir comportamentos de ensino mais flexíveis e diferenciados.

## *Introdução*

«Expectativas do professor», «Representações do professor», «Efeito de Pigmalião» são termos associados com a hipótese de que a percepção que os professores têm dos alunos não lhe é dada do exterior de forma objectiva, mas que, pelo contrário, estes constroem a sua própria realidade a partir de diferentes formas de conhecimento. Sustenta-se assim que não existe corte entre o universo exterior e o universo do professor e que sujeito e objecto da percepção não são fundamentalmente heterogéneos no seu campo comum.

Tributária da teorização de MOSCOVICI (1961) sobre as representações sociais, a investigação acerca da construção social da realidade dentro da sala de aula confronta abertamente as perspectivas behaviorista e reprodutionista, opondo-lhe o construtivismo cognitivista que valoriza a remodelação e reconstituição dos elementos do envolvimento onde o comportamento deverá ter lugar. Uma tal premissa apresenta a possibilidade de notáveis generalizações e articulações que noções como «opinião», «empatia» e «atitude» não permitem, sendo certo que estas são consideradas como reacções dos indivíduos a objectos dados do exterior, acabados, independentes dos actores sociais.

Nesta medida, as representações sociais do *outro* não seriam uma reprodução simples do real, comportando um grau de criação individual e colectiva não desprezível. Para ultrapassar as teorias do conhecimento inspiradas pelo behaviorismo, pareceu cada vez mais necessário fazer intervir as representações como «teorias implícitas» que dão conta das operações do pensamento nas interacções quotidianas e, em particular, na integração das diferenças: as representações jogariam um papel generativo. O que nos leva a um aspecto fundamental da representação que consiste na análise do seu valor de realidade e, portanto, dos processos de distorção, subtracção e suplementação do real.

A este propósito, um dos resultados experimentais mais consistente atesta que a conduta de um sujeito A em relação a um sujeito B depende fundamentalmente da representação que ele tem de B independentemente dos comportamentos deste último (ABRIC, 1970, 1976). Uma tal conclusão sugere que, por vezes, as expectativas dos professores são inadequadas, podendo ter efeitos adversos no comportamento dos alunos (BROPHY, 1983; BROPHY & GOOD, 1978; MARTINEK *et al.*, 1982).

O corolário da tese da construção social da realidade por parte do professor é a de que o aluno, por seu lado, produz a sua própria realidade, parcialmente construída a partir da do professor.

A questão posta pelas relações entre a exactidão e objectividade da representação do aluno e a qualidade do acto educativo começou a reunir o interesse dos investigadores a partir do momento em que se concluiu que essa era uma variável de grande interesse para o aperfeiçoamento de uma ideia muito antiga na pedagogia, em virtude da qual se considera que o professor não pode ensinar bem se não conhecer bem o aluno.

O estudo pioneiro de ROSENTHAL e JACOBSON (1968) estimulou a controvérsia e o interesse por este tipo de pesquisa quando apresentam à comunidade educativa as conclusões das suas investigações que revelavam um efeito de modelação da performance dos alunos a partir das expectativas dos professores. A publicação do estudo de ROSENTHAL e JACOBSON provocou reacções desencontradas na comunidade científica. A par do entusiasmo com que foi recebida, formularam-se também críticas metodológicas e conceptuais que limitaram o alcance e a generalização das suas conclusões.

O conceito de «auto-realização das profecias» («self-fulfilling prophecy») gerou uma quantidade apreciável de pesquisas e de réplicas do estudo inicial de ROSENTHAL e JACOBSON. Diversificando-se nos conceitos utilizados e nas metodologias aplicadas, a temática continua hoje a gerar investigação, produção teórica e controvérsias.

Entre as numerosas formas de caracterizar lapidarmente o homem como animal racional, existe uma, devida a KLUCKHOHN (1951), que introduz perfeitamente o nosso trabalho: «o homem é um animal avaliador». Com isto queria dizer que as pessoas passam os seus iguais e as coisas pelo crivo de um sistema, ou sistemas, de valores de onde depois saem definidas e hierarquizadas segundo o seu valor.

É evidente que esta actividade avaliativa produz conhecimento. Não teremos dificuldade em concordar que ela produz, no mínimo, um conhecimento factual, episódico ou contingente que é precisamente o valor dos objectos e dos acontecimentos passados pelo crivo. Concordaremos também que um tal conhecimento predispõe para a acção. As dificuldades aparecem logo que nos interrogamos sobre a relação que pode existir entre esta actividade avaliativa e o conhecimento não-contingente, não-episódico, permanente: quais os constructos que temos na nossa memória para compreender o mundo? Neste particular, duas concepções se opõem na sua tentativa de explicação.

Uma concepção *monista*. Esta concepção é dita «monista» porque conduz à asserção de que não existe senão uma forma de conhecimento que, perfeitamente realizada, constitui a ciência. Para os defensores desta posição, o homem da rua é um cientista espontâneo ou intuitivo.

Em síntese, a avaliação deste ponto de vista implica três tempos ou sequências: a esfera cognitiva — o conhecimento, a esfera afectiva ou utilitária — o julgamento de valor, e a esfera comportamental — a acção ou a intenção de agir desta ou daquela forma.

A concepção *dualista* de que partimos neste trabalho recusa o postulado da unicidade do conhecimento e a assimilação dos valores a um registo único, afectivo. Esta concepção parte da constatação de que existem muitas formas de falar e de conhecer os objectos.

Neste trabalho interessa-nos sobretudo enfatizar a existência de pelo menos dois tipos de conhecimento que categorizaremos por facilidade de exposição como *conhecimento* (dito) *descritivo* e *conhecimento* (dito) *avaliativo*.

Um conhecimento dito *descritivo* na medida em que foi elaborado a partir, e nos informa sobre, a natureza dos objectos. A sua forma mais elaborada é a ciência. Uma parcela de conhecimento descritivo julga-se quanto à sua validade: um enunciado é verdadeiro ou falso. Por definição, o conhecimento descritivo informa-nos muito pouco ou nada sobre o valor dos objectos ou das pessoas.

Um conhecimento dito *avaliativo* na medida em que foi elaborado a partir, e nos informa sobre, a utilidade ou o valor das coisas. Uma parcela de conhecimento avaliativo é julgada quanto à sua aceitabilidade. Socialmente elaborado, gera ideologias. Um enunciado avaliativo, neste sentido restrito, não assimilável ao conceito de avaliação como processo científico, pode fornecer ou não critérios para decisões aceitáveis. Por definição, o conhecimento avaliativo, na acepção que vimos apresentando, comunica sem cálculo adicional, directamente, o valor dos objectos e o uso que podemos fazer deles.

Seria evidentemente errado pretender que o conhecimento avaliativo não implica qualquer aspecto descritivo. De qualquer forma, quando este se encontra presente está de tal forma imerso na construção avaliativa que pode considerar-se, no limite, completamente inútil.

É no quadro do conhecimento avaliativo que nós integramos as Teorias Implícitas da Personalidade (TIP). Na primeira revisão crítica da literatura sobre a percepção das pessoas, BRUNER e TAGIURI (1954) introduziram a expressão «teoria implícita da personalidade» para traduzir o facto de que o sujeito, na percepção e na imagem que constrói das pessoas, pressupõe relações entre traços ou atributos e considera que certos traços aparecem normalmente associados, enquanto outros, pelo contrário, parecem excluir-se, i. e., se eu tenho o traço X, então devo ter o traço Y e não devo ter o traço Z.

A palavra «teoria» não deve, portanto, ser tomada aqui com o significado que lhe dá habitualmente o cientista. Trata-se de um conjunto de elementos cognitivos e da representação de associação entre esses elementos que apenas uma análise externa pode extrair a estrutura, não assumindo a configuração de uma construção formal.

«La «théorie» est considérée comme «implicite» parce que les traits catégoriels ainsi que les croyances que manipule une personne sont inférés de ses descriptions et de ses

attentes (...) plutôt qu'ils ne sont établis par cette personne comme le serait une théorie formelle. Il est peu vraisemblable qu'un individu soit en mesure d'explicitier ces catégories et ces croyances; ou si on lui fournissait ces éléments primitifs, de les organiser en une théorie formelle de la personnalité qu'il puisse exposer avec économie». (ROSENBERG e SEDLACK, 1972, p. 273)

Tendo em consideração esta distinção entre conhecimento avaliativo e descritivo o nosso trabalho parte de dois pressupostos fundamentais:

- 1) As teorias implícitas da personalidade servem para classificar e hierarquizar os alunos segundo grandes categorias que garantem a internalização das normas e da ideologia escolar mas são prejudiciais se utilizadas como base das decisões de ensino.
- 2) O conhecimento «avaliativo» está associado a comportamentos estereotipados de ensino, enquanto o conhecimento descritivo garante decisões com maior validade, conducentes a comportamentos de ensino mais flexíveis e diferenciados.

### 1. *Enunciado do problema*

Por ocasião das reuniões de Conselho de Turma para avaliação dos alunos, os professores tendem a esquecer os parâmetros de avaliação em vigor e, com bastante frequência, revelam no discurso produzido uma técnica de avaliação baseada na definição implícita do *bom* e do *mau* aluno. A afirmação tantas vezes ouvida de que o aluno «X é turbulento», o «Y apático» e o «Z honesto» é um aspecto particular da necessidade de julgar o valor académico dos alunos tendo por referência elementos estáveis. De facto, independentemente da forma técnica de avaliação escolhida, esta necessidade conduz à mesma psicologização, sob a forma de traços de personalidade, que se obteria numa avaliação menos sofisticada. Estas representações prototípicas, tidas como capazes de explicar os comportamentos dos alunos realmente exibidos ou esperados, constituem conjuntos organizados e estáveis. Elas têm todas as características das Teorias Implícitas da Personalidade tais como são definidas por KIM e ROSENBERG (1980): conjuntos de crenças relativas à personalidade que compreendem os traços que o indivíduo percebe como sendo característicos de si mesmo e dos outros e das crenças relativas às relações existentes entre esses traços.

Não parecem existir dúvidas de que os professores formam impressões dos alunos na base de uma informação limitada. Essas impressões podem depender das características do professor, da situação e dos alunos em presença. No entanto, como sugere BEAUVOIS (1984) na sua revisão de estudos, as teorias implícitas geram impressões mesmo na

ausência de estímulos exteriores significantes, i. e., elas podem produzir-se a partir de *nada*.

De acordo com esta perspectiva, as teorias implícitas da personalidade não implicariam sobretudo o processamento das co-ocorrências entre os comportamentos observados mas a intervenção de estruturas semânticas conceptuais que supostamente descrevem a realidade. Tais estruturas assentariam nos *protótipos* individuais, como tipos ideais globais e nos *estereótipos*, como protótipos sumários que se aplicam a grupos sociais. Assim, as teorias implícitas da personalidade mobilizam certas dimensões que facilitam a organização e processamento da informação, mas não descrevem a realidade. Elas descrevem a estereotipia do grupo, produzindo um efeito de distorção sistemático: quanto maior é a contradição entre o que observamos e as teorias implícitas mais assumimos as teorias implícitas (SHWEDER, 1975).

Numerosas investigações demonstraram o fraco poder *descritivo* dessas teorias e, na proporção inversa, a presença massiva de uma dimensão avaliativa em sentido restrito. Dito de outra forma, as teorias implícitas da personalidade enunciam aquilo que as pessoas valem num arbitrário social dado e não aquilo que elas são realmente.

A actividade descritiva é a situação privilegiada de mobilização dessas teorias. Parte-se do pressuposto de que ela é essencialmente estruturada pelo valor das pessoas descritas, o «bom» opondo-se ao «mau». BEAUVOIS (1976) e BEAUVOIS e JOULE (1981) mostraram o carácter indissociável de um traço psicológico que se torna uma propriedade psicológica do indivíduo segundo um duplo processo cognitivo (*interiorização*) e ideológico (*naturalização*). A função normativa dos traços assim interiorizados apagar-se-ia em proveito de uma assimilação em termos de caracterização personológica supostamente não normativa mas natural: «activo», «interessado», «trabalhador» seriam assim expressões da própria natureza do bom aluno.

No domínio da personalidade em meio escolar, as propriedades das descrições observadas podem inscrever-se no registo geral do «erro fundamental» em Psicologia e ser afectadas por particularidades (GILLY, 1980). Com efeito, a especificidade das relações de poder na escola, o impacto dos reforços positivos e negativos, os factores de contexto dentro da sala de aula (BROPHY, 1983; COOPER & GOOD, 1983) e a influência do sistema de valores escolares (KAUFMANN, 1975) agem sobre a estruturação das teorias implícitas da personalidade em meio escolar.

Assim, os valores que intervêm com maior regularidade na determinação da *impressão* geral dos alunos são características tais como a atenção e a tenacidade (GILLY, 1972); a participação nas actividades e a aplicação (GILLY & LECACHEUR, 1976); a responsabilidade (CATTELL, 1963); a cooperação com o professor (HALLWORTH, 1966); o método,

interesse pelo trabalho e regularidade do esforço (KAUFMANN, 1975); a maturidade e estabilidade (HOLLAND, 1959); a tonicidade geral (PERRON, 1962); a aparência física (MARTINEK, 1981a, 1981b; MARTINEK & ARPER, 1984); o empenhamento (MARTINEK, CROWE, REJESKI, 1982).

Tendo em conta os objectivos profissionais do professor e as condições institucionais do exercício da sua profissão, tudo se passa como se as suas expectativas relativamente aos alunos o conduzissem a dar mais importância à conformidade destes do ponto de vista das suas qualidades morais, da adesão às regras do jogo, da aceitação dos objectivos perseguidos e da qualidade da sua mobilização, do que à adequação do ponto de vista das características intelectuais e motoras requeridas pelas aprendizagens. Noutros termos, a conformidade das atitudes às exigências da situação escolar parece contar mais do que a conformidade das aptidões na impressão geral formada pelos professores. A naturalização produzida pelas teorias implícitas da personalidade não é fundamentalmente uma naturalização biológica mas uma naturalização normativa sócio-institucional.

Partindo destes pressupostos parece possível e pertinente enunciar as seguintes interrogações:

- Confirma-se a hipótese de que os professores quando colocados perante uma situação de descrição livre e sumária do comportamento dos alunos fazem apelo às teorias implícitas e não ao comportamento real?
- Como se caracteriza a intervenção pedagógica dos professores em relação aos alunos com melhores e piores «scores» numa escala de avaliação de traços de personalidade?
- Essas características mantêm-se, introduzindo critérios descritivos externos do comportamento real dos alunos?
- Qual o grau de influência do comportamento de ensino do professor no comportamento dos alunos? A idade dos alunos tem alguma relação com a maior ou menor influência?
- A alteração dos comportamentos de ensino do professor repercute-se imediatamente nos comportamentos dos alunos?
- Qual é a diferenciação categorial do *bom* e do *mau* aluno?

### 1.1. Objectivo do estudo

*Com o presente estudo pretende-se contribuir para o esclarecimento de algumas das condições e mecanismos que podem provocar o efeito de expectativa do professor em relação aos alunos e para verificar se este efeito tem efectivamente influência sobre alguns comportamentos de ensino dos professores.*

Voleibol e Basquetebol — contemplassem sempre três domínios previstos nas unidades didácticas: aprendizagem e treino de gestos isolados; aprendizagem e treino de gestos combinados e situações de jogo reduzido ou jogo formal.

### 2.3. *As fases e dispositivos da pesquisa*

A investigação desenrolou-se em cinco fases, cada uma das quais marcada por um dispositivo metodológico:

**1.<sup>a</sup> fase:** *descrição livre*. Foi solicitado aos quatro professores estagiários que fizessem uma descrição livre e sumária de todos os alunos das suas duas turmas. Com este dispositivo obtivemos uma primeira lista de palavras que classificámos em função da sua frequência de utilização. Frequência essa que traduz a disponibilidade de cada traço para a descrição dos alunos. Como veremos, essa lista contém apenas 33 palavras, o que comprova que os professores escolheram um léxico restrito comum, apesar de não terem podido comentar em grupo ou em pares a forma de preenchimento da descrição livre.

**2.<sup>a</sup> fase:** *diferenciador semântico*. Com base na totalidade das palavras utilizadas pelos professores, na sua esmagadora maioria traços de personalidade, construímos um diferenciador semântico com vinte itens. Foi então solicitado aos professores estagiários que classificassem cada um dos seus alunos, tendo por referência a totalidade dos itens polarizados numa escala de 1 a 7, representando o grau 1 o pólo mais negativo e o grau 7 o pólo mais positivo. Obtivemos assim, através do somatório dos graus obtidos em cada item, o «score» final de cada aluno. Foram seleccionados para a fase seguinte do estudo o aluno com melhor «score» («M») e o aluno com pior «score» («P») de cada turma.

**3.<sup>a</sup> fase:** *primeiro ciclo de observação dos alunos e dos professores*. Para fazer a repartição quantitativa das funções de ensino escolhidas — *feed-back*, afectividade e disciplina utilizámos o Sistema de Observação do Professor (PIÉRON, 1980, 1982) adaptado às necessidades do nosso estudo, através da observação directa de três aulas de cada professor estagiário.

Para determinar o tipo de participação dos alunos nas aulas foi utilizado o OBEL/ULg (PIÉRON, 1980) reduzido às dimensões pretendidas: Actividade motora, Atenção à instrução e ao *feed-back*, Comportamento fora da tarefa e Espera, através da observação em diferido das mesmas três aulas anteriormente referidas.

O primeiro ciclo de observações decorreu durante duas semanas.

**4.<sup>a</sup> fase:** *descrição dos comportamentos observados dos professores e dos alunos.* Duas semanas após a última observação do 1.<sup>o</sup> ciclo, numa reunião especialmente convocada para o efeito, os professores estagiários receberam três tipos de informação descritiva:

- informação quantitativa sobre alguns comportamentos de ensino — número total de intervenções por categoria; taxa de *feed-back* e de intervenções de afectividade; percentagem de intervenções de *feed-back* positivo, neutro e negativo dirigidas aos alunos «M» e «P», a outros alunos, ao grupo e à turma; percentagem de intervenções de afectividade positiva e negativa dirigidas aos alunos «M» e «P», a outros alunos, ao grupo e à turma; número de intervenções disciplinares dirigidas aos alunos «M» e «P»;
- informação quantitativa sobre os comportamentos de participação dos alunos «M» e «P» — Tempo de empenhamento motor, Tempo fora da tarefa, Tempo de atenção à informação e Tempo de espera — a que se agregou a identificação dos alunos «M» e «P» e as formas da sua selecção;
- acesso ao registo magnetoscópico das aulas, de acordo com os interesses e as dúvidas colocadas pelos professores.

Estas informações foram dadas sem a emissão de qualquer juízo de valor, mesmo quando solicitado pelos professores estagiários. No final da reunião solicitou-se aos professores que, de acordo com as informações fornecidas, fizessem uma reflexão pessoal sobre a sua intervenção pedagógica passada e futura de acordo com a seguinte consigna: «agora, tendo em consideração estas informações, peço-vos que façam uma reflexão sobre o vosso perfil de intervenção pedagógica, no sentido de o manter, reformular ou transformar completamente».

**5.<sup>a</sup> fase:** *segundo ciclo de observação dos alunos e dos professores.* Foram utilizados os mesmos procedimentos do primeiro ciclo.

### 3. Apresentação dos resultados

#### 3.1. Descrição livre

Na descrição livre foram utilizados um total de 33 adjectivos, representando na sua esmagadora maioria traços de personalidade. O quadro 1 apresenta a classificação dos traços em função das suas frequências, ou seja, em função da sua disponibilidade para a descrição psicológica dos alunos.

---

1. Trabalhador (n=31)	17. Responsável (n=20)
2. Participativo (n=29)	18. Preguiçoso (n=19)
Cooperante (n=29)	Sossegado (n=19)
4. Interessado (n=28)	Irrequieto (n=19)
Coordenado (n=28)	21. Desinteressado (n=18)
Apto (n=28)	22. Agressivo (n=15)
Progressão (n=28)	Distraído (n=15)
Descoordenado (n=28)	24. Nervoso (n=13)
9. Atento (n=27)	Facilidade de aprendizagem (n=13)
10. Activo (n=26)	26. Boa performance (n=7)
11. Disciplinado (n=23)	27. Inseguro (n=6)
12. Sociável (n=22)	À vontade (n=6)
Dificuldade de aprendizagem (n=22)	Exibicionista (n=6)
Instável (n=22)	Indisciplinado (n=6)
15. Egoísta (n=21)	Descontraído (n=6)
Estável (n=21)	Passivo (n=6)
	33. Estagnação (n=5)

---

**Quadro 1** — Classificação dos traços utilizados na descrição livre em função da disponibilidade demonstrada para a «descrição» psicológica dos alunos.

Da análise desta distribuição de frequências podemos realçar algumas constatações:

- 1) Os professores quando colocados na situação de descrição livre e sumária utilizam sobretudo traços de personalidade como elementos descritivos dos seus alunos. Da lista apresentada, apenas três palavras revelam alguma dificuldade em integrar-se num léxico personológico: performance, progressão e estagnação.
- 2) O léxico utilizado é muito restrito e é partilhado: apenas 33 palavras são utilizadas e com bastante frequência.
- 3) Um conjunto ainda mais restrito de 10 traços recebe 50 % das nomeações totais, revelando o seu elevado poder avaliativo neste grupo de professores estagiários.

### 3.2. Diferenciador semântico

Neste ponto damos conta das correlações entre os resultados das avaliações dos alunos, realizadas pelos professores por intermédio do diferenciador semântico. A matriz de correlações exprime um índice de co-variação que representa o laço existente entre os traços. Da mesma forma, para encontrar o perfil categorial do «bom» e do «mau» aluno, utilizámos a matriz de correlações entre os resultados obtidos nos 20 itens pelo grupo de oito alunos com *melhor score* e pelo grupo de alunos com *pior score*.

### 3.2.1. Matriz de correlações entre os traços

O quadro 2 apresenta a matriz de correlações entre os traços para o N total (199 alunos):

	AFAVEL	SOCIAV	INTERE	COOPER	TRABAL	DISCRE	ESTAVE	DISCIP
AFAVEL	1.00000							
SOCIAV	.61623	1.00000						
INTERE	.48332	.44094	1.00000					
COOPER	.49412	.48255	.80231	1.00000				
TRABAL	.40109	.36584	.88071	.77206	1.00000			
DISCRE	.23857	.17908	.31519	.33098	.37537	1.00000		
ESTAVE	.47438	.40089	.51441	.59218	.58306	.64047	1.00000	
DISCIP	.43956	.28458	.50789	.57085	.53277	.63093	.61404	1.00000
ATENTO	.37018	.33353	.73450	.70202	.74543	.49925	.59459	.62049
RESPON	.44279	.33726	.73748	.70669	.75675	.51195	.59334	.70284
SOSSEG	.29211	.14465	.27130	.38833	.31568	.69997	.58803	.74611
ACTIVO	.29029	.31331	.71014	.60153	.72875	-.01042	.31122	.11293
DESCON	.11676	.11648	.19589	.26273	.23312	.19909	.38424	.07602
PARTIC	.42994	.43460	.85143	.74936	.83019	.20563	.43387	.40914
APTO	.21112	.25556	.57711	.45648	.59729	-.02752	.25947	.05012
COORDE	.02402	.14243	.44602	.37753	.47345	-.12676	.10396	-.07388
A-VONT	.09120	.21085	.13532	.17991	.14663	-.12934	.15619	-.18632
APREND	.06907	.14281	.39575	.32525	.46315	-.08243	.13215	-.07402
PERFOR	.08663	.16848	.50399	.37284	.55204	-.11277	.16289	-.07138
PROGRE	.35442	.32540	.62594	.58484	.63436	.24261	.47825	.32850
TOTAL	.50878	.49789	.84777	.81293	.87012	.41967	.67409	.54271

	ATENTO	RESPON	SOSSEG	ACTIVO	DESCON	PARTIC	APTO	COORDE
ATENTO	1.00000							
RESPON	.81123	1.00000						
SOSSEG	.55736	.55955	1.00000					
ACTIVO	.49984	.51115	-.07194	1.00000				
DESCON	.24771	.23906	.12820	.32557	1.00000			
PARTIC	.69071	.70137	.18323	.83285	.33719	1.00000		
APTO	.38210	.41400	-.08475	.73286	.34978	.70247	1.00000	
COORDE	.29997	.29306	-.20268	.67091	.40970	.62094	.87047	1.00000
A-VONT	.08633	.09723	-.21531	.37546	.56005	.30485	.58186	.65016
APREND	.25543	.29025	-.16725	.61266	.35153	.56240	.84900	.89669
PERFOR	.30710	.33237	-.19778	.71652	.35221	.63974	.89260	.89174
PROGRE	.57189	.59461	.18551	.61824	.30079	.69663	.66644	.57104
TOTAL	.78239	.80525	.38120	.75993	.46524	.88784	.74504	.64406

	A-VONT	APREND	PERFOR	PROGRE	TOTAL
A-VONT	1.00000				
APREND	.64138	1.00000			
PERFOR	.61631	.88571	1.00000		
PROGRE	.37388	.56425	.63442	1.00000	
TOTAL	.42799	.62618	.67177	.78497	1.00000

CRITICAL VALUE (1-TAIL, .05) = + Or - .11698  
 CRITICAL VALUE (2-tail, .05) = +/- .13912

N = 199

A análise da matriz de correlações permite-nos destacar as seguintes ligações entre os traços:

- os pares de adjectivos que apresentam uma correlação mais elevada com o *score total* obtido são: Interessado/Desinteressado; Cooperante/Egoísta; Trabalhador/Preguiçoso; Responsável/Irresponsável e Participativo/Alheado;
- os pares que apresentam uma correlação mais elevada entre si são: Cooperante/Interessado; Trabalhador/ /Interessado; Participativo/Interessado; Participativo/Trabalhador; Responsável/Atento; Participativo/Activo; Coordenado/Apto; Facilidade de aprendizagem/Apto; Boa performance/Apto; Facilidade de aprendizagem/Coordenado; Boa performance/Coordenado e Boa performance/Facilidade de aprendizagem.

### 3.2.2. O perfil categorial do «mau» aluno

A análise da matriz referente aos oito alunos com pior *score* permite-nos ter uma imagem grosseira, mas aproximada, do perfil categorial do «mau» aluno:

- os traços que apresentam correlações mais elevadas com o *score total* são Preguiçoso, Desinteressado, Egoísta, Irresponsável e Alheado;
- estes mesmos traços a que se associam alguns outros apresentam também elevadas correlações entre si: Preguiçoso/Desinteressado; Egoísta/Desinteressado; Irresponsável/ Desatento; Alheado/Passivo; Descoordenado/Inapto; Descoordenado/Dificuldade de aprendizagem e Dificuldade de aprendizagem/Inapto.

### 3.2.3. O perfil categorial do «bom» aluno

A análise da matriz referente aos oito alunos com melhor *score* permite-nos ter uma imagem aproximada do perfil categorial do «bom» aluno:

- os traços que apresentam correlações mais elevadas com o *score total* são: Cooperante, Trabalhador, Disciplinado e Boa performance;
- são estes mesmos traços que apresentam também elevadas correlações entre si.

### 3.3. Análise do perfil de intervenção pedagógica dos professores

Neste ponto apresentamos uma *caracterização global* do perfil de intervenção pedagógica dos professores a partir da descrição sumária da linha de base obtida por intermédio da média de ocorrências das categorias e subcategorias consideradas no 1.º e no 2.º ciclo de observação. Em seguida, procedemos a uma *caracterização específica* do perfil de intervenção em relação aos alunos «M» e «P». (Vd. quadros 3 e 4)

**Quadro 3** — Perfil de intervenção pedagógica no 1.º ciclo de observação

NAME	N	MEAN	STD. DEV.	MINIMUM	MAXIMUM	%	
FB + «M»	1	4	3.3325	2.5824	1.0000	7.0000	4,7 %
FB - «M»	1	4	.9075	.4102	.3300	1.3000	1,28 %
FB 0 «M»	1	4	1.0750	.1500	1.0000	1.3000	1,52 %
FB + «P»	1	4	.9075	.4102	.3300	1.3000	1,28 %
FB - «P»	1	4	5.5000	3.0875	3.0000	9.6700	7,76 %
FB 0 «P»	1	4	1.0750	.8302	.0000	2.0000	1,52 %
FB + a	1	4	16.6675	6.7337	10.0000	24.0000	23,51 %
FB - a	1	4	13.6675	4.5470	8.0000	17.6700	19,28 %
FB 0 a	1	4	19.8325	5.5862	14.0000	27.3300	27,98 %
FB +g/c	1	4	2.7500	2.0271	.3300	5.0000	3,88 %
FB -g/c	1	4	2.1650	.8807	1.0000	3.0000	3,05 %
FB 0g/c	1	4	3.0000	1.4397	1.6700	5.0000	4,23 %
AF + «M»	1	4	2.4150	1.3450	1.0000	4.0000	17,37 %
AF - «M»	1	4	.0000	.0000	.0000	.0000	0 %
AF + «P»	1	4	.3300	.2694	.0000	.6600	2,37 %
AF - «P»	1	4	.9125	.6860	.3300	1.6600	6,58 %
AF + a	1	4	7.7475	5.7599	3.0000	15.6600	55,73 %
AF - a	1	4	1.6625	1.0900	.3300	3.0000	11,97 %
AF + g/c	1	4	.8325	.8825	.0000	2.0000	5,98 %
AF - g/c	1	4	.0000	.0000	.0000	.0000	0 %
Taxa FB1	4		1.8700	.2179	1.6900	2.1700	

**Quadro 4** — Perfil de intervenção pedagógica no 2.º ciclo de observação

NAME	N	MEAN	STD. DEV.	MINIMUM	MAXIMUM	%	
FB + «M»	2	4	1.4250	1.0595	.7000	3.0000	1,72 %
FB - «M»	2	4	.0825	.1650	.0000	.3300	0,09 %
FB 0 «M»	2	4	3.4250	1.7858	2.0000	5.7000	4,14 2
FB + «P»	2	4	3.1000	1.1460	2.0000	4.7000	3,75 2
FB - «P»	2	4	.4250	.5058	.0000	1.0000	0,51 %
FB 0 «P»	2	4	2.7500	1.8930	.0000	4.0000	3,33 %
FB + a	2	4	21.3250	5.8841	13.3000	27.0000	25,8 %
FB - a	2	4	13.8000	5.3722	7.0000	19.3000	16,7 %
FB 0 a	2	4	25.7500	20.9343	12.0000	56:7000	31,15 %
FB +g/c	2	4	3.8325	1.9146	1.0000	5.0000	4,64 %
FB -g/c	2	4	1.6750	1.4221	.0000	3.0000	2,02 %
FB 0g/c	2	4	5.0825	2.5860	2.0000	8.3300	6,15 %
AF + «M»	2	4	1.0075	.7162	.3300	2.0000	4,38 %
AF - «M»	2	4	.1650	.1905	.0000	.3300	0,72 %
AF + «P»	2	4	2.5000	1.0000	1.0000	3.0000	10,94 %
AF - «P»	2	4	.0825	.1650	.0000	.3300	0,35 %
AF + a	2	4	16.1825	3.7459	13.7000	21.7000	70,83 %
AF - a	2	4	1.5825	1.3431	.0000	3.0000	6,93 %
AF + g/c	2	4	1.0825	.6884	.3300	2.0000	4,74 %
AF - g/c	2	4	.2500	.5000	.0000	1.0000	1,09 %
Taxa FB2	4		2.3650	.8912	1.8300	3.6900	

### 3.3.1. Síntese e verificação da *Hipótese 2*

Da análise dos resultados referentes à observação da intervenção pedagógica dos professores imediatamente após a avaliação dos alunos por intermédio do diferenciador semântico (pós-avaliação), podemos retirar a síntese que se segue:

- 1) O perfil global da intervenção pedagógica é *positivo*: 57,36 % são intervenções positivas; 24,96 % são negativas e 17,68 % são neutras;
- 2) O perfil das intervenções de *feed-back* apresenta uma repartição muito *equilibrada*: 35,25 % são *feed-backs* neutros; 32,37 % são positivos e 31,37 % negativos;
- 3) O perfil das intervenções de afectividade é *positivo*: 81,45 % são intervenções positivas;
- 4) O perfil de intervenção global dirigida aos alunos «M» é *positivo*: 34,92 % são intervenções positivas;
- 5) O perfil de intervenção de *feed-back* dirigido aos alunos «M» é *positivo*;
- 6) O perfil de intervenção de afectividade dirigido aos alunos «M» é *positivo*;
- 7) O perfil de intervenção global dirigido aos alunos «P» é *negativo*: 38,98 % são intervenções negativas;
- 8) O perfil de intervenção de *feed-back* dirigido aos alunos «P» também é *negativo*;
- 9) O perfil de intervenção de afectividade dirigido aos alunos «P» é *negativo*.

Desta síntese dos resultados descritivos podemos desde logo confirmar que a intervenção pedagógica dos professores tem um perfil global positivo mas se encontra polarizada em relação aos alunos «M» e «P», ou seja, é predominantemente positiva para os alunos com melhor score e predominantemente negativa para os alunos com pior score.

Para verificar se estas diferenças eram estatisticamente significativas aplicámos o teste *t de Student* de que apresentamos os resultados no quadro que se apresenta a seguir:

	FB +	FB -	FB 0	AF +	AF -	POS	NEG
$\bar{X}$ «M»	3.3325	.9075	1.075	2.415	.00000	5.7500	.9075
$\bar{X}$ «P»	.9075	5.5000	1.075	.330	.91250	1.2370	5.4150
D	2.4250	-4.5925	0	2.085	-.91250	4.5125	-4.5075
t	1.8548	2.9490	/	3.040	2.6605	3.0590	-2.8323
Grau de signif.	não signif.	p<.02	/	p<.02	p<.05	p<.02	p<.02

Confirma-se desta forma, parcialmente, a hipótese de que partíamos, segundo a qual «O perfil de intervenção pedagógica dos professores desencadeado por uma *avaliação* ancorada em traços de personalidade está

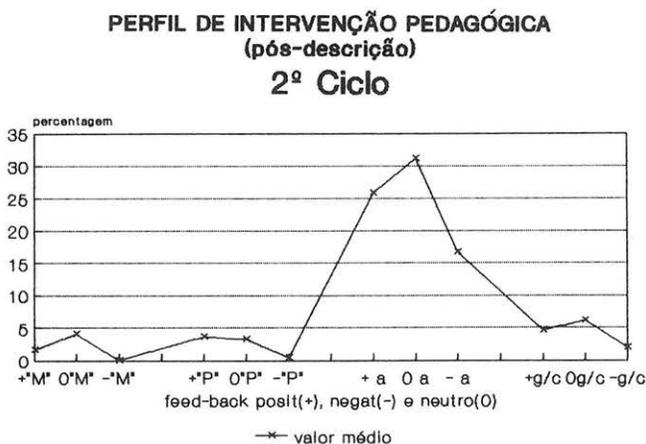
associado à estereotipia do «bom» e do «mau» aluno, levando a uma diferenciação do tipo de intervenção: mais positiva para os «bons»; mais negativa para os «maus». De facto, confirmou-se que o perfil de intervenção pedagógica dos professores foi significativamente mais negativo, tanto em termos de *feed-back* como de afectividade, quando dirigida aos alunos «P», e significativamente mais positivo ao nível da variável afectividade quando dirigida aos alunos «M». Apenas os resultados do *feed-back* positivo e neutro não se apresentam significativamente diferentes.

Não obstante, se agregarmos as intervenções positivas e as intervenções negativas verificamos que a hipótese se confirma plenamente ( $t=3.059$ ,  $p<.02$ ;  $t=-2.8323$ ,  $p<.02$ ).

### 3.3.2. Caracterização do perfil de intervenção pedagógica após a descrição (2.º ciclo)

#### *Feed-back* (Gráfico 1)

- a taxa média de intervenções de *feed-back* é de 2.365p/m, assumindo o valor mínimo de 1.83 e o máximo de 3.69 (Vd. quadro 4);
- As intervenções de *feed-back* neutro prevalecem com 44,77 %, seguidas pelas de f-b positivo com 35,9 %, aparecendo o f-b negativo em último lugar com 19,32 %;
- a repartição do f-b pelas diferentes direcções consideradas apresenta um perfil individualizado — 87,19 % são dirigidos ao aluno;
- a repartição do f-b pelos alunos «M» e «P» revela uma maior percentagem dirigida aos alunos «P», com 7,59 %, contra 5,95 % dirigida aos alunos «M».



**Gráfico 1** — Valores percentuais médios das subcategorias de *feed-back* dirigidas aos alunos «M» e «P», a outros alunos e ao g/c (grupo/classe)

## Afectividade (Gráfico 2)

- a taxa média de intervenções de afectividade é de 0.653p/m, assumindo o valor mínimo de 0.6 e o valor máximo de 0.85;
- as intervenções de afectividade positiva prevalecem, representando 90,9 %;
- a repartição da afectividade pelas diferentes direcções apresenta um perfil individualizado: 86,15 % das intervenções são dirigidas ao aluno;
- a repartição das intervenções de afectividade pelos alunos «M» e «P» revela uma maior percentagem dirigida aos alunos «P», com 11,29 %, contra 5,1 % aos alunos «M».

### PERFIL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (pós-descrição) 2<sup>a</sup> Ciclo

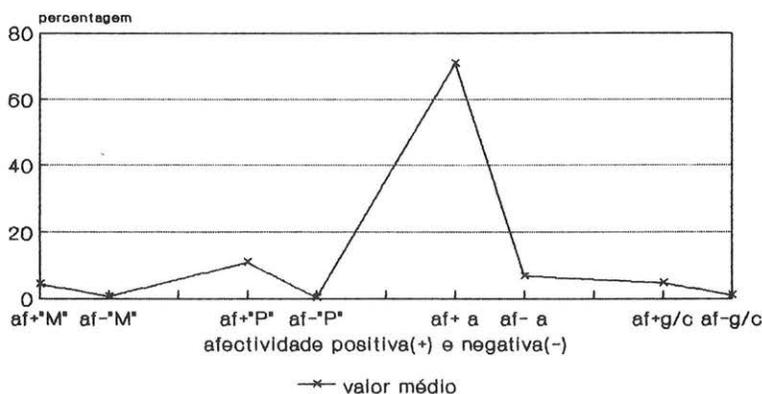


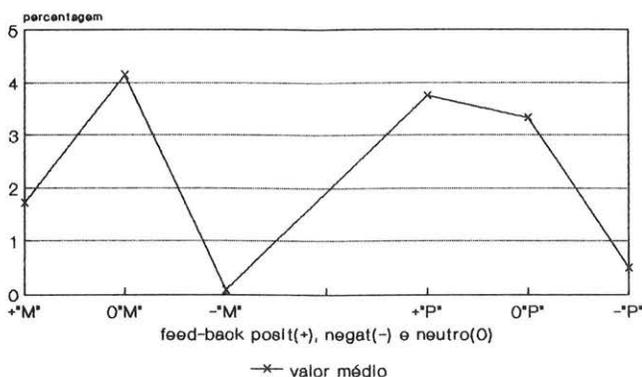
Gráfico 2 — Valores percentuais médios das subcategorias de afectividade dirigidas aos alunos «M» e «P», a outros alunos e ao g/c (grupo/classe)

### 3.3.3. Caracterização específica do perfil de intervenção pedagógica dirigido aos alunos «M» e «P»

#### Feed-back (Gráfico 3)

- a taxa média de intervenções de f-b dirigidas aos alunos «M» é de 0.14p/m e de 0.18 para os alunos «P»;
- as intervenções de f-b positivo dominam o perfil de intervenção dirigido aos alunos «P» (3,75 % em termos relativos e 49,4 % em termos absolutos); enquanto as intervenções de f-b neutro prevalecem no perfil de intervenção dirigido aos alunos «M» (4,14 % em termos relativos e 69,5 % em termos absolutos).

**PERFIL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA  
(pós-descrição)**

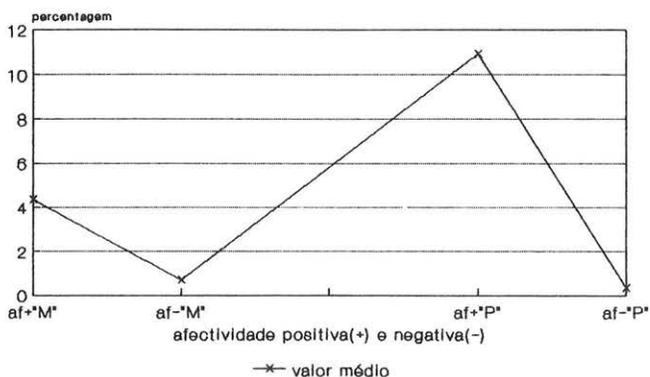


**Gráfico 3** — Valores percentuais médios das subcategorias de *feed-back* dirigidas aos alunos «M» e «P»

**Afectividade (Gráfico 4)**

- a taxa média de intervenções de afectividade dirigidas aos alunos «M» é de 0.033p/m, sendo de 0.074 para os alunos «P»;
- as intervenções de afectividade positiva dominam o perfil de intervenção dirigido aos dois tipos de alunos: 4,38 % em termos relativos e 85,8 % em termos absolutos para os alunos «M»; 10,94 % em termos relativos e 96,9 % em termos absolutos para os alunos «P».

**PERFIL DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA  
(pós-descrição)**



**Gráfico 4** — Valores percentuais médios das subcategorias de afectividade dirigidas aos alunos «M» e «P»

### Total de intervenções positivas, negativas e neutras

Agregando em três grupos as variáveis de intervenção pedagógica — positivas, negativas e neutras — chegamos a um perfil em que as intervenções neutras dominam a relação com os alunos «M» e as intervenções positivas dominam a relação com os alunos «P». Isso mesmo se pode verificar no quadro seguinte:

	Alunos «M»	Alunos «P»
Interv. POSITIVAS	16,22 %	37,46 %
Interv. NEGATIVAS	1,64 %	3,38 %
Interv. NEUTRAS	22,91 %	18,40 %
TOTAL	40,77 %	59,24 %

Sublinhe-se que, também no 2.º ciclo de observação, o número total de intervenções dirigidas aos alunos «P» foi superior às dirigidas aos alunos «M».

#### 3.3.4. Síntese e verificação da *Hipótese 3*

Da análise dos resultados referentes à observação da intervenção pedagógica dos professores depois da *descrição* comportamental (pós-descrição), podemos retirar a síntese que segue:

- 1) O perfil global da intervenção pedagógica é *positivo*: 63,4 % são intervenções positivas; 14,2 % são negativas e 22,4 % são neutras.
- 2) O perfil das intervenções de *feed-back* é *neutro*: 44,77 % são f-b neutros, 29,68 % são positivos e 25,55 % são negativos.
- 3) O perfil das intervenções de afectividade é *positivo*: 90,9 % são intervenções positivas.
- 4) O perfil de intervenção global dirigido aos alunos «M» é *neutro*: 22,9 % são intervenções neutras.
- 5) O perfil de intervenção de *feed-back* dirigido aos alunos «M» é *neutro*.
- 6) O perfil de intervenção de afectividade dirigido aos alunos «M» é *positivo*.
- 7) O perfil de intervenção global dirigido aos alunos «P» é *positivo*: 37,46 % são intervenções positivas.
- 8) O perfil de intervenção de *feed-back* dirigido aos alunos «P» é *positivo*.
- 9) O perfil de intervenção de afectividade dirigido aos alunos «P» é *positivo*.

Desta síntese dos resultados descritivos podemos desde logo confirmar que a intervenção pedagógica dos professores continuou a ter um perfil global positivo, passou a ter uma taxa mais elevada e deixou de se apresentar polarizada em relação aos alunos «M» e «P».

Para confirmar que as diferenças do perfil de intervenção dirigido aos alunos «M» e «P» durante o 1.º ciclo e o 2.º ciclo de aulas observadas eram estatisticamente significativas realizámos o teste *t* de Student de que apresentamos os resultados no quadro seguinte:

	FB +	FB -	FB 0	AF +	AF -	POS	NEG
$\bar{X}$ «M»	1.4250	.0825	3.425	1.0075	.1650	2.4325	.1650
$\bar{X}$ «P»	3.1000	.4250	2.750	2.5000	.0825	5.6000	.5075
D	-1.6750	-.3425	.6750	-1.4925	.0825	-3.1675	-.3425
t	2.1465	1.2875	.5188	1.4925	.6547	-3.4457	-1.4410
Grau de sign.	não sign.	p<.01	não sign.				

Confirma-se assim a Hipótese de que partíamos, segundo a qual «O perfil de intervenção pedagógica dos professores desencadeado por uma *descrição* ancorada na observação dos comportamentos reais dos professores e dos alunos está associado a comportamentos de ensino mais diferenciados e não polarizados».

### 3.4. Comparação dos dois ciclos de observação: diferenças entre os perfis pós-avaliação e pós-descrição

#### 3.4.1. Diferenças entre os dois ciclos de observação

**Quadro 5** — Diferenças verificadas nos perfis de intervenção pedagógica dos dois ciclos de observação. Grau de significância das diferenças

Variáveis	1.º CICLO $\bar{X}$	2.º CICLO $\bar{X}$	D	t	Grau de signific.
FB + «M»	3.3325	1.4250	1.9075	1.2673	não sign
FB - «M»	.9075	.0825	.8250	3.9431	p<.02
FB 0 «M»	1.0750	3.4250	-2.3500	-2.8038	não sign
FB + «P»	.9075	3.1000	-2.1950	-2.9064	não sign
FB - «P»	5.5000	.4250	5.0750	3.0299	p<.05
FB 0 «P»	1.0750	2.7500	-1.6750	-1.3651	não sign
FB + a	16.6675	21.3250	-4.6575	-1.1295	não sign
FB - a	13.6675	13.8000	-.1325	-.0413	não sign
FB 0 a	19.8325	25.7500	-5.9175	-.5136	não sign
FB +g/c	2.7500	3.8325	-1.0825	-.8315	não sign
FB -g/c	2.1650	1.6750	.4900	.5071	não sign
FB 0g/c	3.0000	5.0825	-2.0825	-1.2932	não sign
AF + «M»	2.4150	1.0075	1.4075	1.5627	não sign
AF - «M»	.0000	.1650	-.1650	-1.7321	não sign
AF + «P»	.3300	2.5000	-2.1700	-3.5288	p<.02
AF - «P»	.9125	.0825	.8300	2.8752	p<.05
AF + a	7.7475	16.1825	-8.4350	-2.7941	não sign
AF - a	1.6625	1.5825	.0800	.2817	não sign
AF + g/c	.8325	1.0825	-.2500	-.6746	não sign
AF - g/c	.0000	.2500	-.2500	-1.0000	não sign

A análise do quadro permite verificar que apenas quatro variáveis apresentam diferenças significativas entre os resultados dos dois ciclos de observação: *feed-back* negativo dirigido aos alunos «M»; *feed-back* negativo dirigido aos alunos «P»; Afectividade positiva dirigida aos alunos «P» e Afectividade negativa dirigida aos alunos «P». Confirma-se assim a ideia de que os perfis globais de intervenção mantiveram uma certa estabilidade, alterando-se apenas, significativamente, em relação aos alunos «M» e «P».

### 3.4.2. Comparação dos perfis de intervenção dirigidos aos alunos «M» e «P»

#### *Feed-back*

- a percentagem de *feed-back* positivo dirigido aos alunos «M» desce do 1.º para o 2.º ciclo e sobe para os alunos «P», sendo particularmente significativa esta subida que atinge valores superiores aos dos alunos «M» no 1.º ciclo de observação — de 7 % passa para 27,7 %;
- a percentagem de f-b neutro sobe, tanto no caso dos alunos «M» como dos alunos «P»;
- a percentagem de f-b negativo desce também nos dois casos, sendo particularmente significativa a descida no caso dos alunos «P» — de 42,98 % passa para 3,79 %.

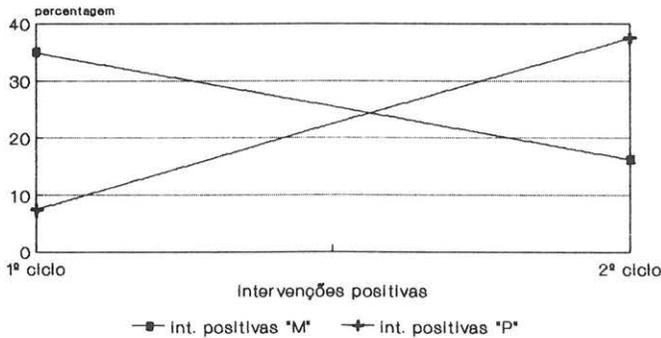
#### **Afectividade**

- a percentagem de intervenções de afectividade positiva dirigida aos alunos «M» desce do 1.º para o 2.º ciclo e sobe vertiginosamente no caso dos alunos «P» — de 9 % passa para 66,75 %;
- a percentagem de intervenções de afectividade negativa dirigidas aos alunos «P» desce de 25 % para 2,1 % e sobe de 0 % para 4,4 % no caso dos alunos «P».

#### **Total de intervenções positivas e negativas (Gráfico 5)**

- a percentagem de intervenções positivas agregadas apresentam um perfil de evolução inverso nos alunos «P» e «M»: enquanto as intervenções positivas apresentam uma subida inclinada em relação aos alunos «P» (de 7,5 % para 37,5 %), descem com uma inclinação semelhante em relação aos alunos «M» (de 34,9 % para 16,2 %);
- pelo contrário, a percentagem de intervenções negativas desce nos dois casos, mas com uma inclinação muito superior em relação aos alunos «P» — de 39 % passa para 3,4 %.

**COMPARAÇÃO DOS PERFIS  
(pós-avaliação/pós-descrição)  
alunos "M"/alunos "P"**



**Gráfico 5** — Comparação dos perfis de intervenção pedagógica positiva em relação aos alunos «M» e «P»

### 3.4.3. Síntese

Da análise comparativa dos resultados referentes aos dois ciclos de observação podemos retirar as seguintes conclusões:

- 1) O perfil global da intervenção pedagógica nos dois ciclos foi *positivo*.
- 2) Do 1.º para o 2.º ciclo *aumentou a taxa de intervenção global e específica dirigida aos alunos das turmas observadas.*
- 3) As intervenções dirigidas aos alunos «P» passaram de um perfil *negativo para um perfil positivo.*
- 4) As intervenções dirigidas aos alunos «M» e «P» deixaram de ter um carácter *polarizado para assumirem um perfil de diferenciação.*
- 5) Do 1.º para o 2.º ciclo baixou substancialmente a taxa de intervenções negativas agregadas (*feed-back+afectividade*), bem como a taxa de intervenção negativa por categoria.
- 6) A taxa de intervenção dirigida aos alunos «P» foi mais elevada tanto no 1.º como no 2.º ciclo de observação.

## 4. Discussão dos resultados

### 4.1. Formação e Validade das expectativas

Alguns autores sugerem que as expectativas formadas pelos professores correspondem com muita aproximação às capacidades dos alunos. Ou seja, as impressões que o professor forma, estariam na dependência

dos índices provenientes do próprio comportamento dos alunos (WEST & ANDERSON, 1976).

O nosso estudo apresenta algumas pistas que contrariam este «otimismo pedagógico». Na verdade, confirmando os resultados do estudo de ROSENTHAL & JACOBSON (1968), os professores parecem formar expectativas por diferentes vias, algumas das quais nada têm a ver com as reais capacidades dos alunos. No caso vertente, os professores formaram representações que supostamente descreviam os comportamentos dos alunos, a partir de uma reduzida estrutura semântica que assumiu a forma de traços de personalidade.

Como tivemos oportunidade de demonstrar, os traços que caracterizam os alunos «P» não apresentam relação com os comportamentos reais. Assim, os alunos «P», classificados com correlações altas nos traços Desinteressado/ Regressão e Desatento/Irresponsável não registam menor tempo de atenção à informação e ao *feed-back*; também não registam diferenças significativas em relação ao tempo de empenhamento motor, apesar de os traços Preguiçoso e Alheado apresentarem fortes correlações com o score total; finalmente, os alunos «P», classificados com uma co-variação significativa nos traços Indisciplinado/Irrequieto e Irrequieto/Passivo não registam diferenças significativas em relação ao tempo fora da tarefa.

Destes resultados podemos concluir que:

- 1) *Os professores desta amostra, quando solicitados a descrever os seus alunos de uma forma livre e sumária, fizeram-no por intermédio de traços de personalidade. Confirma-se assim que as Teorias Implícitas da Personalidade constituem uma das formas heurísticas usadas pelos professores para estruturarem e organizarem as suas percepções e expectativas.*
- 2) *Os traços de personalidade utilizados para avaliar os alunos não correspondem a comportamentos realmente encontrados. Confirma-se assim o efeito de distorção sistemático já revelado por outros estudos no âmbito educacional (BRIGHAM, 1971; PALMER, 1979), psicológico (BOURNE, 1977) e profissional (ALDROVANDI & GRYSELIER, 1986).*
- 3) *Os traços de personalidade que demonstram uma maior correlação entre si relevam de domínios privilegiados pelo discurso ideológico escolar: o «bom» aluno é o aluno Interessado, Cooperante, Trabalhador e Participativo; o «mau» aluno é o aluno Alheado, Preguiçoso, Desinteressado, Egoísta e Distráido. Não se podendo confirmar completamente esta inferência, só possível por intermédio da introdução de variáveis sócio-institucionais neste tipo de estudos, ela não deixa de apontar pistas importantes para a investigação das teorias implícitas da personalidade dos professores como formas de expressão da estereotipia do grupo profissional em relação ao grupo alvo da sua intervenção.*

Seria, no entanto, desadequado postular que os professores mantêm, necessariamente, uma configuração estática das suas teorias implícitas da personalidade, imune às influências e às informações exteriores dissonantes. Seria, tão ou mais perigoso formar um estereótipo profissional dos professores com base nas suas percepções, quanto o são alguns dos estereótipos que eles próprios formam acerca dos seus alunos.

Na verdade, como o nosso estudo revela, as teorias implícitas da personalidade demonstram uma vulnerabilidade surpreendente ao nível das repercussões comportamentais a curto prazo, parecendo suficiente uma informação descritiva externa para que os comportamentos de ensino polarizados se modifiquem. O que, naturalmente, nada nos diz acerca do grau de modificação ou de estabilidade das TIP, nem da persistência a médio e a longo prazo de tais alterações.

#### 4.2. O perfil de intervenção pedagógica após a avaliação

O nosso estudo revelou que os alunos classificados com melhor score no diferenciador semântico beneficiaram de uma intervenção mais positiva dos professores, sendo que algumas dessas diferenças foram consideradas estatisticamente significativas. Assim, os alunos «M» receberam:

- mais *feed-back* positivo ( $p < .06$ );
- menos *feed-back* negativo ( $p < .02$ );
- mais afectividades positivas ( $p < .02$ );
- menos afectividades negativas ( $p < .02$ ).

Pelo contrário, os alunos «P» receberam:

- mais *feed-back* negativo ( $p < .02$ );
- menos afectividades positivas ( $p < .02$ );
- mais afectividades negativas ( $p < .05$ );
- menos intervenções positivas agregadas ( $p < .02$ );
- mais intervenções negativas agregadas ( $p < .02$ ).

Estes resultados confirmam as conclusões de outros estudos no ensino geral (BROPHY & GOOD, 1974; COOPER & BARON, 1977) e na Educação Física (MARTINEK & JOHNSON, 1969; MARTINEK & KAPER, 1982), se bem que estes últimos tenham sido realizados no ensino primário.

Os resultados de MARTINEK & JOHNSON (1969) e de MARTINEK & KAPER (1982) revelaram que os alunos classificados como melhores beneficiavam de mais louvores e encorajamentos, mais ideias aceites e

mais respostas analíticas e que, pelo contrário, os alunos com pior nível de expectativa recebiam menos reforço verbal e não verbal, menos *feed-back* avaliativo das suas prestações, menos informação de conteúdo, mais críticas e menor aceitação de ideias e comportamentos.

Porém, o nosso estudo não confirma os resultados das investigações que vimos analisando que apontam para mais «contactos diádicos» com os melhores alunos. De facto, o conjunto das intervenções dirigidas aos alunos «P» representam 53,03 %, contra 46,96 % dirigidas aos alunos «M».

PIMENTEL (1986), utilizando a duração como medida encontrou valores duas vezes superiores na duração dos *feed-back* dirigidos aos alunos «mais dotados» e dez vezes superiores na duração das intervenções de afectividade.

PIÉRON (1982), conclui também, no seu estudo, que os alunos de nível mais elevado receberam ligeiramente mais *feed-back* do que os de baixo nível de habilidade — 1,8 % e 1,6 % respectivamente, mas que a taxa se tornava mais elevada para os alunos menos bons quando se levava em consideração o índice de *feed-back* por tentativa na habilidade critério. Neste sentido, os melhores alunos mostravam diferenças devidas sobretudo ao maior número de tentativas efectuadas na habilidade critério.

Conclusões semelhantes às do nosso estudo são encontradas por PIÉRON & FORCEILLE (1983) onde o *feed-back* recebido pelos «melhores» alunos é bem inferior ao recebido pelos «menos bons»:

	«melhores»	«menos bons»
VOLEIBOL	12,5 %	22,3 %
GINÁSTICA	28,3 %	31,3 %

Estes resultados, do nosso estudo, aparentemente contraditórios, podem resultar de duas tendências latentes nos professores estagiários:

- por um lado, uma avaliação implícita feita com base numa teoria da personalidade dos alunos levaria os professores a reagir de forma polarizada para com os alunos colocados nos pólos opostos da sua escala de valores internos;
- por outro lado, uma teoria explicitamente determinada e defendida durante a formação inicial e em estágio, segundo a qual os alunos com pior nível de entrada nas matérias devem ter as «mesmas possibilidades de prática» e beneficiar de um «maior acompanhamento do professor», levaria os professores a proporcionar taxas mais elevadas de intervenções aos alunos «P».

Assim, os esquemas conceptuais de antecipação das decisões de ensino que guiam os professores conjugariam dois fenómenos de sinal contrário, dando origem a um comportamento *híbrido*, feito de contração

no aluno «P» e, ao mesmo tempo, de auto-confirmação das expectativas negativas relativamente a ele.

Neste entendimento, a alteração dos comportamentos de ensino híbridos dos professores estaria facilitada. De facto, a simples introdução de um conhecimento descritivo poder-se-ia mostrar suficiente para chamar ao primeiro plano das heurísticas utilizadas pelos professores, uma reacção mais positiva aos comportamentos dos alunos «P» e uma observação mais focada sobre os seus reais comportamentos de aprendizagem.

#### 4.3. A evolução do perfil de intervenção pedagógica após a descrição

Apesar do carácter neutro da *descrição* dos comportamentos transmitida aos professores estagiários, a evolução do perfil de intervenção pedagógica dos professores parece demonstrar que estes reflectiram sobre as suas práticas e decidiram modificá-las. Essa modificação apresenta a configuração de dois efeitos: um *efeito forte* sobre as intervenções dirigidas aos alunos «P», alterando significativamente o seu sinal — de negativo para positivo; um *efeito secundário* sobre o conjunto das intervenções de *feed-back* e afectividade dirigidas aos alunos «M» e «P» e às classes observadas, elevando as taxas de intervenção total e por categoria.

Os resultados deste processo de modificação comportamental dos professores estagiários apresenta alguns pontos de contacto com os resultados obtidos pelos estudos realizados na Universidade de Ohio (SIEDENTOP, 1981), se bem que a intervenção de supervisão externa tenha características bem diferentes.

O programa de investigação e análise desenvolvido na Universidade de Ohio consiste em intervir de forma selectiva sobre comportamentos específicos utilizando diversos tipos de intervenção (SIEDENTOP, 1981, 1982).

A nossa perspectiva de intervenção, com a introdução da variável de presságio *descrição*, não apresenta características típicas das técnicas de modificação comportamental que aceitam alguns dos pressupostos do modelo behaviorista. Quisemos, pelo contrário, verificar qual o poder que a simples introdução da variável *descrição* tinha na produção de comportamentos diferentes, *partindo do pressuposto que a capacidade de reflexão e desconstrução dos professores sobre as suas práticas assume maior relevo quando se trata de alterar comportamentos tipicamente fundados nas próprias representações profissionais e sociais*, como são as teorias implícitas acerca do «bom» e do «mau» aluno.

Evidentemente que o desenho da pesquisa não permite confirmar ou desmentir directamente este pressuposto. Limitámo-nos, por agora, a verificar a validade e a possibilidade de aperfeiçoamento do constructo

«descrição», para que em próximas pesquisas se possa desenvolver este nível de explicação.

Não podemos saber qual ou quais os mecanismos que provocaram as alterações no comportamento dos professores, nem tão pouco argumentar uma relação de causalidade entre a descrição comportamental externa e a modificação dos comportamentos. Podemos, no entanto, sugerir que a descrição terá provocado alguma reestruturação nos esquemas de pensamento dos professores estagiários e uma alteração heterogénea, mas de sentido bem evidente, nos seus comportamentos de ensino.

No momento em que se formula em novos moldes o debate entre os modelos de formação de professores baseados na reflexão e no pensamento dos professores e os modelos centrados na aquisição de destrezas de ensino, o nosso estudo vem trazer um elemento marginal para esse debate, sugerindo que não existe contradição insolúvel entre os dois modelos.

Neste sentido, o problema da formação não se coloca tanto em termos da oposição entre técnica e reflexão, mas, sobretudo, em termos da relação entre a situação de formação e a situação profissional, de forma a garantir a aquisição de uma real autonomia que permita ao professor pensar por ele próprio, actuar com independência e reflectir criticamente.

## 5. Conclusão

1. Os professores tendem a ser influenciados nas avaliações que fazem dos seus alunos pelas similitudes de impressão semântica respeitantes à significação conotativa das palavras que utilizam para emitir os seus juízos.

Se os conceitos em questão, tais sejam Trabalhador, Interessado, Disciplinado, Atento ou os seus antónimos, estão ligados no universo de representação do professor, não é evidentemente devido às suas significações intrínsecas ou etimológicas mas ao uso social que lhes é dado (GILLY, 1980).

As conotações comuns que tais traços tomam estão ligadas ao estado representacional do sujeito que os emprega. Sendo esse estado representacional determinado por influências culturais gerais, por imagens ideais e estereótipos provenientes, entre outras, das ideologias de referência e das expectativas do grupo profissional ao qual pertence o professor.

Se num momento determinado o professor é influenciado pelas conotações adquiridas pelas palavras que utiliza para descrever os alunos é, em última análise, porque o contexto de socialização profis-

sional e institucional a que pertence, contribuiu para a edificação de representações mais ou menos estereotipadas dos alunos.

2. Detectámos no nosso estudo um efeito de distorção sistemático que parece conduzir os professores a descrições que actualizam sistemas de preconceitos pouco sensíveis às estruturas efectivas da realidade comportamental. O enviesamento devido à atribuição de traços de personalidade introduz uma função ideológica importante num meio onde se privilegiam as transacções sociais e interpessoais: a função de preservação do envolvimento social.

A função avaliativa, neste sentido restrito, consiste na distribuição dos sujeitos numa escala de valores de que eles parecem os produtores. É razoável concluir do nosso estudo que a função de avaliação e percepção supõe envezamentos tais como o *efeito de halo*, o *efeito de negatividade*, segundo o qual somos mais sensíveis às características negativas dos indivíduos do que às suas características positivas e o efeito de *correlação ilusória* (CHAPMAN & CHAPMAN, 1969), que consiste no estabelecimento de laços entre acontecimentos absolutamente independentes.

De qualquer modo, os resultados que apresentamos não são excessivamente pessimistas quanto às influências destas teorias implícitas no comportamento dos professores. Constatámos que a introdução de elementos descritivos externos produz um *efeito forte* de alteração comportamental, abrindo um grande optimismo quanto às possibilidades de controlo dos efeitos de negatividade e de correlação ilusória por intermédio da autoscopia e da auto-análise dos *habitus* do professor.

Quando discutimos os resultados adiantámos a hipótese de hibridiz dos mecanismos de decisão e de intervenção do professor. Avançamos agora um pouco mais, sugerindo a hipótese de as decisões dos professores acerca do processo ensino-aprendizagem se dividirem em *dois níveis* distintos:

- um nível de *antecipação* que decide sobre a estrutura da aula, a organização das tarefas e dos recursos e as estratégias a utilizar que, no nosso caso, estavam formalizadas e explicitadas em plano de aula;
- um nível de intervenção e *resolução de problemas* durante a aula que decide a mobilização dos alunos, o sentido e o conteúdo das intervenções perante os acontecimentos não antecipáveis ou previsíveis e que, portanto, ao improvisar assume características não formais, implícitas e mobilizadoras dos *habitus* e das representações mais «naturais» e inconscientes dos professores.

De acordo com esta hipótese, o nível de resolução de problemas pode apresentar subtracções, adições ou distorções em relação aos planos e às teorias explícitas que enformaram o nível da antecipação.

3. As conclusões deste estudo têm algumas implicações na formação de professores e nas práticas de concretização do ensino (impacto).

*Formação de professores.* A antecipação do acto pedagógico, numa perspectiva de previsibilidade e controlo, parece encerrar virtualidades tanto no plano ético como no plano prático dos resultados.

Não obstante, a fase de pré-impacto não satura o campo dos possíveis da fase de impacto. É na aula que as situações imprevistas têm origem, é na aula que o professor improvisa soluções não previstas, é na aula que a necessidade de micro-decisões urgentes mobilizam esquemas de pensamento e de acção implícitos, não raro inconscientes.

Neste sentido, ensinar é improvisar. Ora, as investigações que vêm privilegiando o chamado paradigma do «Pensamento do professor» revelam que os mecanismos e os processos de decisão da fase de antecipação do ensino não seguem as mesmas vias da fase de impacto. Com base nos resultados deste estudo, a hipótese de trabalho que pretendemos explorar no futuro pressupõe que na fase de pré-impacto os professores estagiários fazem apelo aos esquemas de pensamento e de acção propostos e/ou assimilados durante a formação inicial; enquanto na fase de impacto, os professores estagiários fazem apelo a heurísticas casuísticas, fragmentadas, assentes nos habitus e nas representações das práticas profissionais e institucionais dominantes.

A implicação deste tipo de análise na formação de professores aponta para o enriquecimento dos modelos de formação inicial e contínua de professores.

Não se trata, portanto, no nosso entender, de opor Previsão a Improvisação ou técnicas de ensino a reflexão. Trata-se sobretudo de entender os diferentes mecanismos que presidem aos diferentes graus de complexidade do acto pedagógico e reconhecer que, ao lado das competências de previsão e intervenção, existem competências de improvisação que devem ser identificadas e analisadas. Fora deste quadro de formação a noção de projecto pedagógico tem pouco sentido e consistência. Na verdade, o reconhecimento de que existem muitas vezes diferenças evidentes entre o que o professor faz na realidade e aquilo que julga fazer, entre os comportamentos manifestados e aquilo que as teorias que presidiram à antecipação do acto pedagógico postulam, não é senão um aspecto particular dessa contradição latente entre representação antecipatória e realização que, não raro, tem por resultante a retropedagogia.

*Práticas de intervenção.* O nosso trabalho sublinha o poder da descrição externa e da auto-reflexão dos professores na modificação comportamental registada. Esta conclusão revela o papel da formação

apoiada e acompanhada pela supervisão. Mas permite outras opções, tais sejam o registo regular dos comportamentos dos alunos com base em grelhas descritivas, a caracterização regular dos «habitus» de ensino e a observação mútua entre professores.

O que aparece como grande valor neste tipo de pesquisa é a recusa da autonomia individual do professor vista como um acto celular, em que o professor se isola na relação pedagógica da sala de aula. Um tal entendimento da autonomia não produz resultados mais livres dos constrangimentos institucionais. Pelo contrário, um certo grau de heteronomia, vista como *solidariedade profissional*, parece conter maiores potencialidades para a construção de uma verdadeira autonomia profissional, onde o grau de responsabilidade do professor pelos resultados da sua acção adquire importância não desprezível.

Em síntese, o verdadeiro problema que é colocado pelo estudo das representações que os professores produzem dos seus alunos é o da (des)construção das representações profissionais e institucionais que presidem às suas práticas.

## **Bibliografia**

- ABRIC, J. C. (1970). Image de la tâche, image du partenaire et coopération en situation de jeu. *Cahiers de Psychologie*, 13, 71-82.
- ABRIC, J. C. (1976). *Jeux, conflits et représentations sociales*. Thèse de Doctorat d'État, Aix-en-Provence: Université de Provence.
- AUREILLE, M., HONNORAT, J. LEROUX, M. (1975). *Contribution à l'étude de l'effet de l'attente de la maîtresse dans le cas d'élèves en difficulté de cours préparatoire*. Mémoire non publié. Aix-en-Provence: Université de Provence.
- BEAUVOIS, J. L. (1976). Problematique des conduites sociales d'évaluation. *Connexions*, 19, 7-30.
- BEAUVOIS, J. L. (1984). *La Psychologie quotidienne*. Paris: PUF.
- BEAUVOIS, J. L., JOULE, R. (1981). *Soumission et idéologie. Psychologie de la rationalisation*. Paris: PUF.
- BELLACK, A., HYMAN, R., SMITH, F., KLIBARD, H. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Columbia University Press.
- BENNETT, N. (1978). Recent Research in Teaching: A dream, a Belief, and a Model. *Journal of Education*, 160, 3, 5-37.
- BLOOM, B. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: Mac Graw-Hill.
- BOEHM, J. M. (1974). *The effects of a competency-based teaching program on Junior High School Physical Education, Student Teachers and their Pupils*. Ph. D., Ohio State University.
- BRAUN, C. (1985). Teacher expectations and Instruction. In T. Husen e N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, 5008-5016.
- BRAUN, C., NIELSEN, A. B. (1976). Teacher expectations: sociopsychological dynamics. *Review of Educational Research*, 46, 185-213.
- BRIGHAM, J. C. (1971). Ethnic Stereotypes. *Psychology Bulletin*, 76, 15-38.
- BROPHY, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- BROPHY, J., GOOD, T. (1974). *Teacher-student Relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BROPHY, J., GOOD, T. (1978). *Looking in Classrooms*. New York Harper & Row.
- 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.

- BRUNER, J., TAGIURI, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology*, vol. 2. Cambridge: Addison Wesley.
- CATTELL, R. B. (1963). Teachers' personality description of six years-old: a check structure. *British Journal of Educational Psychology*, 33, 219-235.
- CHAPMAN, L. J., CHAPMAN, J. P. (1969). Illusory correlation as an obstacle to the use of valid psychodiagnostic signs. *Journal of Abnormal Psychology*, 74, 271-280.
- COOPER, H., BARON, R. M. (1977). Academic Expectations and attributed responsibility as predictors of professional teacher's reinforcement behavior. *Journal of Educational Psychology*, 69, 409-418.
- COOPER, H., GOOD, T. (1983). *Pygmalion grows up*. New York: Longman Press.
- COSTA, F. C. (1988). *O sucesso pedagógico em Educação Física. Estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Tese de doutoramento não-publicada. Cruz-Quebrada: UTL-ISEF.
- COSTELLO, J., LAUBACH, S. (1978). Student Behavior. In, W. Anderson & G. Barrette (Eds.), *What's going in Gym: descriptive studies of Physical Education classes Motor Skills Theory into practice*, Monograph 1, 11-24.
- CURRENS, J. (1977). *An applied Behavior analysis training model for preservice teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio State University.
- DÉMARTEAU, M., PIÉRON, M. (1978). Analyse des communications verbales entre un professeur d'éducation physique et ses élèves. In, M. Piéron (Ed.), *Towards a science of teaching: Teaching analysis*. Liège: AISEP, 98-124.
- DUSEK, J. B., O'CONNELL, E. J. (1973). Teacher expectancy effects on the achievement test performance of elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 65, 371-377.
- ELASHOFF, J. D., SNOW, R. E. (1971). *Pygmalion reconsidered: A case study in Statistical Inference. Reconsideration of the Rosenthal-Jacobson Data on Teacher Expectancy*. Belmont, California: Wadsworth.
- GILLY, M. (1972). La représentation de l'élève par la maître à l'école primaire: cohérence entre aspects structuraux et différentiels. *Cahiers de Psychologie*, 15, 201-216.
- GILLY, M. (1980). *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*. Paris: PUF.
- GILLY, M., LECACHEUR (1976). Milieu sociofamilial, statut scolaire et représentation de l'élève par le maître à l'école primaire. *Psychologie Française*, 21, 159-173.
- GONÇALVES, C. (1990). Modificação de Comportamentos de ensino em estudantes estagiários de Educação Física. *Horizonte*, (6), 35, 161-166.
- GRAHAM, G. (1983). Review and Implications of Physical Education Experimental Teaching Unit Research. In, T. Templin e J. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education*, Illinois: Human Kinetics Publishers, 244-253.
- GRAHAM, G., SOARES, P., HARRINGTON, W. (1983). Experienced teacher's effectiveness with intact classes: an E. T. U. study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3-14.
- HALLWORTH, H. J. (1966). Perception of children's personalities by experienced teachers. *Educational Review*, 19, 3-12.
- HAVLIN, N. J. (1970). The relationship between teacher expectancy and the behavior of first and second grade students identified as behavior problems. *Dissertation Abstracts International*, 30 (10-A), 4276.
- HOLLAND, J. L. (1959). Some limitations of teacher ratings as predictors of creativity. *Journal of Educational Psychology*, 50, 219-223.
- HUGHLEY, C. (1973). *Modification of Teaching Behaviors in Physical Education*. Ph. D., Ohio State University.
- KARPER, W. B., MARTINEK, T. J. (1982). Differential influence of various instructional factors on self-concepts of handicapped children in mainstreamed physical education classes. *Perceptual and Motor skills*, 54, 831-835.
- KAUFMANN, J. P. (1975). L'observation des élèves par leurs professeurs: une tentative de mise au point d'échelles de traits pour apprécier le comportement scolaire d'élèves du premier cycle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4, 51-76.
- KESTER, S. W. (1969). The communication of teacher expectations and their effects on the achievement and attitudes of Secondary School pupils. *Dissertation Abstracts International*, 30 (4-A), 1434-1435.

- KIM, M. P., ROSENBERG, S. (1980). Comparison of two structural models of Implicit Personality Theory. *Journal Pers. Social Psychology*, 38, 375-389.
- KLUCKHOHN, C. (1951). Value and value orientation in the Theory of action: an exploration in definition and classification. In, T. Parsons, E. Shils, *Toward a general Theory of action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- MANCINI, H., WUEST, A. (s/d). *A comparison of the Academic Learning Time of a High-skilled Basketball Player and a Low-skilled Basketball Player*. Hans van der Mars, Ithaca: University of Maine at Orono, North Adams State College.
- MARSENACH, J. (1990). *La formation professionnelle des enseignants d'EPS: quelques apports des recherches sur les processus d'enseignement*. Comunicação apresentada ao III Congresso da SPEF, Janeiro, Lisboa.
- MARTINEK, T. (1981a). Physical attractiveness: effects on teacher expectations and dyadic interactions in elementary age children. *Journal of Sport Psychology*, 3, 196-205.
- MARTINEK, T. (1981b). Pygmalion in the gym: A model for the communication of teacher expectations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 58-67.
- MARTINEK, T., CROWE, P., REJESKI (1982). *Pygmalion in the Gym Causes and effects of expectations in teaching and coaching*. West Point, NY: Leisure Press.
- MARTINEK, T., KARPER, W.B. (1981). Teacher expectations for handicapped and non-handicapped children in mainstreamed physical education classes. *Perceptual and Motor Skills*, 53, 327-330.
- MARTINEK, T., KARPER, W. (1984). Multivariate relationships among specific impressions cues, teacher expectations, and dyadic interactions in elementary age children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 32-40.
- MARTINEK, T., JOHNSON, S. (1979). Teacher expectations: Effects on dyadic interactions and self-concept in elementary age children. *Research Quarterly*, 50, 60-70.
- MARTINEK, T., ZAICHKOWSKI, L. D. (1977). *Manual for the Martinek-Zaichkowski self-concept scale for children*. Jacksonville, III: Psychologists & Educators, Inc.
- MARTINEK, T. J., KARPER, W. (1984). The effects of Noncompetitive and Competitive Instructional Climates on Teacher Expectancy effects in Elementary Physical Education classes. *Journal of Sport Psychology*, 6, 408-421.
- MCLEISH, J., HOWE, B., JACKSON, J. (1981). *Effective Teaching in Physical Education*. Faculty of Education, University of Victoria, B.C..
- MERTLER, C. (1974). *The use of Behavior modification techniques in a Sport environment*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio State University.
- METZLER, M. (1979). *The measurement of Academic Learning Time in Physical Education*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio State University.
- MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- PALMER, D. J. (1979). Regular-classroom teacher's attributions and instructional prescriptions for handicapped and non-handicapped pupils. *Journal of Special Education*, 13, 325-337.
- PHILLIPS, D., CARLISLE, C. (1983). A comparison of Physical Education teachers categorizes as most and least effective. *Journal of Teaching in Physical Education*, (2), 355-67.
- PIÉRON, M. (1980). *Analyse de l'enseignement des Activités Physiques*. Liège: Université de Liège.
- PIÉRON, M. (1982). *L'analyse de l'enseignement*. Liège: Ministère de l'Éducation National et de la Culture Française.
- PIÉRON, M. (1982a). Behaviors of low and high achievers in Physical Education classes. In, M. Piéron & J. Cheffers (Eds.), *Studying The Teaching in Physical Education*. Liège: AIESEP, 53-60.
- PIÉRON, M., DELMELLE, R. (1983). Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques. *Motricité Humaine*, 1, 12-17.
- PIÉRON, M., DOHOGNE, A. (1980). Comportements des élèves dans des classes d'éducation physique conduites par des enseignants en formation. *Revue de l'Éducation Physique*, 20, 4, 11-18.
- PIÉRON, M., FORCEILLE, C. (1983). Observation du comportement des élèves dans des classes de l'enseignement secondaire: influence de leur niveau d'habileté. *Revue de L'éducation Physique*, 23, 2, 9-16.

- PIÉRON, M., HAAN, J. M. (1980). Pupils activities, time on Task and Behaviors in High School Physical Education teaching. *Bulletin of the Fédération Internationale d'Éducation Physique*, 50, 3/4, 62-68.
- PIÉRON, M., PIRON, J. (1981). Recherche de critères d'efficacité de l'enseignement d'habilités motrices. *Sport*, 24, 144-161.
- PIMENTEL, J. N. (1986). *Análise do comportamento dos alunos mais dotados e menos dotados em diferentes jogos desportivos colectivos*. Dissertação de Mestrado não publicada, Cruz-Quebrada: UTL-ISEF.
- POSTIC, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris: PUF.
- RIFE, F. N. (1973). *Modification of Student-Teacher Behavior and its effects upon pupil Behavior*. Ph. D., Ohio State University.
- ROSENBERG, S., SEDLACK, A. (1972). Structural representation of Implicit Personality Theory. In, L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press.
- ROSENSHINE, B. (1980). How Time is spent in Elementary Classroom. In, C. Denham, A. Lieberman (Eds.), *Time to learn*. Washington D.C., US Department of Education, 107-126.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher expectations and pupil intellectual growth*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- ROTHBART, M., DALFEN, S., BARRETT, R. (1971). Effects of teacher's expectancy on student-teacher interaction. *Journal of Educational Psychology*, 62, 49-54.
- ROWE, M. (1969). Science, Silence, and Sanction. *Science and Children*, 6, 11-13.
- SCHNEIDER, D. J. (1973). Implicit Personality Theory: a review. *Psychology Bulletin*, 79, 294-309.
- SHUTE, S., DODDS, P., PLACCEK, J., RIFE, F., SILVERMAN, S. (1982). Academic Learning Time in Elementary school movement education: a descriptive analytic study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(2), 13-14.
- SHWEDER, R. A. (1975). How relevant is an individual difference theory of personality? *Journal Pers.*, 43, 455-484.
- SIEDENTOP, D. (1981). The Ohio State University supervision research program summary report. *Journal of Teaching in Physical Education*, Introductory Issue, 30-38.
- SIEDENTOP, D. (1982). Teaching research: The interventionist view. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 3,46-50.
- SIEDENTOP, D. (1983). *Development Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield Pub. Cy.
- SIEDENTOP, D., BIRDWELL, D., METZLER, M. (1979). *A process approach to measuring teaching effectiveness in Physical Education*. Paper delivered at the research symposium, New Orleans.
- TELAMA, R., PAUKKU, P. VARSTALA, R., PAANANEN, M. (1982). Pupils physical activity and learning Behavior in Physical education classes. In, M. Piéron & J. Cheffers (Eds.), *Studying the Teaching in Physical Education*. Liège: AIESEP, 23-35.
- YERG, B. (1977). *Relationships between teacher behaviors and Pupil achievement in the psychomotor domain*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.

### Notas

<sup>1</sup> Utilizaremos esta nomenclatura por facilidade de exposição. Na verdade, a selecção destes dois alunos em cada turma não resulta de um questionamento directo aos professores acerca da sua representação do «melhor» e do «pior» aluno, mas de um «score» máximo e mínimo obtido a partir do somatório das pontuações dadas pelos professores a cada aluno num diferenciador semântico de traços de personalidade.

## Elementos para a Reflexão sobre Formação de Professores... de Educação Física

Marcos Soares Onofre \*

### 1. *Preâmbulo*

A proliferação de modelos de formação de professores, e em particular de professores de Educação Física, tem sucedido sem que para o efeito se tenha reflectido suficientemente e de forma consequente sobre a validade das diferentes alternativas criadas.

No caso da Educação Física, esta proliferação tem sido conduzida tão longe que é hoje necessário retermo-nos perante um amplo conjunto de alternativas curriculares para obter uma ideia real da natureza própria da formação de professores em Portugal nesta área disciplinar.

As repercussões que ao nível do desempenho profissional se avizinhem por consequência desta diferenciação (cfr. Carreiro da Costa nesta publicação), reforçam a necessidade da reflexão sobre a Formação de Professores de Educação Física.

Esta reflexão, deve realizar-se de acordo com o quadro de ideias que animam o debate sobre Formação de Professores. As ideias a que nos referimos, têm-se desenvolvido segundo diferentes quadros axiológicos, o que nem sempre tem facilitado um debate construtivo sobre esta matéria.

Um dos factores que tem obstado à possibilidade deste debate, tem sido o da ausência do estabelecimento de linhas de reflexão objectivas, onde se confrontem e se encontrem as opiniões.

O propósito deste artigo, é assim o de contribuir de alguma forma para a construção deste debate. Procuramos delimitar um conjunto de

---

\* Assistente estagiário da Faculdade de Motricidade Humana.  
Boletim SPEF, n.º 1 Primavera de 1991, pp. 75-95.

assuntos que podem merecer as grandes linhas de reflexão neste domínio, a partir dos testemunhos de vários autores.

A discussão da relação entre a formação inicial dos professores e as suas funções profissionais, dos princípios, dos objectivos, dos conteúdos e estratégias de formação, constituirão essas linhas de reflexão.

De facto, o estudo das concepções sobre a Formação de professores, tem que considerar a estreita dependência entre o perfil final do profissional que se deseja ajudar a desenvolver, e as diversas decisões que enformam essa formação.

O movimento que a esta reflexão se tem consagrado, tem permitido constituir a base de uma área de estudo que vem sendo habitualmente designada por Teoria de Formação de Professores. Apesar de se estar ainda longe da necessária unidade conceptual, nesta área de estudo é possível identificar algumas tendências, que por si mesmas constituem importantes indicadores sobre o conceito de perfil profissional dos professores, e o conceito de formação de professores.

## ***2. Análise das Tendências da Concepção sobre Formação de Professores***

A discussão das ideias que alimentam a Teoria sobre Formação de Professores tem-se realizado à volta de um conjunto de temas que Ferry (1987) agrupa em quatro grandes alíneas:

- a) a problemática dos Objectivos da Formação;
- b) a discussão sobre os Conteúdos da Formação;
- c) o debate sobre a Organização (Estratégia) de Formação;
- d) e finalmente a análise quanto ao Processo de Formação.

O tratamento de cada um destes temas tem sempre como pano de fundo um conjunto de Princípios que fundamenta e dá sentido às diferentes opções que os constituem.

Partindo desta sistematização, desenvolveremos a nossa análise referindo-nos em primeiro lugar à discussão sobre as tendências de reflexão sobre os Princípios de formação para de seguida nos referirmos à discussão sobre as tendências de reflexão acerca dos Objectivos, dos Conteúdos, das Estratégias e dos Processos ou Modelos de Formação.

### ***2.1. Princípios de Formação:***

A formação de professores pode ser entendida como «...o acto de aprendizagem sistemático dum saber, dum saber-fazer... a iniciação a

tipos de comportamentos requeridos para o exercício do papel do professor...» (BOURDONDE *et al.* 1988).

Esta aprendizagem sistemática é organizada em função de um conjunto de experiências organizadas (currículo de formação) de acordo com um plano de estudos.

A construção e desenvolvimento de qualquer plano de estudos de um curso de formação de professores fundamenta-se num conjunto de Princípios que inspiram todas as decisões necessárias à sua formulação. MIALARET (1981) e DE LANDSHEERE (1978, 1989) encontram-se entre os autores que têm protagonizado a discussão sobre os princípios da Formação de Professores. Estes princípios, têm merecido um relativo, consenso entre os especialistas ligados à Formação de Professores.

De acordo com MIALARET (1979), os princípios fundamentais de qualquer formação de professores repartem-se por nove prioridades.

Segundo este autor, a formação pedagógica deve ser encarada em paridade com o saber académico ou científico (1), e considerar a formação geral indivíduo/futuro professor, de forma a integrar-se com ela (2). Esta formação teórica deve assumir uma componente prática importante, dirigindo-se à capacitação para a resolução dos problemas profissionais (3). Contudo, a prática pedagógica não deverá constituir-se como uma «largada» dos futuros professores às vicissitudes da realidade do ambiente pedagógico, antes deve caracterizar-se como um prática controlada num progressivo contacto com essa realidade (4). Este cuidado deverá obedecer a determinações de ordem deontológica, e acautelar-se no recurso a profissionais com experiência e competência para enquadrar esta indução progressiva na realidade escolar (5). Outra das formas da formação teórica se dirigir à resolução dos problemas da profissão, é proceder à utilização de estratégias de formação semelhantes às que os futuros profissionais virão a ter que utilizar. O Isomorfismo da formação deve constituir a estratégia fundamental de formação (6), acompanhada pelo esforço da personalização ou individualização dessa formação (7). A aproximação institucional da formação dos professores dos diferentes níveis ou graus de ensino, deve constituir uma prioridade a implementar (8). Esta aproximação terá por efeito uma maior imbricação da formação dos alunos na escola, permitindo também encarar de uma forma mais organizada a formação permanente dos professores (9).

Referindo-se igualmente aos Princípios de formação, DE LANDSHEERE (1989) propõe três condições fundamentais para uma formação de professores ser eficaz.

De acordo com este autor, a opção por uma formação de carácter constructivista dando a iniciativa aos formandos parece ser decisiva para o êxito da actividade profissional (1). Nesta perspectiva a rejeição da uniformidade da formação, procurando cultivar a capacidade de utilizar diferentes alternativas didácticas, surge como uma opção decisiva na habilitação de um profissional capaz de responder à variabili-

dade dos contextos pedagógicos (2). Contudo, uma Formação no sentido da compreensão da objectividade do processo de tomada de decisão, parece mais eficaz que uma formação que deixa o professor ao arbítrio da sua opinião (3).

Este mesmo autor, tinha já proposto um conjunto de princípios de formação que, no seu conjunto retratam a convicção de que deve ser dada prioridade à formação universitária e científica dos professores. A formação ao nível superior e universitário de todos os professores, a unidade a dar à formação universitária dos professores, a prioridade a dar à formação específica (à área disciplinar de eleição), bem como relação da formação com a prática, constituem as prioridades orientadoras para a formação dos professores do futuro (DE LANDSHEERE, 1978).

Reunidas, as ideias defendidas por MIALARET (1979) e por DE LANDSHEERE (1978, 1989) permitem enfatizar a importância de uma formação com uma forte valência de formação pedagógica e prática, que permita encarar a cada passo os problemas concretos da realidade de intervenção profissional. Esta formação, deve por isso proporcionar experiências concretas de problemas reais da profissão, dirigidas ao treino da capacidade de decisão objectiva na resolução desses problemas.

A resposta institucional que melhor respeita estas indicações parece relacionada com a unificação da formação dos professores ao mais elevado nível de formação (o nível universitário), salvaguardando-se no entanto a necessidade da formação específica nas áreas disciplinares de eleição.

## *2.2. As ideias sobre Formação de Professores quanto aos objectivos da Formação*

O que deve entender-se como Objectivos da Formação de Professores? Uma análise histórica da profissão dos professores conduzir-nos-ia à ideia de que a Formação dos Professores se desenvolve, pela necessidade de responder às exigências do processo de profissionalização da actividade docente (NÓVOA, 1986).

Assim, os critérios de sucesso da actividade profissional, nomeadamente as áreas de intervenção e as competências que devem caracterizar a sua intervenção, deveriam constituir-se como referências terminais da Formação dos Professores. Desta maneira, encontrar-se-ia o Perfil ou Alvo da Formação dos Professores.

### *2.2.1. As Funções do Professor*

Apesar da controvérsia existente em torno da tentativa de definição de um «Perfil de professor» (MIALARET, 1978) (MARMOZ, 1982), o efeito

de assimilação de uma representação diferente da actividade do professor, era já observável nas conclusões apontadas na 35.<sup>a</sup> Sessão da Conferência Internacional de Educação patrocinado pela Unesco em 1974 (GONÇALVES, C.; 1975) (GLOBE & PORTER, 1977). Os relatórios dos diferentes delegados sobre as tendências que caracterizavam, na altura, a evolução do papel do professor, eram claros na referência à necessidade de ultrapassagem de um papel exercido pelo exclusivo desempenho da função de transmissão de saber e propunham concretamente um conjunto de novas funções.

O alargamento da actividade docente a funções como a cooperação acrescida com os colegas, a colaboração com outros intervenientes no processo educativo, a participação na actividade extra-escolar com um maior empenho na vida da colectividade, bem como o propósito de um esforço de individualização das aprendizagens, reflectem bem a representação dessa orientação. Esta tendência, foi assumida como referência para o pensamento desenvolvido nos anos que se seguiram.

Debruçando-se sobre os objectivos da formação dos professores, VIAL (1978) defende que a sua definição deveria fundamentar-se numa tripla fonte, as expectativas dos futuros professores; as exigências da Instituição escolar; as indicações dos investigadores especializados, revelando a tripla necessidade de ultrapassar o carácter passivo da participação dos futuros professores na sua formação; a circunscrição da formação à resposta a função transmissiva do professor, alargando-se a uma resposta objectiva que satisfaça a resolução dos actuais problemas da instituição escolar, para além do âmbito da sala de aula; e, finalmente, ultrapassar o carácter empírico das decisões que orientam a construção dos planos de estudos. É esta transformação, que condiciona a tendência actual para consagrar o professor a uma pluralidade de funções.

Autores como MIALARET (1978), FORTUNY (citado por IMBERNÓN, 1989) e VEENAM (1989) propõem funções atribuíveis à actividade docente que se podem repartir por três grandes áreas: funções a realizar como membro da comunidade; funções a realizar como membro de um centro educativo, e funções a realizar como professor, no âmbito da sala de aula.

MIALARET (1981), amplia este conjunto de funções ao âmbito do professor como indivíduo. Já DE LANDSHEERE (1978), referenciando um estudo inquérito sobre as funções de professores, classifica-as em cinco categorias: as funções do «factor sócio-emocional»; as funções do «factor cognitivo»; as funções do «factor método material»; as funções do «factor cooperação»; as funções do «factor desenvolvimento».

De acordo com estas perspectivas, repartiríamos as funções do professor por um conjunto de quatro áreas: a sala de aula; a escola; a relação escola/comunidade; a comunidade/sociedade.

As propostas apresentadas revelam uma redefinição das funções tradicionais do professor. Esta redefinição radica, entre outras, nas consequências da transformação social, que se revelam ao nível da perda da exclusividade do controlo da informação pela escola e no incremento da valorização da diferenciação individual. As funções que estas propostas materializam, tornaram-se um referencial fundamental ao nível da conceptualização da actividade docente e são hoje assumidas como directivas internacionais para o desenvolvimento da Formação de Professores (Counseil de l'Europe, 1987). O esforço deve agora colocar-se, na determinação da forma como o professor deve encarar essas funções. Que fundamentos, que instrumentos desenvolver? Trata-se de redefinir competências, especificá-las e, depois, pensar em como desenvolvê-las.

### 2.2.2. Do conceito de Competência, à definição dos indicadores de Sucesso no Exercício da Função

Antes de passar a uma revisão das competências actualmente sugeridas como alvos da formação profissional, gostaríamos de nos referir brevemente ao conceito de competência, cujo carácter polémico merece um esclarecimento prévio.

ESTRELA (1986) analisando as noções de competência, considera que tem existido algum abuso na sua utilização. Para este, autor o conceito de competência ultrapassa a noção comportamentalista do termo, referindo-se, ao «...conjunto de conhecimentos, saberes-fazer e atitudes a desenvolver num professor em situação de ensino.» (op. cit.). Esta acepção de competência é semelhante à defendida por DE LANDSHEERE (1989), que a refere como o conjunto de conhecimentos, saberes-fazer, saber-ser que devem ser adquiridos pelo candidato a professor, e distingue-se da acepção de FORMOSINHO SIMÕES (1985) que isola como competências as aquisições no domínio do Saber-Fazer e Saber.

A noção de rendimento e de eficácia está normalmente associada ao conceito de competência. De acordo com ECKER (citado por PINTO, 1989), a identificação entre competência e eficácia no exercício de determinada função, implica que aquela assuma sempre um carácter específico e particular. A competência específica da profissão de professor é a competência pedagógica (PINTO, 1989), onde se integram saberes, saberes-fazer e saber-ser que enformam do domínio da matéria cultural específica e, particularmente, da forma de a veicular no contexto específico do estabelecimento de ensino, e de acordo com as orientações gerais para a Educação Formal.

Nós utilizaremos o conceito de competência neste sentido, contemplando aí o domínio do conhecimento, da atitude, da capacidade e do comportamento.

Aproximando-se deste conceito de competência e considerando a mudança de uma concepção do papel de professor, delinearam-se um conjunto de sistematizações das competências que devem caracterizar o desempenho da actividade docente. Vários autores retrataram o conjunto de Saberes, Saberes-Fazer, Saber-Estar e Saber-Ser, que entendiam mais apropriados à satisfação das necessidades desta actividade.

O quadro seguinte sintetiza esta informação, relacionando as referidas competências com as áreas de intervenção profissional.

Quadro 1

<i>Áreas de Funções</i> <i>Autores</i>	<i>Sala de Aula</i>	<i>Escola</i>	<i>Relação Escola/ /Comunidade</i>	<i>Comunidade</i>
SCHWARTZ (cit. in Debesse, 1978)	Transmissão de Saber e Saber-Fazer Promoção da auto avaliação dos alunos Cap. trabalho c/ crianças deficientes Animação da relação pedagógica	Autogestão na formação Animação das relações c/ colegas Auto avaliação da sua act. de professor	Análise das interacções Escola/ /Comunidade, Escola/Família	
GLOBE & PORTER (1978)	Diagnóstico de necessidades educativas Respostas satisfatórias às necessidades Avaliar a aprendizagem Cap. Desenvolvimento Curricular	Relacionamento c/ colegas (clima de confiança)	Relacionamento c/ outros intervenientes no processo educativo Intercâmbio Exp. <sup>as</sup> escolares e extra-escolares	
MARMOZ (1982)	Cap. de observação e compreensão da actividade Conhecer-se a si próprio Saber pesquisar	Cap. trabalho grupo Conhecer-se a si próprio Conhecer o sistema escolar Saber pesquisar	Conhecer-se a si próprio Saber pesquisar	Conhecer-se a si próprio Saber pesquisar Cap. assumir outras act. de produção social
VEENAM (1989)	Cap. observação Cap. diagnóstico Cap. planificação Cap. comunicação Cap. avaliação	Cap. administração e gestão Cap. de comunicação	Cap. de comunicação	

<i>Áreas de Funções</i> <i>Autores</i>	<i>Sala de Aula</i>	<i>Escola</i>	<i>Relação Escola/ /Comunidade</i>	<i>Comunidade</i>
IMBERNÓN (1989)	Cap. conhecer os alunos Cap. seleccionar estratégias de intervenção e avaliação; Cap. pedagógica, psicológica, sociológica	Cap. pedagógica, psicológica, sociológica Conhecer o sistema educativo Cap. crítica do sistema educativo	Cap. pedagógica, psicológica, sociológica	Cap. pedagógica, psicológica, sociológica Conhecer a realidade Enraizar-se na sua cultura e na sua língua
VIAL (1978)	Conhecer os programas Conhecer métodos de inf. e formação Conhecer instrumentos e técnicas Conhecer Aluno Bio-psico-socialmente Avaliação e controlo da acti. dos alunos Cap. de adaptação das act. previstas	Conhecer instruções oficiais Conhecer os meios escolares Conhecer ambiente educativo Animação do meio educativo Avaliação e controlo de act. diferentes intervenientes	Conhecer funções sociais da escola	
ESTRELA (1986)	Observar e caracterizar as situações da realidade pedagógica Determinar os valores e princípios e definir as finalidades e os objectivos da educação Conhecer e saber utilizar os recursos educativos Planificar e concretizar estratégias de intervenção Avaliar processos e produtos educativos Saber utilizar o <i>feed-back</i> enquanto elemento regulador da intervenção do professor	Observar e caracterizar as situações da realidade pedagógica Determinar os valores e princípios e definir as finalidades e os objectivos da educação Conhecer e saber utilizar os recursos educativos Desenvolver formas de trabalho em grupo	Observar e caracterizar as situações da realidade pedagógica Determinar os valores e princípios e definir as finalidades e os objectivos da educação Conhecer e saber utilizar os recursos educativos	Observar e caracterizar as situações da realidade pedagógica Determinar os valores e princípios e definir as finalidades e os objectivos da educação

Do conjunto das sistematizações propostas, ressalta a ideia de que os atributos profissionais se devem estender a áreas de intervenção que colocam para além da «sala de aula».

No entanto, ao nível da intervenção na «sala de aula», verificamos que existe uma tendência para atribuir ao professor, mais responsabilidades ao nível da actividade lectiva do que tradicionalmente se lhe reconhecia. A necessidade de aumentar a sua capacidade de Desenvolvimento Curricular por um lado, e a ênfase posta nas capacidades de Observação, Diagnóstico, Planificação, Adaptação, Auto-Avaliação do professor, Conhecimento de Si Próprio, e Capacidade de Pesquisa por outro, revelam uma ampliação dessa função. Esta ampliação denota a necessidade de conferir uma maior autonomia do professor relativamente ao Sistema Educativo, no sentido de que lhe seja atribuído um papel meramente duma função meramente executiva.

Se nos centrarmos ao nível das competências a assumir no Estabelecimento Educativo, verificamos que a valorização desta área de funções é quase equivalente à precedente. Aí se destacam as funções de colaboração (cooperação) com os colegas, de animação da instituição, o conhecimento da organização do Sistema Educativo admitindo sobre ele uma atitude vigilante, a formação pessoal e a capacidade de administração e gestão escolar.

Estas competências, são um indício claro da valorização do aumento da participação do professor no espaço escolar, do reconhecimento da sua capacidade de influenciar o funcionamento do organização escolar em que se insere. A este nível, revela-se ainda uma maior responsabilização do professor.

Atentando na relação entre a escola e a comunidade, destaca-se o valor da ligação com os outros intervenientes no processo educativo, nomeadamente a família, e a capacidade de promover e controlar a relação com o mundo exterior. A integração da Escola na comunidade será igualmente facilitada pela promoção da capacidade de relacionar o currículo escolar com a vida extra-escolar.

Ao nível da participação na comunidade é valorizada uma competência mais pessoal que profissional. Enfatiza-se a responsabilidade de formação cultural, de participação efectiva na vida da «realidade» que pode chegar à capacidade de assumir outra actividade profissional. Ressalva-se igualmente a necessidade do professor ser um indivíduo politicamente consciente, com capacidade de crítica social. Propõe-se portanto que o professor seja um indivíduo activo, enraizado na vida cultural e social que caracteriza o contexto de realização do seu trabalho profissional.

O conjunto das competências enunciadas parecem satisfazer as grandes orientações actuais, em termos de política de formação de professores. De facto, na 15.<sup>a</sup> Sessão da Conferência de ministros da Educação do Conselho da Europa (Counseil de l'Europe, 1987), as decisões assumidas em termos dos objectivos de Formação inicial «homulgam» um novo papel a atribuir ao professor. De acordo com estas decisões a

Formação Inicial deverá promover a aquisição das seguintes competências:

- a) A aquisição de capacidades humanas e sociais que habilitem o professor para um melhor relacionamento com os alunos na gestão da aula, com os colegas no seio das actividades cooperativas, e com os pais dos alunos;
- b) a prática pedagógica, e o conhecimento do Sistema de Ensino na sua estrutura e funcionamento;
- c) o domínio do conteúdo das disciplinas, e a compreensão de como pode ser seleccionado, organizado e transmitido o conhecimento (didáctica específica);
- d) a reflexão filosófica sobre os valores das sociedades pluralistas da Europa, e a sua transmissão aos jovens.

A formação nas competências das áreas de intervenção profissional sugeridas, implica um conjunto de opções que condicionam a natureza dos conteúdos seleccionados e as características das experiências formativas a utilizar na formação. A discussão acerca destes dois aspectos da formação tem igualmente sido privilegiada por diferentes autores.

#### 2.4. *Os Conteúdos da Formação de Professores:*

Considerando a substância da Formação de Professores, IMBERNÓN (1989) propõe algumas indicações, de forma a que esta possa contribuir para a satisfação das novas funções. O autor considera quatro componentes da formação: A componente psicopedagógica, designadamente nas áreas de fundamentação e nas áreas metodológicas; a componente científica, relacionada com a formação nos conteúdos curriculares; a componente cultural que possibilite a assumpção de atitudes de globalização, interdisciplinaridade; e a componente prática onde se deve realizar a aproximação dos alunos ao contexto real da actividade profissional.

Na perspectiva de BONE (1987), estas áreas de formação tradicionalmente isoladas umas das outras, cuja integração depende da capacidade de relação do estudante, devem formar «um programa coerente de estudos, e estar explicitamente preocupados com a «sala de aula» e as necessidades profissionais dos professores. Segundo este autor, a ênfase na formação técnica, relacionada com os problemas concretos da vida profissional, deve caracterizar os actuais cursos de formação inicial.

LANIER e LITTLE (1986) diagnosticaram que em três quartos dos cursos de formação de professores no Estados Unidos da América, o currículo estruturado a partir de três áreas fortes: a educação geral; a concentração nos conteúdos; e os estudos pedagógicos. O tratamento

dado a estas áreas em cada instituição é diferenciado, não sendo garantida a homogeneidade da formação dos professores neste país. No entanto, no conjunto destas áreas, reconhece-se uma certa tendência para sobrevalorizar a área dos estudos pedagógicos (op. cit.).

A discussão sobre os cursos de formação de professores vêm colocar novas necessidades formativas relativamente à já instituída formação académica. Esta formação é aqui entendida no sentido em que MIALARET (1979) a define, isto é o «processo e resultado de estudos específicos realizados num domínio particular; bem como a formação que contribue para a cultura geral». Falamos portanto da formação pedagógica, entendida como o «processo e o produto que conduz à capacitação para o exercício da actividade profissional do professor» (op. cit.).

Esta definição remete para a necessidade da procura do ponto de equilíbrio entre a formação científica e a formação pedagógica.

Ácerca deste equilíbrio, MIALARET (1979) afirma que a formação académica não deverá circunscrever-se ao domínio da especialidade, mas alargar-se a outros domínios científicos. Avança a este propósito com o conceito proposto por Bachelard de «autêntica especialização», concretizada na capacidade de um aprofundamento «inteligente» das áreas disciplinares de vocação, garantindo as relações de intercepção dos diferentes domínios científicos. Deste conceito ressalta mais clara a ideia de interdisciplinaridade, contraditória com essa imaginação que é o perfil do iluminado, o eclético puro.

A amplitude que ganha o domínio da formação pedagógica no seio dos cursos de formação de professores, tem vindo aumentar em função da consolidação da ideia de que esta ultrapassa o domínio da didáctica específica, devendo alargar-se ao conhecimento da área das Ciências da Educação (op. cit.).

Contudo, a discussão relativamente à Formação Pedagógica dos professores tem igualmente assumido repercussões ao nível do que deverá constituir a sua formação científica. Ao nível da Educação Física, esta discussão tem sido polémica, nomeadamente em relação às áreas do conhecimento ou matéria específicas. A divergência entre a promoção de uma formação na vertente da interdisciplinaridade em que a formação na área da Educação Física é apenas nuclear, ou ao contrário a apologia de uma formação de especialidade em que a restrição da formação a uma parcela da matéria cultural específica é o objectivo da formação científica, têm animado o debate acerca do conteúdo da formação dos professores de Educação Física.

WILLIAMS (1981) identifica três componentes fundamentais que devem integrar os cursos de formação de professores de Educação Física:

- a) O elemento teórico ou académico, onde destaca conteúdos como a fisiologia do exercício, a formação sobre crescimento e desen-

volvimento, a formação sobre a aquisição de habilidades (aprendizagem), a História e os princípios da Educação Física, a Biomecânica e a Medida e Avaliação;

- b) O elemento prático que deve ser perspectivado no sentido da experiência pessoal prática, da significação da perspectiva dos temas teóricos;
- c) O elemento dos estudos pedagógicos ou profissionais, que deve proporcionar uma estreita ligação das habilidades práticas e conhecimentos teóricos às realidades da intervenção profissional.

Ainda em relação à formação de professores de Educação Física, ROSS (1981) indica que esta se deve orientar no sentido de reunir o contributo de duas perspectivas tradicionalmente opostas: aquela que faz a apologia do saber profissional, e a que faz a apologia do saber disciplinar ou científico.

A apropriação dos conteúdos de formação, na procura e perseguição da concretização dos objectivos da formação, pode realizar-se através de uma multiplicidade de experiências formativas ou situações de aprendizagem, a que não são estranhas as influências decorrentes do perfil valorizado. Estas experiências, que acabam por constituir o currículo de formação conjuntamente com os conteúdos que as animam, são desenvolvidas a partir de um conjunto de técnicas, cuja sistematização tem sido objecto de preocupação da generalidade dos autores que reflectem sobre formação de professores.

### 2.5. *As Estratégias de Formação:*

As Estratégias de Formação representam o tipo de experiência de relação com os conteúdos de formação.

A individualização da formação realizada a partir da solicitação de uma participação autónoma do formando em tarefas que devem proporcionar um contacto íntimo com a realidade da intervenção profissional parecem ser duas orientações fundamentais em termos das estratégias de formação advogadas pelos autores que, a este propósito, seguimos.

DE PERETTI (1987), sugere que as estratégias de formação dos professores se caracterizem pelos seguintes factores:

- a) partir das pessoas, dos seus desejos, preocupações e problemas pedagógicos;
- b) exigir produções reais, alternadas com períodos de prática, reflexão e avaliação;
- c) acompanhar os formandos nas transferências das novas aquisições para as situações de trabalho;

- d) criar cursos práticos de aplicação e de experimentação, observando situações reais de intervenção, nomeadamente com colegas mais velhos;
- e) conceptualizar informações, problemas que decorrem das vivências práticas, no sentido de procurar teorizá-las;
- f) garantir o isomorfismo na selecção dos métodos de formação;
- g) assumir uma formação recorrente, que permita a integração de novos dados, sistematicamente formulados pela investigação;
- h) dar lugar aos formandos na criação do saber, nomeadamente no recurso á investigação-acção;

De acordo com este autor, a formação deve ser fomentada, numa base de «personalização», apelando ao desenvolvimento pessoal, cultural e comunicativo/interactivo dos formandos.

Realizando a apologia do modelo Ideal Integrado de Formação de Professores, FORMOSINHO SIMÕES (1985) defende a utilização de um conjunto de estratégias fundamentais à formação dos professores. O exercício de práticas pedagógicas integradas, a pedagogia do projecto, o estudo de casos, a análise multidisciplinar das situações educativas e a realização de projectos de investigação educacional são actividades imprescindíveis à realização dos objectivos da formação de professores.

SHOR (1986) realizou a análise da formação de professores nos EUA, e propõe um conjunto de «macro-estratégias» de formação que, segundo a autora, proporcionariam a obtenção de um professor crítico e activo:

- a) Utilizar o «Dialogic Method», fundado no trabalho de dinâmica de grupos;
- b) Utilizar a «Critical Literacy», no sentido de criar hábitos de leitura, escrita, raciocínio, falar e ouvir;
- c) Utilizar uma «Situated Pedagogy», que permita realizar uma formação no ambiente cultural específico da Escola;
- d) Promover uma formação baseada na comunicação Transcultural, e Etnográfica;
- e) Realizar uma formação que promova a compreensão da génese e desenvolvimento dos espaços culturais e comunitário, e que lhe permitam experimentar o seu poder de influência sobre ele;
- f) Focar a formação na problemática da «Igualdade de Oportunidades»;
- g) Promover a aquisição de Habilidades Técnicas.

Contrariamente à tendência geral para considerar a importância da formação prática, WEST (1986) é da opinião que o reforço da formação prática dos professores nos EUA, tem tido efeitos prejudiciais à intervenção pedagógica. Segundo a autora, esta ênfase tem reforçado uma formação instrumental dos professores não lhes possibilitando desen-

volver as capacidades de criatividade, mais adequadas aos desafios do dia-a-dia do trabalho de professor, nomeadamente os de carácter social. Esta infantização da formação prática tem preterido a formação teórica, e este facto tem resultado da incapacidade de articular a formação prática e a formação teórica. Esta falta de articulação enferma da oposição estabelecida entre a perspectiva mecanicista/tecnicista e cientificista da formação e uma perspectiva organicista e humanista, que relegam para um plano secundário as virtualidades da ligação entre estas duas perspectivas formativas.

A articulação entre o plano teórico da formação e o plano prático, passa pela adopção de um conjunto de estratégias de formação, que possibilitem a vivência de situações próximas da realidade profissional, mas que simultaneamente permitam realizar o seu enquadramento teórico. A utilização de estratégias como o micro-ensino e a simulação a par da autoscopia parecem revelar-se uma componente essencial de um processo formativo eficaz (ESTRELA e ESTRELA, 1977), à aquisição das técnicas fundamentais da comunicação e relação pedagógicas. Os procedimentos de observação sistemática, técnicas investigativas, a dinâmica de grupo e as técnicas sociométricas, incluem-se nas alternativas estratégicas dos modelos de formação actuais, por oposição à utilização das estratégias da «lição-modelo», ou da «lição imitada e criticada» (op. cit.).

Como repetidamente já referimos, os modelos de formação inicial de professores têm assumido diferentes expressões. Cada um desses modelos oferece diferentes possibilidades de concretização das finalidades, princípios, conteúdos e estratégias até aqui enunciados.

## *2.6. Acerca dos Modelos ou Processos de Formação de Professores*

Se a formação inicial é determinada pelo critério de quais são as funções e competências desejáveis num professor (IMBÉRBOM, 1989), coloca-se então o problema de determinar exactamente como deve organizar-se a Formação dos professores no seu conjunto para que estas competências possam ser concretizadas.

As diferentes opções acerca do Perfil de Professor preconizado, dos Princípios, dos Conteúdos e das Estratégias da Formação que lhe devem corresponder, podem ser sistematizadas em modelos conceptuais. Estes modelos ou Paradigmas não são mais que «matrizes de convicções e assumpções acerca da natureza ...da escolarização, dos professores e da sua formação, que dão azo a formas específicas de práticas na Formação de Professores...» (ZEICHNER, 1983).

As sistematizações existentes sobre formação de professores, assentam em critérios que são variáveis, e por essa razão, é difícil realizar uma análise integrada das propostas que lhe correspondem.

ZEICHNER (op. cit.) consideram que existem quatro paradigmas dominantes no debate sobre a Formação de Professores: a formação Behaviorista dos professores, a formação Humanista dos professores, a formação Artesanal dos professores, e a formação dos professores baseada na Orientação-Pesquisa.

A formação Behaviorista, fundamentando-se na Filosofia Positivista e na Psicologia Behaviorista, preconiza a aquisição de habilidades técnicas específicas e observáveis de relacionamento com os alunos. Esta perspectiva secundariza a personalização da formação, e por consequência a formação da capacidade crítica. O ensino é aqui visto como uma ciência aplicada (tecnologia), e o professor como um executor, que actua sobre os princípios da «Eficácia do Ensino». A estrutura fundamental do currículo é standartizada, sendo facultada uma participação reduzida aos futuros professores na sua determinação. O conteúdo da formação é, sobretudo, técnico.

A formação Personalista, fundamentando-se na Filosofia Fenomenológica e na Psicologia Perceptiva e do Desenvolvimento, e baseando-se nos princípios da Educação Aberta, observa a formação como um processo de maturação psicológica, onde se privilegia a progressiva reestruturação das ideias e concepções com que os futuros professores chegam à Formação. Dentro deste modelo podem considerar-se diferentes orientações: a Formação Personalizada e a Formação Humanística e a Educação Psicológica Deliberada. A primeira, preconiza a participação dos futuros professores na determinação do currículo de formação, atendendo à satisfação das suas necessidades, expectativas e preocupações. A segunda, norteia a formação pelos princípios da Psicologia Perceptiva, perseguindo o desenvolvimento pessoal do professor a partir da provocação da interacção entre as descobertas experienciais e os sistemas de convicções e crenças de diferentes tipos de ocupações. A terceira, desenvolvendo-se a partir da aplicação das teorias cognitivas do desenvolvimento, orienta a formação para a consecução de objectivos estabelecidos de acordo com os estágios de desenvolvimento mais avançados das Teorias Cognitivas.

O terceiro Modelo Conceptual desenvolve-se à volta de uma concepção artesanal da actividade do professor, em que este é considerado como um aprendiz. Este modelo, preconiza o domínio de habilidades técnicas «...elaboradas em sequências...» a rotinizar, para a ultrapassagem dos problemas do quotidiano. A capacidade de analisar e decidir sobre o emprego destas habilidades, é o privilégio deste modelo de formação. As estratégias preconizadas por este modelo são sobretudo situações de aprendizagem, em que o poder de decisão dos futuros professores é nulo.

O último modelo preconizado, da Formação baseada na Pesquisa-Orientada, defende a necessidade de proceder à pesquisa sobre o Ensino e o Contexto em que este se desenvolve. Neste modelo, a for-

mação técnica é valorizada, mas não como um fim em si mesma, uma vez que serve apenas para habilitar o futuro professor a realizar as suas investigações. Para o efeito a «Pesquisa Crítica», é um requisito fundamental. O hábito de pesquisa, é a base da tomada de decisão sobre a intervenção do professor. A ideia do «professor-investigador» e do «professor-inovador», é representado por este modelo. Para isso, o futuro professor é encarado como um personagem activo na formação, tendo uma elevada participação na definição dos conteúdos da sua formação. «O ensino das habilidades de ensino associado com a pesquisa (e. g., habilidades de observação) e o fomentar de uma atitude de pesquisa crítica (o «espírito crítico») constituem o eixo à volta do qual se desenvolve a formação....». A consciencialização sobre as «...origens e consequências dos seus actos e das realidades que os condicionam...» (ZEICHNER, op. cit.), e a liberdade pessoal são condições para o sucesso deste tipo de formação, uma vez que é dela que depende a qualidade das decisões do professor.

Estudos desenvolvidos por GOODMAN (1982) e ZEICHNER e TBACHNICK (1982) (citados por ZEICHNER, 1983), revelam que nos Estados Unidos da América os actuais programas de formação não assumem claramente uma destas orientações, antes reflectem uma combinação das diversas perspectivas. Este facto sugere aproximações conceptuais entre os modelos, que permitem a sua combinação nas situações concretas da formação.

Para demonstrar as diferenças e aproximações entre os diferentes Modelos de Formação o autor utiliza um esquema que, pela sua operacionalidade, transcreve-mos aqui (figura 1).

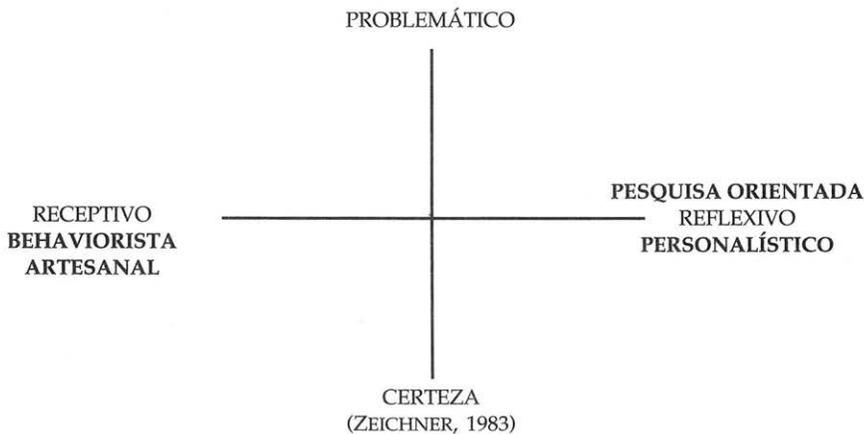


Figura 1

Segundo ZEICHNER (op. cit.), os quatro modelos propostos podem distinguir-se entre si a partir da análise que cada um faz da participação

dos formandos na definição do curriculum e, ainda, a partir da forma como cada um se posiciona em relação ao modelo institucional e contexto social que caracteriza a escolarização. Assim, verificam-se em relação a cada um destes vectores dois tipos de posição.

Em relação á participação dos formandos na definição do currículo esta, pode ocorrer de uma forma passiva, não sendo prevista outra intervenção dos formandos que o cumprimento de um curriculum previamente definido à sua entrada no curso, e neste caso estamos, perante os paradigmas Behaviorista e Artesanal.

Uma disposição oposta é a que corresponde à expectativa de delimitação operacional do curriculum pelos próprios formandos, e neste caso estão os modelos de Pesquisa-Orientada e Personalista.

Se considerarmos a forma como cada Modelo observa as condições institucionais e o contexto da escolarização verificamos que estes se dispõem entre dois pólos; os que consideram o actual modelo de escolarização como uma referência certa e estável, e aqui inserimos os Modelos Behaviorista e Artesanal e o Personalista; e os que consideram este modelo como Problemático, assumindo sobre ele uma atitude crítica e de transformação, aí enquadrámos o Modelo de Pesquisa-Orientada.

O sentimento de que não existem, na prática, representações puras dos modelos de formação é igualmente partilhada por DE LANDSHEERE (1989), quanto rejeita a antinomia entre modelos de formação mais técnicos ou mais humanistas, mais impositivos ou mais constructivistas.

Numa perspectiva de análise próxima da que acabamos de descrever, FERRY (1987) partindo igualmente de um critério de classificação quanto ao grau e tipo de participação do formando na sua formação, caracterizou três modelos possíveis para o processo formativo.

Uma perspectiva formativa fundamentada numa perspectiva Behaviorista, que apela à concretização de objectivos de mestria (níveis de competência), solicitando a integração de conhecimentos que compõem a área disciplinar, o domínio de uma didáctica racional, e com uma concepção de subalternização da formação prática à formação teórica, define o que o autor designa por Modelo Centrado nas Aquisições.

Uma aceção mais aberta do conceito de aprendizagem, valorizadora dos processos e efeitos, algumas vezes inconscientes, de experiências diversificadas no campo profissional, da negação da possibilidade de dominar «todo» o conhecimento, da personalização da formação e dos processos de «insight» como base da capacidade de transferência dos conhecimentos, da assunção de estratégias de tutoria individual, e privilegiadora da prática, fundamentam o Modelo Centrado na «Démarche».

A ligação aquisição-experienciação do conhecimento, a noção a imprevisibilidade e da singularidade das situações pedagógicas, da formação através da análise das situações e em função de um quadro teórico claro, o estudo de caso, o jogo de papel combinado com a aqui-

sição de metodologias e técnicas, e a ideia do formador em formação, caracterizam o Modelo Centrado na Análise.

Este modelo parece corresponder a um discurso teórico mais actual, uma vez que a discussão sobre os modelos de formação parece recair, fundamentalmente, sobre o critério da «Personalização» em detrimento do critério do «Treino» («Training») (FORMOSINHO, 1985).

Tal como para ZEICHNER (1983), para FERRY (1987) a diferenciação entre os modelos de formação propostos é apenas teórica. Este autor considera que cada acção de formação comporta sempre características dos três modelos.

Outros critérios de sistematização tem sido utilizados para diferenciar os modelos de formação.

SACRISTÁN (citado por IMBERNÓN, 1989), determinou cinco paradigmas de formação: o culturalista; o analítico-tecnológico; o humanista; o ideológico; o técnico-crítico. Esta diferenciação parece realizar-se de acordo com um critério de conteúdo dos modelos de formação.

Utilizando um critério da classificação dos modelos de formação em função dos objectivos perseguidos e considerando a renovação da mentalidade que rodeia a formação de professores, ESTRELA e ESTRELA (1977) discriminam dois tipos de modelos de formação: o modelo Tradicional e o modelo Actual. O primeiro persegue a ideologia da reprodução, orientando-se para formar o professor que pelo domínio das regras da didáctica, da exposição/prelecção e do conhecimento disciplinar específico, garanta a assimilação da cultura oficial. O perfil final do professor é circunscrito ao do «guardião e transmissor de conhecimentos».

O segundo modelo, preconiza o domínio técnico da intervenção pedagógica, nomeadamente ao nível da comunicação no saber, e das relações interpessoais. Este domínio suporta um atitude de observação, diagnóstico, formulação, ensaio e avaliação do processo de relação educativa, no sentido de que a mutabilidade e o devir inerente ao mundo em que a escola se insere, possa reflectir-se na educação dos alunos.

IMBERNÓN (1989) propõe uma sistematização da formação de professores de acordo com os paradigmas de referência investigacional sobre o sucesso pedagógico: o Modelo Presságio-Produto que valoriza a personalidade do professor como o factor mais decisivo no estabelecimento do sucesso da sua intervenção; o Modelo Processo-Produto que valoriza o procedimento de ensino, o «acto didáctico»; o Modelo Mediacional que enfatiza a formação psicológica, o papel das decisões e estratégias de pensamento nas condutas didácticas; e o Modelo Contextual ou Ecológico que privilegia o domínio e a integração da componente do meio envolvente na «vida» da aula.

A partir da análise entre a Teoria e a Prática na componente da formação profissional dos professores, FORMOSINHO (1985) propõe um

sistematização de quatro modelos possíveis para a formação de professores: o Modelo Empiricista, o Modelo Teoricista, o Modelo Compartimentado e o Modelo Ideal Integrado.

O Modelo Empiricista, tal como o conceito *empregue indica*, caracteriza o privilégio da consecução dos Saberes-Fazer através da assunção de estratégias de auto-formação, realizada no contexto real da Escola. Este modelo realiza a apologia do autodidactismo, por via de uma formação em exercício, em alternativa à formação situada nas instituições tradicionais de formação.

O Modelo Teoricista, assume a antinomia com o modelo anterior. Valoriza sobretudo a concretização do saber, assente numa estratégia formativa de transmissão, assumida exclusivamente no contexto institucional das escolas de Formação.

Num esforço de combinação do contributo dos Modelo Empiricista e Teoricista, estão o Modelo Compartimentado e o Modelo Ideal Integrado. O Modelo Compartimentado preconiza a necessidade de uma formação teórica e prática para os professores, e entende que essa formação se deverá realizar em duas ou três etapas, contribuindo cada uma com um tipo determinado de formação. Na sua expressão e modelo mais usual tri-etápico: a formação origina-se em três fontes do conhecimento: o científico, o pedagógico e o da prática pedagógica. Este modelo preconiza uma formação teórica prévia, seguida da formação prática.

Outra alternativa à combinação dos modelos, é o modelo Ideal Integrado, onde o princípio fundamental corresponde à inextrincabilidade da formação teórica e prática. Este modelo «oferece a teoria necessária para descrever, experimentar e modificar a prática, e proporciona a prática necessária para assimilar e vivenciar a teoria para a aquisição dos Saber-Fazer e Saber-ser necessários à profissão.» (op. cit.). A integração teórica e prática, científica e pedagógica e disciplinar, são o objecto fundamental do discurso e prática neste modelo.

Especificamente em relação à Educação Física, DUFOUR (1976), realizou uma análise dos modelos de formação de professores, que pela sua singularidade e sistematização nos merece aqui um breve alusão.

De acordo com este autor os Modelos de Formação de Professores de Educação Física, derivam directamente da concepção filosófica de Educação Física. Assim os Modelos de Formação poderiam situar-se num espectro entre uma concepção essencialista de Educação Física, valorizadora de uma formação tecnocrática, mais normativa, e uma concepção existencialista, valorizadora de uma formação mais personalista. O autor prevê ainda os reflexos de ambos os posicionamentos sobre as áreas críticas de formação dos professores de Educação Física:

- a) Considerando a área Filosófica/Psicológica, uma opção essencialista conduziria ao privilégio de um modelo formativo na base do condicionamento, enquanto que uma opção existencialista con-

- duziria à ênfatização de uma formação na base de uma atitude crítica;
- b) Ao nível das Ciências o essencialismo conduziria à valorização de um enfoque biológico da função da EF, valorizando áreas como a aprendizagem das Técnicas Corporais, a Fisiomorfologia e a Mecânica, contrariamente uma análise existencialista privilegiaria um enfoque Psicopedagógico, valorizando a formação nas ciências humanas, na pedagogia e psicologia;
  - c) Em relação ao desporto, que o autor considera como a matéria cultural da Educação Física, um posicionamento essencialista debruçar-se-ia sobre um aspecto particular desta matéria na apologia da especialização formativa referenciada a ideias como a eficácia e o treino racional; uma concepção existencialista, valorizaria uma abordagem geral desta matéria, procurando a realização de uma formação eclética de polivalência do formando;
  - d) Ao nível da Didáctica, o essencialismo retratar-se-ia na valorização dos princípios do rendimento, da prestação, do ensino programado; opostamente, o existencialismo procuraria valorizar a dimensão relacional focando a importância do clima pedagógico;
  - e) Ao nível Metodológico, colocar-se-iam em oposição a valorização do produto resultante de uma tecnologia do condicionamento pelo essencialismo, e a valorização do processo, resultante de uma tecnologia do diálogo, da comunicação interactiva.

As ideias que acabamos de expor, retratam algumas das tendências actuais sobre os diferentes assuntos que animam a formação de professores. Estas são as tendências de análises e de discussão que, no nosso entender, deveriam ser considerados como elementos fundamentais na reflexão sobre a formação de professores de Educação Física. Sem essa análise estruturada pode arriscar-se uma avaliação sem critério, ao sabor de interesses meramente institucionais, disvinculados dos interesses da profissão.

### *Referências Bibliográficas*

- BONE, T. (1987) — Changes in the Training of the Teachers, in *International Review of Education*, XXXIII pp. 381-396.
- BOURBONCIE *et al* (1988) — «Vers un Inventaire Analytique de Travaux sur la Formation des Enseignants et des Formateurs»... in *Perspectives Documentaires en Sciences de l'Education*, n.º 15, pp. 101-115.
- Council de l'Europe (1987) — New Challenges for Teachers and their Education — report by Ludgren, U. from Standing Conference of European Ministers of Education, 5th Session, 5-7 May, 1987, Strasbourg.
- DE LANDSHEERE (1978) — «A Formação dos Docentes Amanhã», Moraes Edt., Lisboa.
- DE LANDSHEERE (1989) — «L'état actuel des recherches sur la formation des enseignants et des formateurs», in Actes au VI<sup>ème</sup> Congrès International de L'AIPELF, Université de Caen.

- DE PERETTI (1987) — «Las Exigencias de Extension, Coherencia y Variedad en la Formation y el Perfectionamiento del Profesorado» in *Revista de Educación*, 284.
- DEFÉCHE, Emile (1964) — «Le Roule du Maitre» in *Nouvelle Revue Pédagogique*, 19, (8) pp. 487-494.
- DUFOUR, W. (1975) — S/título (Comunicação Apresentada na comemoração da graduação dos primeiros Licenciados do ISEF de Lisboa) in Ludens Gonçalves, C. (1975) — Entrevista: «A Evolução do Papel dos Professores e as Incidências dessa Evolução na Formação Inicial e em Serviço», in *Escola Democrática*, 2.
- ESTRÊLA, M. T; ESTRÊLA, A. (1977) — «Perspectivas Actuais Sobre Formação de Professores», Ed. Estampa — Biblioteca de Ciências Pedagógicas, Lisboa.
- ESTRÊLA, A. (1986) — «Projecto FOCO — Uma Experiência de Formação dos Professores por Competências», in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (20) pp. 446-461.
- FERRY, G. — (1987) «Le Trajet de la Formation», Ed. Dupot, Paris.
- FORMOSINHO, J. (1987) — «Quatro Modelos de Formação de Professores: O Modelo Empiricista, O Modelo Teorista, o Modelo Compartimentado e o Modelo Integrado», in Portugal, GEP/ME «As Ciências da Educação e Formação de Professores Comunicações do Colóquio de 2,3 e de Dezembro de 1986», Lisboa.
- GLOBE, Porter, (1977) — *L'Evolution du Rôle du Maitre. Perspectives internationales*. Paris: Unesco.
- IMBERNÓN, F. — «La Formation del Profesorado — El Reto de la Reforma», Cuadernos de Pedagogia, ed. Laia, Barcelona
- LANIER, J.; Little, J. — «Research on Teacher Education», in Whittcock, M Edt. — *Handbook of Reserach on Teaching*, 3rd Edition, NewYork: MacMillan, pp. 527-569.
- MARMOZ, L. (1982) — «Entre Leurs Functions et Leurs Competences, Les Enseignants» in *Revista da Universidade de Aveiro*, Série Ciências da Educação, 3, n.º 1, pp. 11-28.
- MIALARET, G. (1978) — «Les Fonctions de les Enseignats», in *Traité des Sciences Pédagogiques — Fonctions et Formation de les Enseignants* (vol. 7), PUF, Paris.
- MIALARET, G. (1981) — «Être professeur. Analyse Historique et Conceptuel», in *Revista da Universidade de Aveiro* — Série Ciências da Educação, 2 (1/2), pp. 45-63.
- NÓVOA, A. (1986) — «La Professionalization des Professeurs au Portugal — des Maitres Royaux de Lecture et d'Ecriture aux Professeures d'Instruction Primaire (xviii — xx siècle), vol. 1, Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da universidade de Liège para a obtenção do grau de Doctor en Sciences de l'Education. INIC, Portugal.
- PINTO, Z. (1989) — «Para uma definição do Conceito e dos pressupostos do Desenvolvimento da Competência Pedagógica», Dissertação apresentada às Provas de Aptidão Científica no Instituto Superior de Educação Física da Universidade do Porto (n. pub.).
- ROSS, S. (1981) — «The Epistemic Geography of Physical Education adressing the problem of theory and practice in *Quest*, 33, (1).
- SHOR, I. (1986) — «Equality is Excellence: Transforming Teacher Education and Learning Process» in *Harvard Educational Review*, 56, 4, pp. 406-426.
- VENMAM, S. (1988) — «El Proceso de Llegar a ser Profesor: un análisis de la formación inicial», in Villa, A. et all «Perspectivas y Problemas de la Function Docente», Narcea Edt., Madrid.
- VIAL, J. (1978) — «Les Objectifs de la Formation des Maitres» in *Traité des Sciences Pédagogiques — Fonction et Formation des Enseignants* (vol. 7), PUF, Paris.
- WEST, R. (1986) — «Is a New Paradigm in Teacher Education Possible?», in *Educational Forum*, vol 5, n.º 1.
- WILLIAMS, E. (1981) — «The Physical Education Specialist — problem of definition» in *Bulletin o Physical Education*, 63, (3).
- ZEICHNER, K. (1983) — «Alternative Paradigmes of Teacher Education», in *Journal of Teacher Education*, 14, (3/3), pp. 3-9.



# *A VIDA DA SPEF*



*SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA*

Novo logotipo da SPEF da autoria do artista plástico FERNANDO DIREITO



## O Plano de Actividades da SPEF — Alguns Aspectos do seu Desenvolvimento

Manuel Brito \*

A Direcção da SPEF desde que tomou posse no dia 16 de Janeiro próximo passado, tem procurado planear as actividades para o biénio 90/92 segundo grandes áreas de trabalho (programas racionais e globais), de que destacaremos:

- 1 a formação;
- 2 a investigação científica e técnica;
- 3 a organização e administração;
- 4 as relações externas.

Assim, aproveitamos este espaço para dar conhecimento aos associados de alguns dos principais projectos e actividades já realizadas ou previstas até ao final de 1992 e quais os grandes problemas com que nos defrontamos.

### 1. *Formação*

No respeitante a este ponto, procuraremos proporcionar um conjunto de acções que, pela variedade e, em muitos casos, a novidade dos temas, a qualidade dos orientadores, a diversidade dos locais de realização e a sua própria estrutura organizativa — acreditamos sejam motivadores e necessários à classe profissional e em especial aos associados da SPEF.

---

\* Mestre em Ciências da Educação. Vice-Presidente da SPEF.  
Boletim SPEF, n.º 1 Primavera de 1991, pp. 99-105.

Desde já chamamos a atenção para o Curso Internacional da Páscoa, que pretende ser um misto de recuperação dos antigos Cursos Internacionais do INEF e os modelos organizativos dos cursos da FIEP, com 6/7 cursos opcionais e um espaço e um tempo para a apresentação e discussão de trabalhos de inovação pedagógica ou experimentação técnica.

No âmbito do Ministério da Educação e relacionado com o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, está em curso a elaboração e debate da legislação relativa à formação contínua dos docentes. Nos projectos já conhecidos refere-se a questão das entidades acreditadas para a formação de professores — nas quais se enquadram as sociedades científicas como a SPEF.

No caso desta ou de outra legislação no mesmo sentido ser aprovada, ser-nos-à colocado um enorme desafio de participação no processo de formação contínua dos professores de educação física — que em princípio aceitamos — pelo que o plano de actividades na rubrica formação poderá vir a ser substancialmente alterado.

Apresentamos, em seguida, uma lista das acções de formação já realizadas ou numa fase adiantada de organização.

— 13 de Abril de 1991:

*Simpósio sobre Formação de Professores*, em Lisboa, com o apoio da Escola Superior de Educação de Lisboa, o Museu do Jogo da FMH-UTL, a Fundação Calouste Gulbenkian e a Direcção-Geral dos Desportos;

— Junho/Julho de 1991:

*Jornadas SPEF sobre flexibilidade, alongamento e relaxamento*, em duas ou três cidades, orientadas pelo Prof. Dr. Estélio Dantas, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Brasil);

— Junho/Julho de 1991:

*Jornadas SPEF sobre psicologia desportiva* («stress» e motivação), em Coimbra e Viana do Castelo, orientadas pelo Professor Doutor Pierre Lacoste, da Université du Québec à Trois-Rivières (Canadá), com a colaboração da Sociedade Portuguesa de Psicologia Desportiva;

— Março/Abril de 1992:

*Curso Internacional da Páscoa*, no distrito de Beja, com a colaboração da APEF de Beja e o apoio da FIEP (Fédération Internationale d'Éducation Physique), da FISpT (Fédération Internationale du Sport pour Tous e da Direcção-Geral dos Desportos;

— Dezembro de 1992:

*4.º Congresso da SPEF*, em Lisboa, com o apoio do Ministério da Educação.

## 2. *Investigação*

Pretende-se com esta área desenvolver no seio da SPEF actividades de investigação e desenvolvimento experimental e outras actividades científicas e técnicas.

Neste sentido estamos a desenvolver esforços para a constituição de grupos de trabalho para projectos de investigação fundamental e aplicada ou desenvolvimento experimental. A resposta dos sócios à ficha de actualização de dados enviada como anexo à Circular 2/91 é, a este propósito, de extrema utilidade.

Desde já adiantamos que, dos primeiros temas que a Direcção irá propor aos sócios para estudo, um é relativo à ética e à deontologia profissional e o outro uma avaliação sobre a formação de professores de educação física em Portugal, se compatível com os meios financeiros disponíveis recorrendo ao apoio de uma entidade nacional ou internacional, independente e com credibilidade técnica e científica sobre esta matéria.

Neste capítulo das actividades científicas e técnicas no âmbito da SPEF, cabe-nos agora referir um conjunto de projectos que estão em desenvolvimento e que, de certo modo, irão operacionalizar as ideias expressas anteriormente.

— *Boletim SPEF (Nova Série):*

Profundamente renovado no aspecto gráfico e no conteúdo, o Boletim será essencialmente organizado por grandes temas, aproveitando-se para o efeito as comunicações apresentadas nalgumas realizações da Sociedade — o que acontece neste primeiro número que tem por base o Simpósio sobre Formação de Professores;

— *Monografias SPEF:*

Publicação de trabalhos científicos de reconhecida qualidade (e.g. dissertações de licenciatura, teses de mestrado ou doutoramento, Prémios SPEF — Mário Lemos e Serradas Duarte) em colaboração com uma editora privada ou pública;

— *Estudos diversos:*

Pedidos de parecer dirigidos à Sociedade por diversas entidades — com relevo para o Ministério da Educação — a propósito de políticas e programas sectoriais;

— *Consultoria técnica:*

Prestação de serviços remunerados (e.g. estudos de caso e projectos). Temos apresentado esta proposta em diversas reuniões e, do que nos apercebemos até ao momento, com grande receptividade por parte dos nossos interlocutores. Parece-nos uma interessante forma de cooperação entre diversos organismos e, no caso da SPEF, uma potencial fonte de financiamento e de dinamização da

própria vida associativa — a partir da constituição de grupos de trabalho qualificados para o estudo de problemas concretos e com um horizonte limitado no tempo. Na reunião que a Direcção teve com o sr. Director-Geral dos Desportos viu-se que há temas e tarefas cometidas à DGD — algumas de âmbito internacional — que poderão ser objecto desta forma de trabalho.

### 3. *Organização e administração*

Relativamente a este ponto a Direcção considera que ele é o que tem causado mais problemas até ao momento.

Assim, no início do nosso mandato foi extremamente penoso sabermos exactamente quais eram, por exemplo, os endereços correctos dos sócios ou a sua situação no respeitante às quotizações — dada a desactualização e inadequação dos ficheiros. Hoje estamos numa posição francamente mais confortável com a utilização da informática.

Analizamos em seguida alguns pontos incluídos neste programa de trabalho.

— *Logotipo:*

Apresentamos neste número o novo logotipo da SPEF, da autoria de um dos mais conceituados artistas plásticos contemporâneos — Fernando Direito — que brevemente irá apresentar ao público os seus mais recentes trabalhos, quase todos sobre o tema do movimento;

— *Sede da SPEF:*

A situação a este respeito é particularmente grave porque tivemos que abandonar as instalações da Rua das Gaivotas, 6, em Lisboa, quando ainda estávamos em pleno processo de instalação da nova Direcção. Sendo um facto que a saída da SPEF das referidas instalações também correspondia ao nosso desejo — não tínhamos ainda uma alternativa a curto prazo e com um vínculo mais estável que a clássica referência às «instalações provisórias». Como se compreenderá, esta Direcção não podia fazer em dois meses o que as anteriores não fizeram em oito anos. Neste momento os arquivos da Sociedade estão nas residências de três membros dos Corpos Gerentes e o mobiliário mais pesado ainda está na Rua das Gaivotas. Para a solução deste problema temos desencadeado um conjunto de contactos com diversas entidades, mas até agora sem resultados positivos: C. M. de Oeiras, Sociedades Científicas e D. G. dos Desportos. Aguardamos uma resposta da C. M. de Lisboa e estamos a procurar no mercado imobiliário uma solução que passará possivelmente pela aquisição

- de um loja — associados a outra entidade congénere. Informaremos os sócios quando houver novidades sobre esta matéria;
- *Informatização:*  
Organização de duas bases de dados, relativas a:
    - a) sócios (dados gerais e quotizações);
    - b) instituições (entidades com quem a SPEF tem relações preferenciais, comunicação social, etc.).
  - *Tesouraria:*  
Início da reorganização dos procedimentos contabilísticos, associando-os às bases de dados informatizadas, para um mais rápido controlo da situação económica e financeira da Sociedade;
  - *Campanha Especial de Sócios:*  
Este projecto consiste fundamentalmente em:
    - a) preparar uma campanha nacional para novos associados de que as propostas recebidas desde que tomámos posse são um bom indício;
    - b) procurar a participação na vida da SPEF de sócios há muito afastados e com grandes atrasos no pagamento das quotizações.

A questão da regularização das quotizações dos associados é, como a da Sede, um dos problemas mais graves que temos neste momento. Para que haja rigor e transparência na análise desta questão decidimos expôr os dados fundamentais do problema e que estão bem expressos na Figura 1.

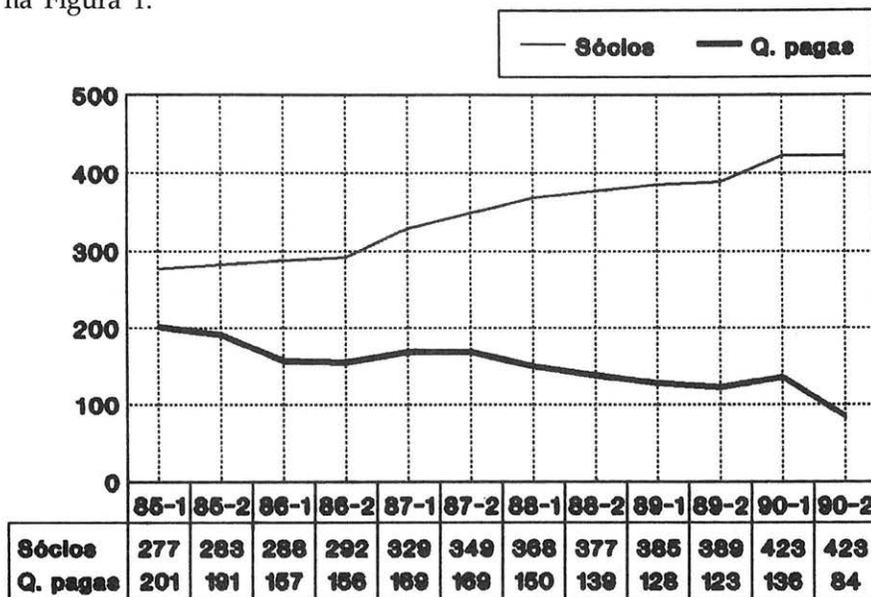


Figura 1 — Evolução do número de sócios e das quotizações pagas (por semestre)

De 1985 até ao final de 1990 o número de sócios teve um crescimento de 53,0 %. Todavia, constata-se que no 2.º semestre de 1990, 80,0 % dos sócios não tinham pago as quotas.

O valor acumulado da dívida dos sócios para com a Sociedade é de 1 428 000\$00 (um milhão, quatrocentos e vinte e oito mil escudos)...

A situação é de tal modo difícil que, tendo votado na última Assembleia Eleitoral apenas 46 associados, de facto eles representavam 34,0 % dos que tinham capacidade eleitoral (1.º semestre de 1990 pago).

Como se verifica pela figura acima, se não fôr invertida rapidamente esta tendência, dentro em pouco, escasso será o número dos sócios com a sua situação regular em termos de quotizações.

Do nosso ponto de vista, sempre existiu e existirá uma estreita ligação entre o pagamento das quotas e a quantidade e qualidade dos serviços ou actividades que a Sociedade oferece aos sócios.

Esta Direcção tudo fará para obter receitas pela prestação de serviços, subsídios oficiais, organização de actividades de formação, acções de promoção, etc. Mas sem os sócios pagarem 600\$00 semestrais ou 1200\$00 anuais (sem alteração desde 1983), pouco se poderá fazer. Note-se que enviar uma circular a todos os sócios e entidades diversas custa actualmente cerca de 30 000\$00...

Na referida Circular 2/91 cada sócio teve a oportunidade de verificar a sua situação no respeitante às quotizações semestrais (de 1985 a 1990) e encontrou uma declaração para o desconto automático através do Banco onde tem conta aberta.

Fazemos um apelo para a adesão dos sócios ao pagamento por desconto automático através do Banco e uma rápida regularização das quotas em atraso — sendo possível que cada sócio nesta situação proponha à Direcção um plano pessoal de pagamento com a duração de um ou dois anos.

#### 4. *Relações Externas*

A apresentação do Programa de Acção e dos Corpos Gerentes e o estabelecimento de pontos de contacto e projectos comuns de trabalho têm sido as orientações principais nos diversos contactos realizados até ao momento. Realçamos os mais significativos:

— 7-12 de Janeiro de 1991:

*Congresso FIEP — 91* (Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil), aproveitando-se a circunstância de o Vice-Presidente Dr. Manuel Brito ter ido a este evento como Delegado-Adjunto da FIEP em Portugal, foram estabelecidos contactos com o Presidente da FIEP, John Andrews, para o apoio desta organização às nossas realizações;

- 26 de Janeiro de 1991:  
*Reunião em Coimbra do CNAPEF*, onde houve igualmente a oportunidade de contactar com diversas APEF's para a realização de actividades com o apoio ou promovidas pela SPEF;
- 22-23 de Fevereiro de 1991:  
*I Forum Europeu de Presidentes de Associações de Educação Física* (Bruxelas, Bélgica), onde esteve em representação da SPEF o Presidente da Direcção, Prof. Francisco Sobral. Desta iniciativa damos notícia mais desenvolvida neste Boletim;
- 12 de Março de 1991:  
 Reunião com o sr. Presidente da Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação de Lisboa;
- 20 de Março de 1991:  
 Reunião com o sr. Director-Geral dos Desportos;
- 1 de Abril de 1991:  
 Reunião com o Sr. Ministro da Educação.

Estas são, em suma, as principais actividades e projectos que temos desenvolvido desde a tomada de posse. Pretendemos dar aos sócios os dados essenciais dos problemas com que nos debatemos, porque acreditamos que a SPEF não é só a Direcção.

Toda a nossa estratégia assenta em trazer para a vida da Sociedade um número cada vez maior de sócios em grupos de estudo ou acções de formação. Contamos consigo.



## I Forum Europeu de Presidentes de Associações de Educação Física

Teve lugar em Bruxelas, nos dias 22 e 23 de Fevereiro passado, o I Forum Europeu de Presidentes de Associações de Educação Física, com a presença de delegados de 14 países. Portugal esteve representado pela SPEF (Prof. Francisco Sobral) e pela CNAPEF (Dr. Luís Bom e Dr. Marques Vidal).

Estiveram representados ainda os seguintes países: Áustria, Bélgica, Finlândia, Alemanha, Grã-Bretanha, Hungria, Irlanda, Lituânia, Luxemburgo, Holanda, Polónia, Espanha e Suíça.

A Comissão Organizadora foi constituída pelos colegas Willy Laporte, da Universidade de Ghent, que presidia; Eric de Boever, Secretário-Geral da Associação Flamenga de Educação Física; Walter Dufour, Presidente da Real Associação Belga de Educação Física; Wim Verbessem, director do Jornal de Educação Física da Associação Flamenga; Etienne Lavreau e Line Dumont, Director Financeiro e Secretária Administrativa, respectivamente, da mesma Associação.

As sessões de trabalho foram dirigidas pelos colegas Hansjörg Kofink, da Associação alemã — (DSL), Willy Laporte, Walter Dufour e Oene Loopstra, da Associação holandesa (KVLO).

Neste I Forum foi apresentado o objectivo da reunião, a constituição de uma organização europeia representativa dos professores de Educação Física com capacidade de intervenção junto da Comunidade Económica Europeia e do Conselho da Europa.

Passou-se em revista a situação da Educação Física em cada país representado, quer em termos da situação da disciplina no contexto educativo, quer em outros âmbitos do campo profissional. Deu-se especial

atenção ao relacionamento das Associações com a administração do sistema educativo e foram identificadas algumas outras questões (formação, emprego, relações com o sistema desportivo) que serão abordadas em próximas reuniões.

A consolidação da imagem pública da Educação Física e dos seus profissionais, o reforço do financiamento e a procura de fontes complementares foram consideradas necessidades prioritárias para a organização que se pretende constituir. A expressão *lobby europeu* foi largamente referida, sem complexos nem ambiguidade.

Para elucidar os delegados sobre as implicações práticas e estratégicas que um tal projecto contém, a Comissão Organizadora convidou duas personalidades com grande experiência nos assuntos comunitários, o Director-Geral da Clearing House, Armand Lams, e Wolfgang Stabenov, Conselheiro de Negócios da CEE. Esteve também presente, como convidado, o Vice-Presidente do ICHPER para a Europa, Yariv Oren.

No termo dos trabalhos, entendeu-se que a primeira aproximação fora sobretudo exploratória, devendo cada delegação dar conta das intenções do projecto às entidades públicas e privadas dos seus países, captando meios e adesões que o viabilizem. Uma nova reunião ficou acordada, a qual terá lugar em Madrid em Setembro ou Outubro próximos.

A SPEF considera da maior importância a participação portuguesa nesta iniciativa por duas ordens de razão.

Em primeiro lugar, por decorrer no espaço das Comunidades e do Conselho da Europa, com as implicações e consequências presumíveis que reveste uma acção a estes níveis.

Em segundo lugar, pela oportunidade que é dada a todo o grupo profissional de representar-se e intervir por si próprio, com transparência, em iniciativas internacionais, em vez de delegar ou abandonar a sua posição a instituições ou personalidades que não raro adoptam projectos e atitudes que excedem o âmbito das suas atribuições.

Intervenção de Sua Ex.<sup>a</sup> o Ministro da Educação  
na cerimónia de abertura do simpósio  
sobre formação de professores organizado  
pela Sociedade Portuguesa de Educação Física  
Lisboa, 13 de Abril de 1991

Meus amigos,

O nosso país vive um período decisivo de mobilização para as grandes reformas estruturais.

Após décadas de letargia e a superação de uma fase mais recente de choques e entrechoques de lutas ideológicas, estéreis em resultados palpáveis e dissipadores de energias, dois dos mais complexos e importantes dos nossos sistemas sociais encontram-se em fase de profunda reorganização: o sistema educativo e o sistema desportivo.

O processo de mudança não é simples. Antes, defronta-se, a par e passo, com a larga desproporção entre aspirações e meios, entre objectivos ideais e condições concretas. Mas reformas estruturais de tão vasto alcance como as que vêm postuladas nas leis de bases da educação e do desporto esbarram, também, em cada esquina com o imobilismo e a resistência de organizações anquilosadas ou, pior, temerosas da perda de privilégios e de poderes acumulados à sombra da indefinição de regras ou da manipulação habilidosa de esferas de influência.

Os tempos que vivemos são exaltantes. Raras vezes, a uma geração de portugueses terão sido dadas tantas oportunidades e pedida tanta generosidade para repensar a pátria e tomar sobre si o desenho solidário do destino colectivo.

Na intersecção activa destes dois macrosistemas socioculturais em revolução pacífica — a educação e o desporto — encontram-se sectores como a educação física e o desporto escolar. São domínios sobre os quais se abate em cheio a dinâmica de evolução das reformas em curso e em

que visões passadistas ainda pretendem gerar contradições bloqueadoras do progresso.

Olhemos, com confiança, o futuro.

Experimentam-se, avaliam-se, generalizam-se programas de educação física para todo o sistema educativo, em clima de franco entusiasmo e criatividade. O desporto escolar conhece uma fase de intenso desenvolvimento e implantação e acaba de ver a sua identidade e direitos plenamente consagrados no D. L. n.º 95/91, de 26 de Fevereiro. Encontram-se em execução, por todo o país, infraestruturas desportivas de apoio ao parque educativo que orçam em mais de 11 milhões de contos. Concluiu-se a discussão pública, aguardando-se para breve a aprovação, do diploma que consagra a existência e «cidadania» do desporto no ensino superior. Procedeu-se à concepção de esquemas globalmente inovadores de formação inicial e contínua de professores, em consonância viva com o espírito que inspira a renovação educativa. Em suma, há como que um movimento de recuperação dos valores tradicionais e indeclináveis da educação física e do desporto na perspectiva da construção da modernidade portuguesa.

Neste momento de agitação de ideias, troca de experiências, reorganização dos saberes, idealização de projectos, é sempre salutar e útil a iniciativa de organismos não governamentais que, distanciados da pressão do dia a dia, das soluções de curto prazo, dos imediatismos sustentados em modismos circunstanciais, se propõem animar reflexões alargadas sobre temáticas de tão candente importância.

No quadro daquilo que se passa nesta área do conhecimento dificilmente seria encontrado um organismo com uma posição tão favorável para a realização de tal tarefa, como é o caso da SPEF — Sociedade Portuguesa de Educação Física.

Isto porque não sendo a SPEF uma instituição universitária nela encontram-se empenhados docentes dos melhores das várias escolas superiores portuguesas; porque não sendo uma associação profissional, conta, no entanto, com centenas de profissionais prestigiados de educação física; porque, não sendo um centro de investigação, apresenta, desde logo, nos seus estatutos, um carácter de associação científica.

Portanto, endereço, desde já, as minhas felicitações por este simpósio que vai decorrer sob a sugestiva designação de «percursos e discursos da formação» e auguro o maior êxito aos membros dos corpos sociais da SPEF recém-eleitos que iniciam, desta forma e da melhor maneira, o seu esperançoso mandato.

Meus amigos,

A realização deste simpósio, subordinado ao tema da formação de professores, surge, ainda, como uma celebração comemorativa dos 50 anos do primeiro curso de professores de educação física.

A escolha do estabelecimento de ensino que viu nascer aquele curso para acolher o simpósio, estabelece, de uma forma muito oportuna, uma

ligação entre a tradição e a modernidade que em qualquer momento devem envolver o comprometer as práticas desportivas.

A tradição porque, através de uma celebração tão rica de valores culturais e simbólicos, se reavivam laços com um passado que não pode ser esquecido como referencial necessário da educação física e do desporto. É ele que lhe confere sentido, sentido esse que se projecta na nossa própria vida. Faz parte da nossa memória colectiva. Não pode ser ignorado.

A modernidade na medida em que se reinicia, em boa hora, uma reflexão alargada sobre formação de professores, quando se sabe que os recursos humanos em quaisquer circunstâncias protagonizam o potencial máximo de mudança.

Este assunto que, como todos estão recordados, foi começado a tratar no III Congresso da SPEF realizado em Janeiro de 1990 que decorreu subordinado ao tema «Modelos e estratégias na formação de professores — perspectivas de mudança», encontra-se na ordem do dia nos quatro cantos da Europa. Além do mais, ele adquire uma especial premência no quadro da livre circulação de trabalhadores na Europa do mercado único e do reconhecimento automático de diplomas e currículos de formação nas comunidades europeias expressa na directiva 89/48/CEE, de 21 de Dezembro de 1988.

Portugal assumirá, em breve, a presidência do Conselho das Comunidades Europeias. Velha nação que é, jovem estado-membro da CEE que também é, não deixará de procurar reflectir na liderança política que lhe cabe em vez algumas das dinâmicas internas vividas, cujo sentido de renovação merece debate à escala comunitária.

A educação física e o desporto encontram-se intimamente associados à matriz civilizacional europeia. No presente e no futuro serão cada vez mais factores de progresso cultural e humano. São, por isso, referências indissociáveis do movimento de construção europeia.

As relações de tipo profissional que hoje se estabelecem cada vez com maior facilidade; as deslocações e a conquista de novos espaços profissionais; as dinâmicas das diversas redes europeias formais e informais de ciências do desporto; os clubes de dimensão europeia e todos os seus contactos nas esferas económica, social e cultural; os jornais desportivos e a sua pujança institucional capaz de afirmar a individualidade e a diferença das gentes de cada comunidade; os jovens e o quadro de actividades no âmbito da educação física e do desporto escolar; as realizações desportivas à escala europeia; e tudo aquilo que a nossa capacidade de imaginação e sonho possam desenvolver, acabam por diminuir a distância entre aqueles que decidem e aqueles sobre os quais se projectam as opções dos primeiros.

A construção da grande casa europeia passa pela valorização das linguagens universais e solidárias, respeitadoras do direito à individualidade de cada um dos seus elementos. O ideal europeu — tal como o

ideal humanista que o inspira — está irresistivelmente ancorado no sentido da *liberdade* que, hoje como outrora, é a grande força catapultadora das transformações sociais e políticas.

O desporto pode ter uma quota parte nessa responsabilidade, já que, como nenhuma outra actividade humana, desencadeia reacções de amizade, de solidariedade, de auto-estima, de alegria, de afiliação e tantas outras que desenham uma linguagem universal compreendida por todos os povos.

Por tudo isto aqui deixo esta ideia, este convite, este desafio. Vamos reflectir e aprofundar uma tema fascinante, uma problemática constante no próprio percurso da Europa:

«O desporto na construção do espírito europeu»

É uma ideia para ser partilhada por muitos, uma oportunidade de reflexão estratégica, um projecto mobilizador em que se deverá procurar a capacidade de antecipação às evoluções, ver longe o mais cedo possível.

Meus amigos,

A nova escola portuguesa que quer formar cidadãos-agentes de mudança tem ela própria de incorporar o gosto pelo risco de mudar.

Vencer a atitude cómoda de criticar destrutiva e desabridamente todas as reformas com medo de perder cotas de influência é exigência de maturidade cívica e de seriedade intelectual.

A mudança mais difícil é a que pretende atingir hábitos, atitudes, mentalidades, métodos de trabalho. Por isso, ou o professor se reconhece como artífice da reforma ou esta não poderá descolar do chão dos diplomas, das circulares, das bonitas concepções teóricas.

Ao eleger a formação de professores como preocupação nevrálgica a SPEF revela uma perfeita noção estratégica do período que vivemos.

Formar professores para uma escola reanimada, tendo como pano de fundo uma realidade futura completamente diversa da actual, mobilizando vontades e reunindo energias humanas, é tarefa nobilíssima e premente.

Na SPEF, o Ministério da Educação e a escola estão certos de encontrar um parceiro social amigo e atento.

Por isso, formulo os meus votos sinceros de bom trabalho e melhores resultados.

## Agenda

Esta secção, conta com a colaboração dos sócios e, de um modo geral, com todos os leitores do Boletim SPEF.

Informe a redacção sempre que tenha informações sobre jornadas científicas e técnicas nacionais ou internacionais.

*Data:*

Junho ou Setembro de 1991

*Local:*

Noruega

*Título:*

X European Sports Conference, 1991

*Organização:*

The Norwegian Confederation of Sports

*Contacto/Endereço:*

Hauger Skolevei 1, 1351 Rud, Norway

*Telefone:*

(02) 51 88 00

*Telex:*

7 85 86 nifn

*Data:*

7-10 de Julho de 1991

*Local:*

Nottingham, United Kingdom

*Título:*

International Sport Science Conference

*Tema:*

Science in the service of sport

*Organização:*

The British Sports Council

*Contacto/Endereço:*

Mrs. Anne Foulkes, International Affairs  
The Sports Council 16, Upper Woburn  
Place  
LONDON WC1H 0QP

*Data:*

Julho de 1991

*Local:*

Birmingham, United Kingdom

*Título:*

IXth Congress for Sports Information

*Tema:*

Effective Sports Information for the 90st

*Organização:*

International Association for Sports In-  
formation (IASI)/Nederlandse Sport  
Federatie

*Contacto/Endereço:*

Albert Remans, Secretary General of  
IASI  
c/o Clearing House  
Ravenstein Gallery, 4-27  
1000 Brussels, Belgium

*Telefone:*

(02) 513 51 64

*Data:*  
16-19 de Julho de 1991  
*Local:*  
Sydney, Australia  
*Título:*  
World Leisure and Recreation Association: World Congress 1991  
*Contacto/Endereço:*  
Conference Organizer  
WLRA Congress  
Kurin-gai College  
PO Box 222 Lindfield, NSW 2070  
Australia

*Data:*  
22-26 de Julho de 1991  
*Local:*  
Rio de Janeiro, Brasil  
*Título:*  
AIESEP WORLD CONVENTION 1991  
*Tema:*  
Outlooking physical activities into the passage to the 3rd millenium  
*Organização:*  
Universidade Gama Filho  
*Contacto/Endereço:*  
Universidade Gama Filho  
Centro de Ciências Humanas  
AIESEP 1991 Rua Manoel Vitorino, n.o 625. Piedade  
CEP 20 740 Rio de Janeiro. Brasil

*Data:*  
10-15 de Setembro de 1991  
*Local:*  
Colónia, Alemanha  
*Título:*  
VIII European Congress of Sport Psychology  
*Tema:*  
Mouvement and sport: Pshycological foundations and effects  
*Organização:*  
Fédération Européenne de Psychologie des Sports et des Activités Corporelles (FEPSAC)  
*Contacto/Endereço:*  
Congress Secretariat 1991  
c/o Psychologisches Institut  
Deutsche Sporthochschule Koln,  
Carl-Diem Weg 6 D-5000 Koln 41 Germany

*Telefone:*  
(0221) 498 25 50

*Fax:*  
(0221) 497 17 82  
*Telex:*  
888 22 91 unik d

*Data:*  
12-14 de Setembro de 1991  
*Local:*  
Oeiras, Portugal  
*Título:*  
Congresso Europeu «Desporto para Todos»  
*Tema:*  
Os espaços e os equipamentos desportivos  
*Organização:*  
Federação Internacional do Desporto para Todos (FISpT) e a Câmara Municipal de Oeiras  
*Contacto/Endereço:*  
C. M. Oeiras/Pelouro do Desporto  
Largo Marquês de Pombal  
2780 OEIRAS PORTUGAL

*Data:*  
9-13 de Dezembro de 1991  
*Local:*  
Perth, Australia  
*Título:*  
XIIIth International Congress on Biomechanics  
*Contacto/Endereço:*  
Ms. Rosemary Ingham XIIIth ISB Congress Secretariat, The Department of Human Movement, The University of Western Australia, Nedlands, WA 6009, Australia

*Data:*  
11-13 de Dezembro de 1991  
*Local:*  
Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa  
*Título:*  
II Simpósio «Pedagogia na Universidade»  
*Tema:*  
Ensino e investigação: Metodologia e problemas  
*Organização:*  
Universidade Técnica de Lisboa  
*Contacto/Endereço:*  
Comissão Executiva do Simpósio «Pedagogia na Universidade» Alameda de St.º António dos Capuchos, 1100 LISBOA  
*Telefone:*  
(01) 54 54 34

## Instruções para os Autores

Pretende-se que o Boletim seja um espaço de recepção e ampla divulgação de comunicações originais da autoria de especialistas na área das actividades físicas, desportos e recreação. Para este efeito os artigos podem ter estruturas diversas, conforme a oportunidade ou a profundidade do estudo.

Faz-se em seguida referência aos principais tipos de artigo susceptíveis de publicação no Boletim da SPEF.

### TIPOS DE ARTIGO

#### 1. *Artigos breves*

Estes artigos devem abordar preferentemente temas da actualidade (e. g. pareceres sobre legislação publicada ou a publicar). A sua extensão máxima é de 8 páginas dactilografadas (incluindo quadros, figuras, bibliografia e o resumo, que deverá ter até 50 palavras).

#### 2. *Análises da literatura*

Com uma estrutura semelhante à das investigações originais, estes artigos poderão abordar temas diversos — com base numa investigação sobre os conhecimentos disponíveis nessa matéria.

#### 3. *Investigações originais*

Estão neste caso os trabalhos experimentais, descritivos/analíticos, correlacionais e os artigos filosóficos, históricos ou técnicos.

#### 4. *Teoria-Prática*

Estimula-se a publicação de artigos que pretendam abordar as implicações metodológicas dos dados da investigação — i. e., de um modo global, estabelecer uma ponte entre a

investigação e a actividade profissional, entre a teoria e a prática. A extensão destes artigos será deixada ao critério do autor — no entanto não deverá ultrapassar as 20 páginas.

## 5. *Cartas*

Pretende-se que em todos os números haja um espaço destinado a favorecer a discussão intelectual de artigos publicados no Boletim. Estes artigos, que podem assumir a forma de Cartas ao Editor ou Cartas Abertas não devem ultrapassar as 500 palavras.

### ORIGINAIS

Os autores deverão remeter os originais para análise do Conselho Editorial na sua forma definitiva, dactilografados a dois espaços (incluindo o resumo de autor, quadros e cada referência bibliográfica), em papel branco do formato A4 (210 × 297 mm), numa só face do papel e com margens uniformes de 4 cm em cima, em baixo, à esquerda e à direita de cada página.

A extensão dos artigos não deverá exceder 20 páginas, incluindo quadros, figuras e bibliografia.

A primeira página do manuscrito deve incluir:

- a) título conciso e claro quanto ao objecto e propósito do estudo;
- b) palavras-chave (máximo de 6);
- c) nome do autor;
- d) instituição a que o autor está adstrito e/ou onde realizou a investigação;
- e) morada do autor;
- f) outras indicações que entenda útil referir.

### RESUMOS DE AUTOR

Os artigos devem ser precedidos de um resumo de autor de 100/150 palavras que deverá permitir aos leitores um reconhecimento rápido dos métodos e do conteúdo do artigo.

A forma e o conteúdo variarão segundo o tema (e.g. artigo de opinião ou artigo científico). Porém, dentro do possível, o resumo deverá obedecer à estrutura do artigo.

### TEXTO

A organização do artigo deverá obedecer ao seguinte modelo:

- a) Introdução — descrição e enquadramento do problema, definindo o quadro de hipóteses e mencionando a literatura relevante;
- b) Desenvolvimento metodológico — incluindo a descrição da amostra, instrumentos, manipulações experimentais, recolha e tratamento dos dados;
- c) Resultados e discussão — descrição e interpretação dos resultados e hipóteses de explicação;
- d) Conclusões e, eventualmente, implicações para a prática e pistas futuras de investigação;
- e) Bibliografia referenciada no texto.

## BIBLIOGRAFIA

As referências bibliográficas deverão seguir as normas comumente utilizadas no âmbito das ciências sociais e humanas — o *Publication Manual of the American Psychological Association* (3rd ed.), 1983.

Serão assinaladas no texto pelo nome do autor ou autores, seguido(s), entre parênteses, do ano de publicação da obra citada. No caso do número de autores ser superior a dois, indicar-se-á apenas o nome do primeiro autor, seguido da expressão abreviada *et al.*

Para a elaboração da lista bibliográfica no final do artigo — por ordem alfabética de autores — damos alguns exemplos:

**a) Artigo numa publicação periódica**

Willee, A. W. (1990). Physical education in the age of post-industrialization. *FIEP Bulletin*, 60(2/3), 18-35.

**b) Livros**

Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Mayfield.

**c) Artigo ou capítulo num livro**

Lindner, K. J. (1987). Transfer of motor learning: From formal discipline to action systems theory. In L. D. Zaichkowsky & C. Z. Fuchs (Eds.), *The psychology of motor behavior: Development, control, learning and performance* (pp. 65-85). Ithaca, NY: Movement Publications.

**d) Actas de congressos, simpósios ou seminários**

Cloes, M. & Piéron, M. (1990). Identification de comportements enthousiastes d'enseignants en éducation physique. In J. Duran, J. L. Hernandez & L. M. Ruiz (Eds.), *Congreso Mundial AIESEP/88: Humanismo y nuevas tecnologías en la educación física y el deporte* (pp. 95-99). Madrid: MEC/CSD/INEF.

**e) Teses de mestrado ou doutoramento**

Costa, F. C. (1988). *O sucesso pedagógico em educação física: Estudo das condições e fatores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Tese de doutoramento não-publicada, Instituto Superior de Educação Física-Universidade Técnica de Lisboa.



## ASSINATURAS

Anual (4 números)

Sócios 1500\$00

Não sócios 2500\$00

Instituições 2000\$00 (mínimo 25 exemplares)

Endereçar a:

SOCIEDADE 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 .....

Sócio

Não sócio

Instituição

Junto envio:

cheque n.º ..... Banco .....

vale postal n.º .....







SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física em Portugal  
A Gênese da Formação dos Professores  
JORGE CRESPO

Formação Inicial de Professores de Educação Física:  
Problemas e Perspectivas  
FRANCISCO CARREIRO DA COSTA

As Teorias Implícitas da Personalidade  
e os Comportamentos de Ensino  
RUI GOMES

Elementos para a Reflexão sobre Formação  
de Professores... de Educação Física  
MARCOS SOARES ONOFRE

O Plano de Actividades da SPEF  
— Alguns Aspectos do seu Desenvolvimento  
MANUEL BRITO