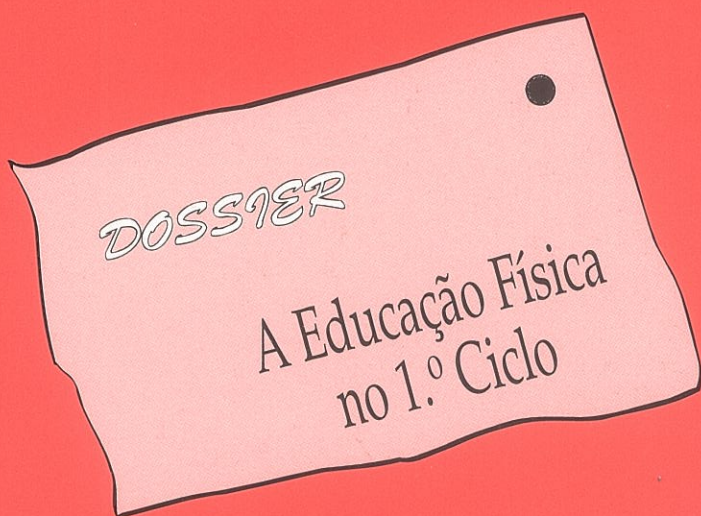


Sociedade Portuguesa

BOLETIM

de Educação Física



Número 5/6 — VERÃO/OUTONO de 1992

Sociedade Portuguesa

BOLETIM

de Educação Física



BOLETIM SPEF/Trimestral

N.º 5/6 (2.ª série) — Verão/Outono de 1992

Este número foi apoiado pela JNICT (Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica)

Director

Francisco Sobral

Conselho editorial

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

Conselho de redacção

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)

2500\$00 não sócios

2000\$00 instituições

Preço deste número

sócios — distribuição gratuita

1200\$00 não sócios

Registo do título n.º 10 474/85

Composição Alfanumérico, Lda.

Impressão Tipografia Guerra, Viseu

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

Editorial	5
<i>Leonardo Rocha</i>	
DOSSIER	
A Educação Física na Escola e na Sociedade: Crise e Transfiguração	9
<i>Francisco Sobral</i>	
L'Éducation Physique Devant l'Europe Nouvelle	17
<i>Willy Laporte</i>	
Políticas Autárquicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Distrito de Setúbal	25
<i>Carla Marina Mendes</i>	
A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico	
— Região Autónoma dos Açores	29
<i>Direcção Regional da Educação Física e Desporto — Região Autónoma dos Açores</i>	
Educação Física no 1.º Ciclo: o que pensam os Professores	
Sujeitos a um Programa de Formação Contínua	37
<i>Leonardo Rocha, Manuel Mota Moreira, Francisco Santos, António Ribeiro e Paula Bráz</i>	
Uma Nova Visão da Escola:	
Um Projecto de Formação de Professores realizado em Loures	47
<i>Manuel Brito e Maria Paula Lança</i>	
Mudança de Práticas, Mudança de Atitudes	57
<i>Manuel Mota Moreira</i>	
A Situação da Educação Física no 1.º Ciclo de Ensino em Portugal	
e o Papel da FCDEF na Reciclagem de Professores	65
<i>Paula Botelho Gomes</i>	
Crenças Educativas dos Professores e Prática Curricular de Educação Física	
no 1.º Ciclo do Ensino Básico — Relato de uma Forma de Informação	73
<i>Tomé Bahia de Sousa e Beatriz Pereira</i>	
Projecto de Natação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico no Concelho de Arraiolos	87
<i>João Pedro Lopes</i>	
Uma Experiência de Integração da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico	91
<i>José Carruma</i>	

A Dança no 1.º Ciclo do Ensino Básico	97
<i>Luis Xarez, Maria J. Alves, Solange Antunes e Isabel Cruz</i>	
Espaços para a Educação Física	
Proposta de Reorganização das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico	107
<i>Leonardo Rocha e Manuel Brito</i>	
O Programa de Apoio à Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Concelho de Oeiras 1991-1992	121
<i>Sebastião Cruz, Isabel Rodrigues e Luis Fernandes</i>	
ESTUDOS, PRÁTICAS E PROBLEMAS	
O Professor do 1.º Ciclo: Uma breve Caracterização	131
<i>Leonardo Rocha</i>	
POLÉMICA	
Especialistas (e) Profissionais? ou a Impossibilidade do Dom da Ubiquidade	147
<i>Rui Gomes</i>	
ARQUIVO HISTÓRICO	
A «Arquitectura» do Corpo em Portugal na Transição do Século XVIII para o Século XIX	167
<i>Jorge Crespo</i>	
A VIDA DA SPEF	
Complemento de Formação para Bacharéis em Educação Física	191
<i>Francisco Sobral</i>	

Editorial

Leonardo Rocha *

Nos dias 7, 8 e 9 de Maio de 1992 realizou-se um importante congresso sobre a Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta iniciativa levada a cabo por uma autarquia com trabalho reconhecido nesta área, foi, desde o primeiro momento apoiada pela SPEF que, associando-se a ele, o considerou um evento de inequívoco interesse e oportunidade.

É do conhecimento geral que a Educação Física, disciplina indispensável ao completo e harmonioso desenvolvimento da criança, é uma das áreas menos utilizadas pelo professor do 1.º ciclo do Ensino Básico na sua prática lectiva. Esta situação, conforme se pode constatar durante a realização do Congresso, tende a modificar-se e pode mesmo afirmar-se que em algumas zonas a Educação Física tem o lugar a que tem direito nas escolas do 1.º ciclo.

Em nossa opinião este fenómeno deve-se principalmente à intervenção cada vez mais frequente de algumas autarquias. Efectivamente têm sido elas que, contratando técnicos, apetrechando as escolas com o material didáctico necessário, apoiando acções de formação etc, têm impulsionado verdadeiramente a prática da Educação Física nas escolas do 1.º Ciclo.

Num país como o nosso, em que a Educação Física no 1.º ciclo não tem expressão nacional, aprez-nos registar que existe uma enorme vontade em mudar, e que essa vontade existe verdadeiramente naqueles que estão em contacto mais próximo com escolas, crianças e professores. Não basta fazerem-se reformas e programas sem, ao mesmo tempo, se

* Secretário da Direcção da SPEF.
Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 5-6.

preverem as alterações estruturais que os viabilizem (professores devidamente habilitados, instalações, equipamentos, etc.). Segundo dados do Instituto de Inovação Educacional, só 25% dos professores do 1.º ciclo consideram que os recursos existentes nas escolas são suficientes e mais de 50% referem que a formação recebida não foi suficiente para responderem ao programa.

O congresso realizado no Seixal teve a virtualidade de mostrar que estas preocupações são generalizadas (estiveram presentes 200 Professores de mais de 100 Escolas de todos os níveis de ensino e 100 Técnicos Superiores de 42 Câmaras de todas as regiões do país continental e insular) e que os principais agentes capazes de desencadear a mudança desejada são as autarquias. Assim lhes sejam facultados os apoios e os reforços orçamentais necessários e a situação tenderá a modificar-se no sentido de reconhecer à Educação Física a importância do seu papel no desenvolvimento completo e harmonioso das nossas crianças.

Durante o Congresso assistimos ao relato de experiências ricas e acima de tudo empenhadas de técnicos, professores e autarcas, mas que, por razões que se prendem com a forma de comunicação utilizada, não poderão ser incluídas no Dossier «Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico» que integra este Boletim da SPEF. Lamentando o facto, seleccionámos, de entre as existentes, aquelas que nos pareceram mais adequadas ao perfil desta publicação, procurando fornecer assim uma visão alargada das problemáticas ali abordadas.

Para uma melhor organização do dossier, agrupámos as 14 comunicações seleccionadas em 3 temas; Políticas e Perspectivas (as primeiras quatro), Formação de Professores (as cinco seguintes) e Projectos e Experiências que engloba as cinco últimas.

DOSSIER
Educação Física
no 1.º Ciclo
do Ensino Básico

A Educação Física na Escola e na Sociedade: Crise e Transfiguração

Francisco Sobral*

Episodicamente, a educação física na escola primária (ou, para sermos congruentes com a nova terminologia, no 1.º Ciclo do Ensino Básico) vem suscitar algumas discussões e entusiasmos, proporcionando acordos fáceis e uma retórica fundada num pequeno número de evidências. Porém, sejamos claros, as boas palavras e as melhores intenções têm-se provado incapazes de modificar a situação real e quotidiana da escola.

Para lá de verdadeira ou falsa, esta afirmação pode parecer injusta a todos quantos, pessoas e instituições, têm exercido um esforço inquebrantável para que os alunos das escolas primárias beneficiem de actividades físicas educativas; para que os seus professores disponham da formação complementar e dos apoios indispensáveis a uma intervenção de qualidade; e para que as escolas possuam, no seu espaço próprio ou próximo, as condições materiais adequadas.

Ainda tal afirmação, particularmente neste lugar e nesta circunstância, seria, mais do que injusta, deselegante se generalizada sem qualquer tipo de moderação. Com efeito, não é por casualidade que este congresso aqui se realiza, nesta autarquia e sob esta temática. Poderia sê-lo também, estou seguro, em vários outros pontos do país onde o Poder Local tem desenvolvido, vai para duas décadas, uma acção bem mais do que supletiva para que um direito — que é, ao mesmo tempo, uma necessidade orgânica, no sentido mais amplo do termo — tenha expressão real no primeiro ciclo da formação escolar dos nossos filhos.

* Presidente da Direcção da SPEF.

Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 9-15.

E é sobre este ponto que eu gostaria de iniciar uma primeira reflexão: o da falência aparentemente sistémica da autonomia da escola primária numa integração completa da educação física no quadro dos seus objectivos e das suas actividades. Esta falência, há que dizê-lo, não é apanágio do nosso sistema educativo.

Descontando o caso exemplar do sistema educativo britânico onde a tradição parece ter implantado sólidas raízes — e teremos o privilégio de poder ouvir aqui o testemunho do nosso colega Dick Fisher — um pouco por toda a parte levantam-se as vozes daqueles que continuam a exigir mais e melhor educação física nas escolas primárias. Como consta da Declaração de Madrid da EUPEA — a organização de Associações Europeias de Educação Física em cuja fundação participou a SPEF e outras instituições e colegas aqui presentes — *é necessário promover e defender a educação física como um conteúdo essencial do currículo escolar.*

Isto implica, por exemplo, como também se fixou na mesma Declaração, que

- a) nos graus mais baixos da escolaridade (até aos 12 anos), a educação física seja matéria de presença diária;
- b) que a educação física seja ministrada por professores com qualificação apropriada *segundo o conceito de educação vigente em cada país.*

Eis-nos perante duas questões que sempre se revelaram geradoras de intensa polémica.

Em primeiro lugar, qual é, verdadeiramente, o conceito de educação vigente em Portugal?

E não apenas o conceito mas — qual o projecto?

Um espírito prático e razoável seria tentado a considerar a Lei de Bases do Sistema Educativo como a fonte privilegiada de todas as respostas. Sucede porém que, aprovada por uma larga maioria da Assembleia da República em 1986, e promovida a bandeira destacada da acção governativa entre 1987 e 1991, a Lei de Bases foi sucessivamente exposta a dúvidas, hesitações e desvirtuamentos que lhe minaram a credibilidade pela via do paradoxo — pois os assédios mais contundentes vieram precisamente da área política que pretendia assumir-se como o «motor» da reforma educativa e que lhe reivindicara a paternidade. A essa área portanto — e por força de razão enquanto suporte do governo — cabe redefinir, de uma vez por todas e sem ambiguidade, em quê e até onde a Lei n.º 46/86 é para levar a sério e para merecer as nossas expectativas mais empenhadas.

Tratemos pois da outra questão, mais pragmática, que é definir a «qualificação apropriada» para ministrar a educação física no 1.º ciclo do Ensino Básico. E, aqui, as dificuldades são bem conhecidas, com os campos divididos entre aqueles que defendem a intervenção do profes-

sor generalista, cuja formação inicial deverá já incluir as competências de ensino da educação física; e, do outro lado, aqueles que sustentam ser esta disciplina tão específica nos seus fundamentos, conteúdos e processos de intervenção que só um professor especializado poderá ministrá-la, designadamente neste nível de ensino.

Permitam-me algumas evocações de ordem pessoal. Em 1972, tive o privilégio de iniciar a minha carreira profissional trabalhando precisamente num grande projecto de implantação da educação física nas escolas primárias. Esse projecto foi uma experiência empolgante e gratificante. Dirigido pelo prof. Melo de Carvalho, decorrendo sob a égide da então Direcção Geral de Educação Física e Desportos, foi, apesar deste vínculo, uma ocasião de intenso debate e participação de professores do ensino primário, de professores de educação física e de alguns municípios que, já nesse tempo, estavam conscientes do seu poder e das suas responsabilidades nesta matéria.

A questão professor generalista *versus* professor especializado que, à partida, pendia para o segundo termo e mobilizava muitas resistências, foi-se diluindo à medida que o projecto conseguia:

- dotar os professores do ensino primário de apoio documental, formação e aconselhamento regular;
- equipar as escolas e contribuir, de algum modo, para a manutenção dos espaços de recreio em boas condições de utilização;
- estabelecer formas de articulação com as autarquias e, em consequência, promover uma integração mais completa da escola na vida da comunidade;
- satisfazer aspirações legítimas de afirmação profissional através da discussão dos aspectos contextuais e institucionais que o projecto por si mesmo suscitava.

O modelo então adoptado produziu um perfil de intervenção do professor de educação física que era inteiramente novo e fazia dele, ao mesmo tempo,

- formador de formadores;
- agente de planeamento;
- supervisor;
- promotor de cooperação inter-institucional.

Jamais se admitiu a inclusão, entre estas atribuições, das tarefas de ensino directo e sistemático.

Creio que este modelo conserva ainda muita da sua validade e, com as modificações ditadas pela experiência e pelas novas condições políticas e sociais entretanto estabelecidas, mantém uma expressão eficaz em diversos locais do país. É certo que, em outros países, de uma forma

aliás confinada a algumas cidades ou regiões, vemos os professores de educação física dirigindo o ensino nas escolas primárias, quase sempre ao serviço de programas definidos e suportados financeiramente pelos órgãos de poder local, cabendo-lhes um grupo de escolas em que exercem uma docência ambulatória.

Não se me afigura uma escolha razoável. Não tanto pela quebra da ligação essencial do aluno ao seu professor habitual mas pelo perfil tradicional da formação dos professores de educação física.

Essa formação foi sempre, no que respeita às idades do ensino primário, inadequada e contraditória. De facto, as expectativas dos formandos eram, e continuam sendo, dirigidas prioritariamente para o exercício profissional em escalões mais adiantados do ensino. Apesar disso, quase tudo o que se aprende nas faculdades e escolas de formação acerca da natureza e das necessidades do desenvolvimento dos alunos baseia-se, numa grande percentagem, nos factos conhecidos nas mais baixas idades escolares e pré-escolares.

Com efeito, os fundamentos psico-pedagógicos da formação de professores, mesmo dos que se destinam ao ensino secundário — e não só de educação física —, são ainda hoje bebidos em Wallon e Piaget, Spitz ou Gesell, como haviam sido já em Montessori e Claparède na primeira metade do século. Não deixa de causar uma grande perplexidade que os dados da natureza biológica, psicológica e social do adolescente estivessem, durante tantos anos, tão mal representados na bagagem de conhecimentos daqueles que se destinavam a educá-los. Só recentemente, com a deslocação do centro de gravidade da formação em educação física para as ciências do desporto e a correspondente diluição da filosofia normalista, a adolescência passou a ser um quadro de referência fundamental na preparação teórica dos professores.

A Lei de Bases — que estabelece no seu Artigo 7.º, alínea c), o desenvolvimento físico e motor entre os objectivos do ensino básico — reconheceu o papel insubstituível do professor do 1.º ciclo ao estipular que «o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, *que pode ser coadjuvado em áreas especializadas* — Art. 8.º, 1, c). Não tendo sido escrita a pensar unicamente na educação física, é notório que esta última disposição claramente se lhe aplica.

Neste aspecto, a SPEF gostaria de ver melhor reguladas, com mais clareza e consistência, as formas de participação dos professores de educação física nesta cooperação — porque para nós não se trata apenas de «coadjuvar» — com os professores do 1.º ciclo. Uma boa gestão dos recursos docentes aconselharia essa cooperação, com um carácter regular, por exemplo em algumas situações impeditivas da leccionação da disciplina de educação física nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos. E, por força de razão, deverão os administradores ter bem presente esta filosofia sempre que forem contagiados por aquela ideia perversa dos «professores excedentários».

O país tem carências a mais para que possa dar-se ao luxo de reconhecer uma categoria de professor excedentário. Além disso, a mobilidade é um valor reconhecido e repetido quer na Lei de Bases quer no Decreto-Lei n.º 344/89 que estabelece o ordenamento jurídico da formação dos professores. É preciso extrair desse valor todas as consequências.

A mobilidade não deverá entender-se apenas de baixo para cima, como sinónimo de progressão na carreira. E, a este propósito, a SPEF não pode deixar também de manifestar a sua grande preocupação com a oferta espúria e oportunista de cursos de estudos especializados em educação física prioritariamente destinados a educadores de infância e a professores do 1.º ciclo. Esses cursos, a coberto da lei, proliferam como cogumelos por todo o país; são ministrados por entidades sem qualquer tradição ou credencial na matéria; não estão submetidos a nenhuma forma de avaliação de qualidade; e vão gerar, a curto prazo, situações de injustiça e conflitualidade entre professores, o que é uma consequência sempre deplorável.

A SPEF entende que é necessário pôr cobro a esta situação e remetê-la para o espírito da Lei de Bases. Temos legitimidade para dizê-lo porquanto — e ao contrário do que já se fez constar — não só não temos qualquer preconceito ou oposição de princípio a tal esquema de formação como estamos a desenvolver contactos com algumas universidades para que sejam criados cursos de complemento de habilitações e cursos superiores especializados, de acordo com dois princípios indeclináveis: idoneidade e transparência. E estamos muito optimistas quanto à concretização breve destas iniciativas.

As transformações produzidas nos quadros legal e mental da educação vieram trazer novos desafios ao campo profissional da educação física e a SPEF, através da actual Direcção, tem assumido publicamente as suas posições (como foram os casos, por exemplo, da formação de professores e do desporto escolar). Devemos considerar porém que estes desafios emergem de novas atitudes e conceitos que não se confinam ao espaço nacional; e que representam linhas de força em diversos países da Europa que, tradicionalmente, exercem sobre nós algum fascínio e influência intelectual.

Assiste-se com efeito, e um pouco por toda a parte, à afirmação de uma tendência para a redução do tempo de formação dos professores, o que é um indício claro de desvalorização da função docente, tanto mais grave quanto não parece afectar, com a mesma intensidade, outras áreas de formação do ensino superior universitário e politécnico.

Em relação à educação física, a Finlândia, por exemplo, onde a formação de professores atingiu em anos recentes uma qualidade muito elevada, prepara-se para reduzir o tempo de formação de quatro para dois anos — sem qualquer reacção assinalável dos profissionais, acrescentando-se (cfr. *Motion — Sport in Finland*, 1, 1992).

Esta tendência para a retracção é defendida em nome de princípios coincidentes com os que o IV Congresso Nacional dos Professores identificou na situação portuguesa entre 1987 e 1991; e citamos:

- Uma progressiva desresponsabilização do Estado no financiamento da educação.
- O estabelecimento de novas parcerias sociais.
- A abertura do sistema público à sociedade civil.

O predomínio dos critérios economicistas na definição do sistema educativo, na fixação dos objectivos da educação, nos desenhos curriculares e nos perfis da intervenção dos professores introduz, necessariamente, disfuncionamentos e pressões que a escola e os professores devem combater e desmobilizar. Escola e professores que deverão, ao mesmo tempo, equipar-se com os instrumentos e as estratégias indispensáveis à vitória da pedagogia sobre a lógica restritiva das finanças públicas num contexto social profundamente alterado e, também ele, insensível ao problema educativo.

É neste enquadramento psicológica, social e culturalmente adverso que certos autores prospectivam alguns cenários de resposta, nomeadamente a *minimalização da escola* em termos curriculares e de ocupação diária dos alunos, concentrando cada vez mais o sistema educativo nas aprendizagens escolares ditas fundamentais para a vida prática e para a formação profissional, e relegando para outras instâncias os objectivos e as tarefas da formação cultural e da pedagogia do tempo livre.

À educação física está reservada, neste cenário, uma situação *sui generis*. Por um lado, a fragilidade ainda não definitivamente superada do seu estatuto faz dela um alvo prioritário da minimalização escolar — como ainda recentemente pudemos confirmar a propósito do Despacho Conjunto 4-I/SERE/SESE/92, entretanto suspenso. Mas, por outro, o mercado de trabalho parece atravessar uma fase de expansão inusitada.

No campo da actividade privada e do associativismo, a atracção exercida por novos arquétipos da cultura do corpo trouxe uma procura de actividade física que se apresenta caótica, superficial (porque ditada em parte por um efeito de moda) e assim também permeável à intromissão de certos agentes sem qualquer tipo de qualificação consistente.

No sistema educativo, público e cooperativo, novas oportunidades foram, é certo, criadas; porém sem as condições de viabilidade indispensáveis, como a situação de muitas CERCI's e de outras instituições de educação especial o documentam. O alargamento do campo de trabalho dos professores de educação física é por isso um fenómeno bem mais precário e ilusório do que se pensa, a reclamar vigilância e preparação reforçadas. Preparação que passa por uma diversificação de competências, pelo desempenho de novas funções, nomeadamente no *interface* da escola com a comunidade, consolidando experiências e iniciativas

avulsas (de que o desempenho nas autarquias é um exemplo) para integrá-las num estatuto profissional renovado.

Para enfrentarem os desafios de uma educação menos vinculada ao Estado e menos formalista e, ao mesmo tempo, imporem-se num mercado onde impera cada vez mais o arrivismo tolerado pelas entidades oficiais, os professores de educação física terão de reexaminar os limites e as formas da sua intervenção e desenvolver solidariedades com os seus colegas de outras especialidades e graus de ensino. É neste sentido que a problemática da disciplina no 1.º ciclo do ensino básico não se reduz, do nosso ponto de vista, à mera dimensão técnico-pedagógica mas implica também um desafio à capacidade de conceber e assumir formas de intervenção mais amplas e originais.

Hoje, os professores em geral, e os professores de educação física em particular, estão mais uma vez face a desafios que se disputarão, em definitivo, no campo das mentalidades e da cultura. Questões como a formação inicial, o estatuto curricular e a reforma dos programas podem suscitar as mais diversas posições e modelos de resolução teoricamente escorregiosos e sedutores do ponto de vista doutrinário. Todavia, se não procedermos a uma prévia leitura do terreno social e dos seus movimentos, instáveis e contraditórios; se não formos capazes de ajustar as soluções técnicas a uma interpretação cultural da profissão, todas as hipóteses permanecerão suspensas e todas as conquistas, pessoais ou de grupo, serão precárias e ilusórias.

Acontecimentos recentes, afectando directamente a educação física e o desporto escolar, parecem-nos demonstrar com suficiente evidência quanto os caminhos da profissão requerem julgamentos independentes e uma actuação discreta e pertinaz, sem concessões a poderes e a influências temporárias mas apenas ao exame racional das questões. É esta a postura da SPEF, confessa e praticada, e também a mensagem que aqui deixamos na abertura de um Congresso que, pelo seu próprio tema, vai entrar forçosamente em rota de colisão com algumas orientações estabelecidas para esta área do ensino. Desejo a todos, por isto, um bom e gratificante trabalho.

L'Éducation Physique devant l'Europe Nouvelle

Dr. Willy Laporte*

Resumo

L'Europe ne se fait pas seulement au niveau économique et politique, mais aussi au niveau culturel, scientifique, éducatif et humain.

Pour que l'Éducation Physique puisse participer à cette unification il faut que tous les responsables de tous les pays de l'Europe soient conscients des problèmes à résoudre et des tendances à suivre. Ces tendances et problèmes sont d'une part d'ordre externe: l'unification économique, les intérêts économiques, la diversification culturelle et la conception du rôle de l'école.

Ces problèmes sont d'autre part aussi d'ordre interne: L'Éducation Physique devra travailler à son identité et à sa reconnaissance dans la société et dans l'école, ses relations avec la formation générale et ses relations avec le sport.

Elle devra travailler sur l'harmonisation des objectifs, des contenus, des programmes, de la formation des professeurs, des niveaux.

Quelques initiatives ont déjà été prises:

- Les programmes ERASMUS et plus spécialement le Réseau Européen des Instituts des Sciences du Sport qui visent une harmonisation des programmes et des échanges d'étudiants et professeurs d'université;

* Professeur à l'Université de GENT (Belgique), Vice président de l'ICHPER pour l'Europe, Membre du Comité directeur de l'EUPEA.

Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 17-24.

- La création de l'EUPEA, un Forum Européen qui rassemble les associations nationales d'Éducation Physique et qui veut être un interlocuteur auprès des instances européennes.

L'éducation physique devant l'Europe nouvelle

Le sentiment européen ne c'est jamais sentir autant qu'à ce moment-ci où nous nous trouvons au seuil de l'Europe unie. Quoique nous ne parlons pas la même langue nous commençons à nous comprendre de plus. L'Europe ne se fait pas seulement au niveau économique et politique, mais aussi au niveau culturel, scientifique et éducatif et au niveau humain.

L'Éducation Physique participe pleinement à cette construction de l'Europe. Les contacts entre les dirigeants de l'E.P. se multiplient. Des réunions, des congrès, des cours pratiques sont organisés sous le drapeau européen dans les 12 pays de l'union économique mais aussi bien au delà en Suisse, en Autriche, en Tchécoslovaquie ou en Hongrie.

Le grand ERASMUS de Rotterdam a prêté son nom à un programme d'échange au niveau universitaire qui doit permettre à 50 000 étudiants d'aller à la conquête de l'Europe.

Pour que l'Éducation Physique puisse profiter de cette unification de l'Europe, il faut que tous les responsables de tous les pays de l'Europe soient conscients de ce qui est en train de se passer, des problèmes à résoudre, des indices ou des tendances dont l'Éducation Physique pourrait bénéficier ou par lesquelles elle risque d'être attaquée. C'est pour cela qu'il est bon que des réunions comme celle-ci nous donnent la possibilité d'examiner ensemble la situation.

Je propose de regarder d'abord la situation externe et superposée à l'Éducation Physique et ensuite les problèmes internes.

1. La situation externe

1.1. L'unification économique

L'Europe ouvrira les frontières nationales en janvier 1993. Ceci est une décision politique qui aura surtout des effets sur le plan économique, le marché commun, la libre circulation de biens et de personnes, une monnaie européenne (l'ECU), etc...

Pour l'Éducation Physique cette mesure de libre circulation aura comme résultat que les professeurs diplômés pourront, s'ils connaissent la langue du pays, postuler pour une fonction dans un autre pays. Je ne prévois pas une migration massale dans le proche avenir dans ce domaine.

Cela impliquera quand même que si on reconnaît la valeur des différents diplômes à travers les pays, qu'il faudra harmoniser les formations des professeurs et que nous devons avoir des programmes équivalants ce qui ne veut pas dire identique.

C'est ce qui est en train de se faire à travers un programme ERASMUS.

1.2. *Les intérêts économiques*

Dans tous les pays de l'Europe mais à ce moment spécialement dans les 12 pays de la Communauté Européenne, nous devons constater que la priorité absolue est l'économie. Toutes les mesures et toutes les décisions sont dirigés par et dirigés vers les besoins et intérêts économiques.

Cela implique que culture, sport, éducation et tout le secteur social ne seront développés que dans la mesure qu'ils contribueront à ou qu'ils ne nuiront pas à l'épanouissement économique. Comme exemple je vous signale que l'OCDE (l'Organisation de Coopération et de Développement Economique) est en train d'examiner le fonctionnement de l'enseignement dans plusieurs pays de l'Europe. L'OCDE donne avis aux gouvernements et leurs dit comment il faut organiser l'enseignement du point de vue des besoins de l'économie mondiale.

L'Éducation Physique elle aussi devra prouver qu'elle possède des valeurs qui ont un effet bénéfique sur le développement économique. L'Éducation Physique elle aussi sera bientôt jugé sur son rendement utilitaire, sur son efficacité. Tout l'enseignement devra penser et agir dans des termes de management.

1.3. *La diversification culturelle*

Comme vous le savez l'Europe des régions culturelles gagne de plus en plus de terrain. Il n'y aura pas l'Anglais comme langue unique; toutes les cultures auront leur autonomie, etc... La diversification culturelle devra donner à l'Europe sa couleur et son charme. Cela implique aussi que les citoyens Européens devront connaître d'autres langues, ce qui n'est pas évident pour les Anglais par exemple.

La diversification culturelle n'apportera pour nous que des difficultés mineures. Puisque l'Éducation Physique cherche son contenu dans le patrimoine culturel et sportif les contenus pourront pour une partie être divergents, ce qui est déjà le cas maintenant. Cela donne une couleur spéciale et forme un des points d'attrait de notre branche éducative. Exemple le jeu de paume Basque, le gaëlic football en Irlande, le cricket en Angleterre...

1.4. *L'école n'est plus le seul fournisseur de formation et d'apprentissage*

De plus en plus l'entreprise organise elle-même la formation spécifique. En plus la télévision et le secteur privé interviennent dans la formation. Pour l'Éducation Physique les clubs sportifs, les fitness-centre sont, selon quelques politiciens, prêts à donner l'Éducation Physique aux jeunes. Cet idée est très dangereuse car l'idée que la formation et l'enseignement à l'école doit être utilitaire impliquerait que les cours comme la musique et l'Éducation Physique seraient envoyés au secteur para — ou post-scolaire. C'est pour cela que l'Éducation Physique doit prouver sa valeur par des systèmes d'évaluation du rendement.

2. *Les problèmes internes*

L'Éducation Physique est internement divisée.

Quand nous regardons la situation de l'Éducation Physique dans les pays européens nous devons constater une diversification presque aussi grande que la diversification culturelle et linguistique.

Cela est vrai aussi bien pour les philosophies et idéologies qui sont à la base des concepts, que pour les structures, les formations, les curricula, les terminologies.

2.1. *Les terminologies*

Doit on parler d'Éducation Physique, ou d'éducation de mouvement, ou d'éducation motrice ou de psycho-motricité, ou comme en Allemagne de sport.

Le même problème terminologique se pose pour les noms des instituts ou facultés de formation, et vous en avez des exemples chez vous, Faculdade de Ciências do Desporto ou Faculdade de Motricidade Humana? Ou sciences des activités physique, ou Institut de Kinesiologie ou de Kinanthropologie.

Cette multitude de termes n'est pas un phénomène grave mais elle prouve que notre secteur se trouve encore au stade d'immaturité.

En tout cas cela mène à une confusion totale dans le monde extérieur.

2.2. *Les contenus et les programmes*

Nous pouvons remarquer un assez grand consensus au niveau des objectifs; quant aux contenus et programmes les divergeances sont assez grandes.

Ces divergeances sont partiellement liées aux spécificités culturelles que j'ai déjà mentionné et dans le nombre d'heures de cours obligatoires dans les horaires. De grandes divergeances existent aussi dans le domaine de l'évaluation du rendement.

2.3. *La formation*

La formation des professeurs d'Éducation Physique elle aussi varie de pays à pays, au point de vue de nombres d'heures, contenus, structures, niveau.

2.3.1. Le temps consacré à la formation

D'un côté nous connaissons la situation que des instituteurs pour le primaire sont formés en deux heures de cours par semaine et cela pendant 2 ans. Cela fait au total maximum 120 h.

Comme vous le savez, l'Allemagne connaît le *Zweifächer Ausbildung* ou la formation bivalente. Cela veut dire qu'un étudiant en Éducation Physique doit en même temps étudier une langue, ou les mathématiques ou l'histoire. Il est donc diplômé en deux matières totalement différents, tandis qu'au Portugal un étudiant en Éducation Physique fait 5 ans à l'université pour étudier, à temps plein, un seul domaine. Nous pouvons donc dire qu'en Allemagne même pas la moitié du temps des autres pays est consacré au domaine de l'Éducation Physique.

2.3.2. Les contenus

Les contenus théoriques son liés au concept d'Éducation Physique.

En Allemagne l'accent se trouve sur le domaine sociologique, psychologique et pédagogique donc dans les sciences humaines, tandis qu'en Belgique par exemple l'accent se trouve sur les sciences naturelles et bio-médicales. Un autre phénomène c'est introduit dans nos programmes de formation. Comme les possibilités d'exercer le métier de professeur dans les écoles a, dans presque tous les pays d'Europe, fort diminué, les universités offrent des programmes alternatifs comme le sport-management, l'entraînement, le fitness souvent en combinaison avec l'Éducation Physique. Ce phénomène augmente encore les diversifications.

L'harmonisation des programmes est un des soucis et points d'action d'ERASMUS.

2.3.3. Les niveaux

Ces concepts divergeants sont à l'origine des différences de niveau. Nous nous trouvons avec des formations en Éducation Physique de 100 h d'un côté et de plus de 2000 h de l'autre côté.

Nous avons en Europe des formations universitaires scientifiques et des formations non-universitaires.

La Communauté Européenne s'efforce maintenant de rédiger des tableaux comparatifs pour toutes les formations dans les 12 pays de la Communauté Européenne et les programmes ERASMUS sont en bonne voie pour réaliser un nivellement qui devrait être vers le haut.

3. Initiatives entreprises dans le cadre de l'Europe

3.1. ERASMUS

ERASMUS prend une extension de plus en plus grande. C'est ici à Lisbonne que c'est créé l'année passée le Réseau Européen des Instituts des Sciences du Sport groupant plus de 150 instituts et facultés d'Éducation Physique et de Sport.

Ce réseau à pour objets principaux:

1. Regrouper les instituts des sciences du sport afin de faciliter les échanges d'enseignants et d'étudiants:
 - l'harmonisation des programmes;
 - l'adaptation des formations aux besoins du marché de l'emploi;
 - développer la recherche.
2. Représenter les membres auprès des organismes européens et nationales en matière de formation et de recherche.

Dans ce réseaux 3 commissions travaillent d'une manière continue sur les postgraduats, sur la formation de base et sur les métiers et l'emploi. Voilà une réalisation dont l'Europe et l'Éducation Physique et le sport peuvent être fières.

3.2. EUPEA

EUPEA (European Physical Education Association) à été créée l'année passée à Bruxelles.

Ce forum des présidents des Associations d'Éducation Physique nationales veut être l'interprète de l'Éducation Physique envers les ins-

tances européennes étant le Conseil de l'Europe et la Communauté Européenne.

Sept points ont été mis au programme d'action:

1. la formation d'éducateurs physiques pour *l'école primaire*;
2. la formation permanente du professeur en service;
3. le financement de l'éducation physique et le sport scolaire;
4. la reconnaissance d'un curriculum européen commun;
5. l'éducation physique des adolescents de 16 ans et plus;
6. l'attitude de l'Éducation Physique envers le sport commercialisé;
7. les problèmes spécifiques des pays de l'Europe centrale.

A la fin du Forum de Madrid en Octobre dernier, la déclaration suivante a été lancée dans tous les pays d'Europe.

1. Il est nécessaire à l'heure actuelle de promouvoir et de défendre l'éducation physique comme un cours d'ordre-primaire dans le curriculum des écoles. «Il n'y a pas d'éducation sans éducation physique».

Pour cela il est nécessaire:

- 1.1 que le cours d'Éducation Physique soit obligatoire durant toute la scolarité;
- 1.2 que l'éducation physique soit prévue dans les horaires des formations supérieures ou post-secondaires;
- 1.3 qu'un temps suffisant soit prévu dans les horaires:
 - dans les écoles primaires une leçon journalière;
 - dans les écoles secondaires 3 h par semaine comme prescrit dans la charte européenne.
- 1.4 que les cours soient données par des professeurs qualifiés dans ce domaine.

2. Les études en Éducation Physique doivent être de niveau académique et doivent être reconnus comme telle.
3. L'échange d'information entre les pays doit faciliter le lobby auprès des gouvernements nationaux et auprès des autorités européennes.
4. Un programme commun minimum doit être imposé aux gouvernements qui doivent prévoir les moyens pour le réaliser.
5. Une formation post-académiale où des recyclages devraient être organisés au niveau européen supportés par les gouvernements et par les autorités européennes.
6. Nous devons essayer de nouer des liens avec d'autres organismes importants qui ont l'éducation physique comme base.

Comme vous voyez l'Europe de l'Éducation Physique bouge. Ce serait d'ailleurs contre notre nature de ne pas bouger.

Je tiens cependant à souligner que l'Éducation Physique en Europe a besoin d'un nouvel élan et que les motifs qui ont été à la base de l'introduction de l'Éducation Physique il y a plus de 100 ans ne suffiront de recherche et de chiffres durs pour prouver que nos motifs sont valables et réalisables.

Nous devons prendre ici comme tâche d'enseigner une éducation physique scientifique, dont le rendement peut être mesuré non seulement sur le plan individuel mais aussi sur son influence dans différents domaines de la société: sur le développement de l'enfant, sur les compétences motrices et sociales, sur le rendement scolaire, sur les effets sur la santé et sur les dépenses pour la sécurité sociale, sur la participation aux sports extra-scolaire, etc...

Je suis persuadé que le congrès de Seixal, qui vise surtout l'Éducation Physique à l'école primaire, aidera à réaliser les objectifs que nous nous sommes posés. C'est en commençant par la base qu'il faut construire l'Éducation Physique et l'Europe.

Políticas Autárquicas no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Distrito de Setúbal

Carla Marina Mendes*

Em nome da Associação de Municípios do Distrito de Setúbal compete-me transmitir, embora de maneira sumária, os fundamentos técnico-políticos assumidos por esta Associação, no âmbito da Integração da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Porém, antes de começar, desejo saudar todos os colegas, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que trabalhando em condições difíceis, têm contribuído para o progresso do nosso Distrito, através dum processo fundamental ao desenvolvimento — o do ensino/aprendizagem. Gostaria, também, de saudar todos os colegas de Educação Física que vêm lançando, com o seu trabalho, as bases da formação desportiva multilateral dos nossos jovens, e para quem o tema que aqui nos reúne é de primordial importância.

Finalmente saúdo os meus colegas autarcas e todas as entidades presentes esperando que o nosso e os vossos contributos ajudem a criar as necessárias condições de sucesso da integração da Educação Física nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Demonstrada a importância da actividade motora no processo de maturação da criança até ao final da 3.ª infância, por Piaget e Wallon, a partir da década de 20;

Confirmada, há mais de trinta anos a importância fundamental da Educação Física no Ensino Primário, através de experiências subordinadas a regras científicas estritas, realizadas em vários Países Europeus (dos quais se destaca, como pioneira, a célebre experiência Vanves, na França). Experimentações que forneceram resultados espectaculares na

* Vereadora da Câmara Municipal do Barreiro.
Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 25-28.

melhoria das condições de saúde, na elevação dos níveis de crescimento, e nos graus de sucesso nas aprendizagens escolares;

Concebida como actividade fundamental, em Portugal, desde, pelo menos, a década de 20, pelo então Ministro da Instrução, António Sérgio;

Considerada na sua componente de Natação, como obrigatória para todas as crianças das Escolas Primárias, na década de 40;

Consignada há várias décadas nos curricula dos Cursos das antigas Escolas do Magistério Primário e das actuais Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Liquidadas, por outro lado, por falta de continuidade as várias tentativas de resolução desta problemática, das quais se podem referir as do antigo INEF e da Mocidade Portuguesa nos anos 60, a da Direcção Geral dos Desportos nos anos 70;

Assumida em pleno, como competência das Direcções Gerais Pedagógicas do Ministério da Educação, em finais de 1974, e tratados, finalmente, os seus programas em termos de igualdade com os das restantes disciplinas;

Falhada em finais de 70 a experiência de colocação de Orientadores Concelhios de apoio aos Educadores;

Reconfirmada na nova Lei de Bases do Sistema Educativo;

Actualizado o seu programa, em termos científicos, técnicos e pedagógicos em 1989/90;

Chegamos a 1992 sem que a Educação Física seja, no nosso País, uma realidade plena, neste grau de ensino.

Situação paradoxal e preocupante, justificativa, por si só, da importância que pode revestir este Congresso e da necessidade urgente de um trabalho profundo, consertado e partilhado desde as suas concepções teóricas e estratégicas, à descentralização de meios financeiros e responsabilidades.

A complexidade e a grandeza desta tarefa, bem como, os exemplos passados tornam inevitável a concertação/descentralização — Ministério da Educação, Autarquias Locais, Professores.

Do nosso ponto de vista existem, hoje, condições objectivas que viabilizam este trabalho.

Actualmente os educadores, os pais e a opinião pública em geral têm consciência da importância fundamental do movimento, da actividade lúdica e da prática desportiva, devidamente orientada, na maturação da criança. Dado de extraordinária importância num processo de natureza essencialmente educativa.

Por outro lado decorrem, pelo menos no Distrito de Setúbal, vários programas da iniciativa das Autarquias, que mostram, claramente, a sua sensibilidade e empenho numa área que não representa uma competência sua, e que constituem contributos importantes na elaboração de

uma estratégia nacional capaz de corrigir uma das mais graves falhas do nosso Sistema de Ensino.

Se tomarmos como microcosmos de referência a realidade da Integração da Educação Física nos Concelhos de Almada, Barreiro, Palmela, Seixal, Sesimbra, de entre outros do Distrito de Setúbal, verificamos que, apesar das dificuldades inerentes a um processo de desconcentração, implicando indefinição de competências e escassez de meios financeiros, o trabalho realizado no conjunto das Câmaras e Professores se vai solidificando e desenvolvendo. Podemos, desta maneira, antever as suas possibilidades de alargamento e realização num cosmos, mais amplo referido ao País, a muito curto prazo, desde que apoiado inequivocamente pela Administração Central.

Só pela motivação e empenhamento dos professores, pela participação, institucionalizada das Autarquias Locais e pela assunção definitiva das responsabilidades que competem ao Ministério da Educação, se obterão os sucessos ansiados e necessários.

Significa isto, que é indispensável e urgente resolver os conflitos e as contradições criadas ao longo destes anos, e que consistem:

- Na indefinição doutrinária da intervenção das Autarquias Locais;
- Na recusa em definir competências, que devem ser acompanhadas das dotações financeiras adequadas, por parte da Administração Central;
- Na ausência e/ou degradação dos espaços físicos destinados à prática da Educação Física;
- Nas carências formativas dos educadores, a nível da formação curricular inicial e contínua.

Quanto à 1.^a questão — filosofia de intervenção das Autarquias Locais — todos sabemos que a actividade lúdica, devidamente orientada, quer de índole motora, quer nas suas componentes de expressão artística e a actividade intelectual são importantes no desenvolvimento máximo das aptidões da criança.

Assim sendo, o sucesso escolar não se refere só às aprendizagens contidas naquilo que era comum designar como o LEC (ler, escrever e contar), mas também ao «rendimento motor». Com a agravante deste último ser um adjuvante do primeiro. Ou seja, um condicionante das aprendizagens fundamentais.

Resumindo as aprendizagens motoras não só fazem parte da formação da criança, como também constituem factor facilitador de outras aprendizagens de tipo intelectual, afectivo e comportamental.

Desta forma a questão central da Educação Física nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico é antes de tudo, de natureza pedagógica, e a acção a realizar, neste campo, deve ser desenvolvida por quem tem competência específica para o fazer, ou seja, pelo Educador.

É por isso que não convém confundir a verdadeira integração da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico com a criação de condições que permitam a um número relativamente restrito de alunos o acesso a um pouco mais de actividade desportiva.

No entanto, todos nós sabemos que apesar do educador estar presente neste nível de ensino há mais de um século a educação motora dos seus alunos está por resolver. Surge desta maneira, como indispensável a presença do professor de Educação Física, quer trabalhando directamente com as crianças, solução que nos parece inviável a curto e médio prazo, quer como apoio permanente aos educadores. A sua formação técnico-científica, psico-pedagógica constitui a garantia da correcção do processo e pode assumir formas muito variadas, de acordo com as finalidades pedagógicas e os meios didácticos disponíveis.

Quanto às restantes questões é nossa convicção que o Poder Central só encontrará resposta para este problema, se contar com a intervenção devidamente estruturada do Poder Local.

Parta tal é indispensável a definição de competências no âmbito de uma política regional e a descentralização de meios financeiros para a sua viabilização.

É urgente, neste quadro de partilha de responsabilidades resolver a degradação e a ausência de espaços para a prática da Educação Física, um dos maiores obstáculos à efectiva integração da actividade motora nas Escolas.

É urgente, no âmbito da formação a sua adequação às especialidades de cada comunidade, sem perda da necessária normalização a nível nacional por forma a que o ensino corresponda a um processo dinâmico de integração social com função nacional, regional e local.

É bom termos presente que o processo formativo da Juventude exige de todos nós — Professores, Pais, Poder local e Poder Central uma séria concertação de esforços que ajudem a resolver as carências (formativas) dos Educadores e que garantam às Autarquias locais a necessária descentralização de meios.

É nosso desejo, enquanto Associação de Municípios que terminem as contradições e do seio da Administração Central, que através de práticas pontuais de apoio à acção de algumas Autarquias, quer no âmbito da formação de professores, quer no desenvolvimento de algumas das actividades dos projectos de Integração da Educação Física no 1.º Ciclo, nega no 1.º caso, a legislação que aprovou e actua, no 2.º caso no vazio legislativo.

Mesmo que os meios sejam escassos de ambas as partes, e sabemos que o serão sempre, não há razão para se continuar uma espécie de jogo do «gato e do rato».

A Associação de Municípios do Distrito de Setúbal defende a conjugação de esforços e manifesta a sua disponibilidade para com todas as partes implicadas neste processo ajudar a definir a função que deve caber a cada um.

A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico — Região Autónoma dos Açores

Direcção Regional da Educação Física e Desporto
Região Autónoma dos Açores

Não é nossa intenção com esta comunicação, debater quaisquer questões de natureza exclusivamente teórica, mas não podemos deixar de dizer que hoje a grande questão em debate não é tanto a Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico. É isso mas é mais. É o conceito e o seu indispensável conteúdo multioperacional.

Apesar do seu interesse fundamental, precisamos menos de matéria de investigação académica sobre o desenvolvimento motor e a importância da Educação Física no 1.º Ciclo e mais fundamentação praxica e intervenção institucional. Não se trata de nenhum apelo redundante mais ou menos profissionalista. Trata-se de clarificar o objecto e a metodologia deste corpo académico.

A grande questão é esta: Vamos leccionar Educação Física ou outra qualquer coisa? Ou seja, o programa é uma derivante científica pertinente e exequível ou é objecto substituível por qualquer metodologia de animação?

As instituições, por finalidade, procuram afirmar e ganhar novos espaços de poder, e este ganha-se para além do discurso, pela afirmação de determinadas práticas no tecido social educativo.

Isto pensamos ser inquestionável. Sobre esta reflexão os interessados não podem adormecer, e por vezes há impaciências e impotências conjunturais que se misturam e enlaçam, limitando-nos a observação do campo de desenvolvimento das tendências.

O argumento de que é preferível fazer alguma coisa para os alunos do que não se fazer nada é parcialmente verdade mas é aniquilador se lhe falta a perspectiva.

O que nós precisamos no 1.º Ciclo é acção educativa e não somente animação instrutiva. Fazer do acto educativo um processo consciente, reduzindo a dimensão da acção alienante pseudo formadora dum certo modelo de desenvolvimento e formação desportiva.

Evidentemente que os diferentes processos de intervenção no 1.º Ciclo se devem complementar. Sem dúvida, mas não é isso que está acontecendo. O que se tem excluído por processos é a dimensão curricular e programática de Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao colocarmos o problema desta forma estamos tão somente a expôr sinteticamente uma certa concepção de Educação Física, indispensável à percepção e compreensão de quaisquer medidas de natureza orgânica e estrutural.

Consideramos pois, para relatar a nossa experiência na Educação Física do 1.º Ciclo do Ensino Básico, ser importante para uma mais exacta percepção da nossa realidade, situarmos o enquadramento institucional da Educação Física no contexto da Região Autónoma dos Açores.

Assim, a Secretaria Regional da Educação e Cultura compreende quatro Direcções Regionais, entre as quais a Direcção Regional da Educação Física e Desporto.

Especificando, a disciplina de Educação Física está integrada nesta Direcção, a qual tem como atribuições conceber, coordenar e apoiar as actividades nesta disciplina curricular.

A Direcção Regional compreende duas Direcções de Serviço, entre as quais a Direcção de Serviços de Educação Física e Desporto Escolar. Porém, a distância que vai entre este órgão de concepção e gestão e a prática lectiva é enorme se levarmos em consideração o nosso quadro de referências perspectivado para a autonomia lectiva dos professores do 1.º Ciclo. Mais abstractamente, a necessidade duma cultura educativa multidisciplinar e integradora das potencialidades e objectivação humana.

Necessitávamos de cobrir este fosso, de introduzir agentes e processos de provocação que abanassem, em devida medida, ideias e práticas sedimentadas por um tempo de ausência duma filosofia e prática corporal, consubstanciada no conhecimento e nas práticas estruturantes que a Educação Física oferece.

Nesse sentido, a Direcção Regional criou uma estrutura de apoio específico ao 1.º Ciclo do Ensino Básico denominada Coordenação Concelhia, a qual depende directamente de três Coordenações de Zona, a funcionar nos ex-distritos — Angra, Horta e Ponta Delgada, cuja Direcção Pedagógica é conceptual e operacionalmente assegurada por professores de Educação Física destacados para este efeito.

A Coordenação Concelhia nos Açores é composta por um grupo de 35 Coordenadores Concelhios, que são professores do 1.º ciclo destacados, distribuídos pelos vários Concelhos, que em regime de itinerância

percorrem todas as Escolas e apoiam todos os professores várias vezes por mês. Estes contactos são necessariamente diferenciados derivando das dificuldades apresentadas pelos professores, e poderão ir desde a substituição do professor da classe durante a aula, à inter-ajuda na realização da mesma, até ao apoio na organização das situações de aprendizagem, na realização do plano, etc.

A existência e a funcionalidade de uma estrutura desta natureza, assenta fundamentalmente na necessidade de implementação de uma área curricular, que por barreiras duma certa cultura educativa e de formação tem dificuldades de ocupar o seu lugar na Escola.

Para que se prossigam os objectivos para os quais foi criada, tem de ser reflectida continuamente, de forma a que seja uma estrutura actuante e não de contemplação e estagnação.

É primordial assentar na objectivação deste sub-sistema, orientando-o fundamentalmente para o desenvolvimento dum clima de representação no corpo docente da indispensabilidade da Educação Física no 1.º Ciclo, atendendo às grandes lacunas existentes, quer em vivências anteriores, quer na formação inicial dos docentes.

Por outro lado, é indispensável dotá-lo de competências relativamente à prática pedagógica, de forma a que se ganhem aos poucos autonomia e confiança, como também dotar de condições físicas as Escolas e apetrechar com material, para que possam desenvolver com meios aquilo a que nos propomos.

Com base na realidade da Escola que temos, trazida diariamente dos contactos estabelecidos, e os objectivos que preconizamos relativamente ao que deve ser a Educação Física no 1.º Ciclo, a nossa intervenção tem três dimensões fundamentais e fortemente ligadas: a prática pedagógica, a formação e o apetrechamento.

Se é certo que é função do professor na Escola é dar Educação Física aos seus alunos, também é certo que é manifesta a insegurança e a dificuldade sentida pela grande maioria. É fundamental que lhes seja dado todo o apoio, não os substituindo na sua função.

Para que se concretizasse um apoio eficaz e pertinente, que respondesse às verdadeiras carências existentes, que se traduziam fundamentalmente na aplicação do programa com coerência, sequência e pertinência, foi necessário arranjar uma estratégia de formação estruturada de acordo com as reais necessidades, que não perturbasse grandemente o ritmo escolar normal e que não se traduzisse em custos que levariam ao abandono logo à partida.

A estratégia elaborada assentou em alguns princípios fundamentais:

- Incluir na formação matérias que se projectam no novo currículo escolar;
- Optimizar recursos humanos regionais pertencentes à estrutura da DREFD;

- Repartir a formação ao longo do ano lectivo, por 4 momentos por forma a tornar as matérias mais assinaláveis e causar menos transtorno às actividades lectivas normais.

Para esse efeito, no início de cada ano lectivo e com o apoio da Equipa de Programas de Educação Física, têm-se desenvolvido processos de formação para Coordenadores Concelhios no âmbito dos novos programas e em dimensões carenciadas definidas a partir duma avaliação feita pelos Serviços no ano lectivo anterior.

Correndo o risco de ser redundantes, não podemos deixar de reafirmar ser este um percurso de remediação.

Mas como todos os percursos de remediação ou não, em gestão é indispensável otimizar recursos humanos próprios, com risco, se assim não fôr, de as medidas serem meramente administrativas.

Neste enquadramento, e ainda que saibamos que o domínio do conhecimento e das práticas por parte dos Coordenadores Concelhios não é o melhor, não deixamos por isso de determinar que seja esta estrutura a responsável directa pela desmultiplicação de formação de todos os professores deste ciclo de ensino.

Em termos quantitativos adiantamos que durante o ano lectivo 1990-1991 realizaram-se 201 Acções de Formação, perfazendo uma carga horária de 603 horas, abrangendo todos os professores do 1.º Ciclo da Região, e em 1991-1992 realizaram-se 200 Acções de Formação com uma carga horária de 600 horas, abrangendo também todos os professores em leccionação na Região, sendo a formação nos dois anos sobre as novas matérias do programa.

A primeira reacção do professorado, de uma forma genérica, foi de resistência e distanciamento (ou antes desconfiança) a este processo de formação.

Hoje com segurança, dizemo-lo desta forma, porque os órgãos de concepção assentam a sua prática funcional em mecanismos de *feed-back* bem próximos da realidade educativa, podemos afirmar da enorme aceitação, mais do que isso, desejo de prolongar esta metodologia de formação específica.

Em síntese, foi necessário vencer barreiras relativamente à disponibilidade do professorado, mas também barreiras próprias de quem tem que funcionar com responsabilidades e competências para as quais até então não se encontrava solicitado. Falamos obviamente dos Coordenadores Concelhios.

Sensível a este tipo de reacções foram equacionadas estratégias de acompanhamento da Coordenação de Zona aos contextos mais complexos.

Hoje estamos em condições, grosso modo, para dizer em que dimensões e em que matérias os professores e os próprios Coordenadores Concelhios, na sua acção de formadores, estão mais carenciados.

Não estamos ainda em condições de perspectivar a formação por grupos de nível, mas estamos em condições de organizar a formação diferenciadamente em cada uma das Coordenações de Zona (este é um salto qualitativo de grande dimensão).

Naturalmente, não podemos avançar dados de um estudo que se torna necessário fazer, sobre a influência destes processos na mentalidade e na prática pedagógica do professorado. Evidentemente que falamos num estudo com garantia e qualidade. A seu tempo terá lugar, porém, não deixamos de lançar alguns instrumentos de avaliação, que com o mínimo de segurança nos dessem indicadores de análise deste nosso percurso.

E como resultado dos mesmos, e de outros dados de natureza empírica, afirmamos sem qualquer equívoco, que hoje, a Educação Física é uma disciplina bem mais prestigiada no seio do corpo docente, que aumentou o número de professores disponíveis para chamar a si a leccionação da Educação Física, que a dimensão dos problemas de desenvolvimento curricular têm um carácter qualitativo superior.

Percebe-se, ou pelo menos queremos deixar entender, que a aplicação dos programas de Educação Física é entre outras tendências de desenvolvimento um ponto nuclear de síntese, sobre um trajecto de apuramento de qualidades físicas e motoras que queremos ver adquiridas na população estudantil. Daí que, para além dos mecanismos sistemáticos de *feed-back* para uma prática pedagógica pessoalmente assumida, em integração com os processos de formação desenvolvidos em quatro momentos ao longo do ano lectivo, (concebidos pela unidade do planeamento lectivo), a definição de princípios e práticas de construção de espaços lectivos e equipamento didáctico é problema de grande pertinência.

Nesse sentido, a DREFD e os seus Serviços de Educação Física criaram um conjunto de medidas imediatamente operacionais para a resolução deste problema.

Neste contexto definimos os seguintes critérios:

Para disponibilização de espaços de prática e apetrechamento didáctico

1 — Nas Escolas com limitações físicas para o cumprimento integral dos programas, promovemos solidariedades institucionais e mecanismos intrínsecos à formação própria da gestão do espaço lectivo, que assentam no seguinte:

- a) Realização de protocolos com os Municípios, em que a Direcção Regional disponibiliza verbas para aquisição de materiais, e outras instituições, particularmente Câmaras e Juntas de Freguesia, disponibilizando estas mão-de-obra e maquinaria, com vista à construção de espaços acimentados de 20 × 20 e melhoria de

outras instalações específicas para o efeito das aulas de Educação Física. Nesse sentido durante os anos lectivos de 1990/92 foram estabelecidos 23 protocolos com 16 Câmaras Municipais, tendo sido beneficiadas 67 Escolas (25% do total de Escolas existentes nos Açores).

- b) Apetrechamento das Escolas com os seguintes recursos didácticos: em média 30 bolas por classe, arcos, patins, *skates*, raquetes, enfim, todos os materiais indispensáveis ao cumprimento integral do programa.

Evidentemente que este princípio coloca exigências financeiras avultadas, por isso mesmo o seu cumprimento é progressivo, mas assente no critério fundamental de que antes de alguém ter tudo, ninguém deixa de ter o indispensável para a realização da prática pedagógica.

- c) Contudo, existe um princípio axial que muito linearmente (no vulgo) se traduz em entregar o seu a seu dono, quer dizer, que subjacente a estas medidas administrativas e pedagógicas, está a preocupação de um discurso e de uma prática que empurre cada Escola para a co-responsabilidade de gerir os recursos didácticos ao seu dispôr.

Em síntese, diremos que as medidas tomadas de fora para dentro projectam-se no sentido duma dimensão mais vasta de preocupação para com a nossa disciplina.

Em termos de rotina, diremos que a cultura que se pretende criar, passa por cada um assumir que é tão importante arranjar o espaço de trabalho para a Língua Portuguesa ou para a Matemática como para a Educação Física.

Em jeito de conclusão, sobre as diferentes dimensões de intervenção dos serviços na Educação Física do 1.º Ciclo do Ensino Básico, diremos que só uma prática integradora de matriz sistémica, que acompanhe sistematicamente o natural fosso que se abre entre o espaço da concepção e a realização na gestão de recursos físicos e humanos, pode dar um caminho positivo à resolução dos problemas e à sua elevação a um nível de qualidade e reflexão a todos os níveis diferente e superior.

Relembramos que estamos a expor uma experiência bem própria, partindo de pressupostos teóricos e filosóficos que no início da nossa comunicação procurámos clarificar. É à luz disso mesmo que as questões se devem colocar, quer dizer que, estamos num contexto de análise da gestão do espaço e duma prática educativa que não foi objectivada duma matriz teórica e duma formação inicial aberta e francamente assumida nos processos de desenvolvimento integrado da formação humana.

Estamos muito claramente, a resolver problemas, num quadro exterior de referências com antinomias bem diferenciadas.

Serve esta memória para muito distanciadamente assumir que este trajecto tem virtudes e inadaptações.

Claramente afirmamos, que a procura das virtudes deste sistema, em sua lógica estrutural e funcional, só pode assumir-se conscientemente a partir do devido distanciamento dum certo ideário dogmatizado. Isto significa que as realidades só podem ser assumidas enquanto tal (e a realidade é aquela que todos nós conhecemos independentemente do *input* que cada um oferecer), mas necessariamente prenhes de uma linha de orientação que coloque a Educação Física e as competências docentes nos limites do seu lugar no espaço educativo.

Deste modo, este sistema funcional tem a grande virtude de se objectivar na sua própria anulação, ou seja, a resolução desta problema não passa substancialmente por aqui, mas passa também por aqui.

Por resoluções temporais intermédias, conscientes, objectivadoras dum espaço de reflexão que verte numa prática e dum discurso. Esta, é a grande virtude do sistema, o ter consciência da sua função e do seu terminus.

Pois de facto, seria bem mais fácil, mas bem mais doloroso, ter um conjunto de técnicos especializados da área da Educação Física no lugar do professorado, nós isso não queremos, aceitamo-lo sim, como momento, como episódio de remediação e provocação estrutural e funcional, mas indispensavelmente catalizador de uma mentalidade diferente.

Resolver as disfunções do macro-sistema, no contexto numa prática consencionalizada, é em si a grande virtude desta estrutura.

Inevitavelmente, e por considerarmos que as representações e relações humanas não são lineares, em particular a sua complexidade por se elevar a níveis de projecção profissional fortemente ideossincráticas, uma estrutura deste tipo cria os seus próprios problemas de cunho bem disfuncional.

Ou seja, não é pacífica a resultante do facto de muitas vezes o Coordenador Concelhio assumir o papel de professor de educação Física da classe, tal como não é pacífica a resultante que esse facto projecta no quadro e no nível de representações que o Coordenador Concelhio tem de si próprio.

Resumidamente, queremos dizer que uma estrutura deste tipo, a não estar unificada pelos princípios fundamentais de um quadro de referências a seu tempo teórico, facilmente descamba para a assumpção de chamar a si uma dimensão de intervenção que definitivamente não lhe compete. E estas são questões difíceis de resolver.

Em gestão, podemos entender várias formas necessariamente derivantes de várias teorias para resolver os problemas. Ou se buscam caminhos de solução administrativa, pelo recurso a normas fortemente delimitadoras da prática quotidiana, ou se desenvolvem mecanismos de clarificação funcional do sistema, profundamente objectivadas, mas de carácter bem participativo.

O nosso caminho desenvolve-se nesta segunda via.

Conscientes do natural desenvolvimento de mentalidades «parasitárias», relativamente às finalidades do sistema em causa, procuramos colectivamente chamá-las à razão, facultando um clima positivo à criação de formas de intervenção praxica, orientadas no sentido de apurar resultados quantitativos que aproximem a estrutura da sua finalidade.

A experiência desenvolvida ao longo dos anos têm obrigado a reflexões sistemáticas sobre o seu desenvolvimento e permitindo o traçar de novos rumos de evolução.

Assim, em aprofundamento recente pudémos concluir que as apostas feitas na expansão e generalização da prática regular das actividades físicas nas nossas escolas tinha atingido índices de sucesso significativo.

Todavia, o processo seguido assente em lógicas de generalização, logo homogéneas, esgotam as suas potencialidades.

Necessitamos portanto de criar e promover uma nova dinâmica que se particularize e se integre na expressão particular de cada escola e comunidade educativa.

O suporte dessa dinâmica deve materializar-se em projectos para o desenvolvimento da Educação Física nas diferentes escolas e tendo como referência de harmonização os objectivos determinados pela Administração Regional e globalmente se sintetizam:

- na assumpção do professor do 1.º ciclo como responsável pela área da Educação Física;
- na garantia de apoio sistemático e diversificado a esses professores, garantindo a sua progressiva estabilidade e engenho.
- na criação de mecanismos tendentes a elevar o número de horas semanais de actividade regular e de extensão em actividades de carácter pontual e multidisciplinar.

Estes projectos passarão a ser o elemento nuclear de avaliação de todos os níveis de responsabilidade, permitindo-nos duma forma mais rigorosa e sistematizada reforçar os aspectos positivos dos mesmos e procurar soluções para tudo o que mostre ser obstáculo e entrave ao seu desenvolvimento.

Concluimos a nossa intervenção reafirmando, em primeiro lugar, a indispensabilidade ao sistema de reflectir sobre si próprio, clarificando as suas próprias opções. Em segundo lugar, determinar o conjunto de medidas de carácter estrutural, que facilitem o percurso para essas mesmas opções. Em terceiro lugar, objectivar e operacionalizar o conjunto das decisões clarificadoras da funcionalidade da estrutura. E em quarto lugar, estabelecer e projectar mecanismos de avaliação que possibilitem elevar o grau de exigência do contexto educativo.

Educação Física no 1.º Ciclo O que Pensam os Professores Sujeitos a um Programa de Formação Contínua

Leonardo Rocha*
Manuel Mota Moreira*
Francisco Santos*
António Ribeiro*
Paula Bráz*

I. *Introdução*

Na Educação o tempo é de mudança. Os novos currículos e os novos programas são factos que não podem deixar de constituir uma oportunidade para se alterarem mentalidades e atitudes, no que respeita à Educação Física.

Esta disciplina, como qualquer outra, tem objectivos próprios, também eles fundamentais ao desenvolvimento integral e harmonioso da criança.

A Educação Física, no que diz respeito ao 1.º ciclo do Ensino Básico é efectivamente importante e imprescindível, porque:

- é nestas idades que se situam os períodos fulcrais das aprendizagens psicomotoras fundamentais e das principais qualidades físicas;
- assegura situações favoráveis ao desenvolvimento social, principalmente pelas situações de interacção que proporciona;
- permite a experiência de situações onde a abstracção e as operações cognitivas são vividas e interiorizadas numa forma dinâmica.

Ninguém desconhece isto, mas se quisermos encontrar as razões pelas quais a Educação Física não é investida neste grau de Ensino,

* Câmara Municipal do Seixal.
Boletim SPEP, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 37-45.

temos de as procurar nos principais argumentos utilizados pelos professores quando justificam essa ausência.

Com o aparecimento das escolas P3 (há mais de 30 anos) surge pela primeira vez considerado um espaço destinado a servir de ginásio mas, curiosamente, sem nada dentro que lhe pudesse dar um ar disso; nem colchões, nem espaldares e nem bancos, para já não falar de outros materiais também indispensáveis.

Tudo ficou na mesma!

Habituar-nos a isto e os professores foram naturalmente ficando acomodados!

O outro dos argumentos mais utilizados, que urge equacionar e modificar, é a falta de formação.

Na generalidade, são os próprios professores do 1.º ciclo que insistentemente referem não possuir a qualificação necessária à leccionação das matérias da Educação Física.

Dizem que não a receberam na formação inicial ou que a receberam mas foi insuficientemente, mas o mais frequente é afirmarem que depois de serem professores nunca mais lhes foi dada a possibilidade de se «aperfeiçoarem». «Sentiram-se sós», «encontraram-se desamparados», «viram-se de mãos vazias».

Formar professores é hoje uma «actividade» com modelos e princípios bem definidos, em que nada pode ser deixado ao acaso e onde aqueles se devam sentir respeitados e considerados. Estas preocupações fundamentais nortearam sempre a nossa atitude e, certamente, os resultados conseguidos na experiência que realizámos no concelho do Seixal, distrito de Setúbal, são o reflexo lógico desta forma responsável e profissional como sempre encarámos a formação de professores.

Por outro lado a dedicação e a competência da maioria dos professores do 1.º ciclo do Ensino Básico do nosso Concelho, o modo difícil como algumas vezes são obrigados a desempenhar as suas funções, as acusações e as incompreensões de que muitas vezes são alvo, devem obrigá-los a todos (outros agentes educativos, autarcas, etc.) a efectuar uma avaliação criteriosa e uma reflexão fundamentada das «ofertas» e dos apoios que lhes prestamos. Só assim poderemos em consciência definir estratégias e tomar decisões que, respeitando os seus valores e interesses, promovam verdadeiramente a inovação e o sucesso educativo.

Avaliar o sucesso de um programa é verificar em que medida é que ele proporcionou mudanças de atitude ou melhoria de resultados, utilizando metodologias correctas de investigação num processo aberto e transparente. Com essa intensão elaborámos questionários, realizámos entrevistas, fizemos observações e tirámos as conclusões que apresentaremos na última parte desta comunicação.

Na segunda parte será apresentado resumidamente o programa de formação contínua a que sujeitámos os professores e na terceira apresentaremos sucintamente a metodologia de recolha dos dados.

II. Programa de formação contínua

O programa de formação que foi aplicado procurou proporcionar aos professores uma informação teórica, apoiada em palestras breves e em documentos escritos, e uma formação prática, que incluiu um acompanhamento sistemático por professores especializados que incidiu sobre diferentes formas de organização, orientação, dinamização e avaliação dos alunos da classe.

Sobre a formação prática, foram definidos alguns princípios que orientaram a formação e o acompanhamento de uma forma objectiva, visando delegar progressivamente no Professor do 1.º ciclo a responsabilização da organização, dinamização e planificação das actividades próprias da Educação Física.

O Programa de formação procurou ainda adaptar-se às exigências dos programas do 1.º ciclo do Ensino Básico aprovados em Agosto de 1990 e pretendeu, através de um processo inovador, implementar progressivamente um modelo de «formação recíproca», realizada no local de trabalho, onde os professores formados em acções anteriores possam vir a aceder à função de dinamizadores/formadores dos colegas que se iniciem no programa.

Como principal objectivo, pretendia-se que o programa habilitasse o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico a assumir progressivamente a responsabilidade de organizar, dinamizar e planificar as actividades próprias da área da Educação Física. Através de uma formação técnico-didáctica, o programa visa uma formação geral nas actividades e objectivos particulares da Educação física e a compreensão dos princípios gerais e técnicas de animação e dinamização num processo de prática lectiva.

Como segundo objectivo, pretendia-se também sensibilizar professores e pais e outros agentes educativos para a imprescindibilidade de uma formação completa da criança, onde a educação do corpo e do gesto, das capacidades condicionais e coordenativas, entre outras, são fundamentais à formação do carácter, à livre expressão da personalidade e à estruturação do pensamento.

O Programa encontra-se estruturado em 3 Fases:

- 1.ª Demonstrar aos professores, diferentes métodos de organização de uma aula, utilizando variadas actividades e situações, partindo das propostas sugeridas no programa oficial em vigor (12 sessões técnico/didácticas de 1 hora).
- 2.ª Promover a integração e compreensão progressiva pelo professor dos conteúdos da Educação física, e de como os transmitir, familiarizando-os com os diferentes métodos de propor e avaliar tarefas motoras (6 sessões teórico/práticas de uma hora).
- 3.ª Acompanhar os planeamentos das sessões da aula e a sua concretização segundo objectivos propostos pelo professor visando a

sua integração na dinamização e organização da classe segundo um plano de aula que preveja o controlo das aprendizagens efectuadas pelos alunos (6 de sessões de prática Supervisionada).

Como se pode constatar, o programa apoia-se numa sequência de fases que pressupõem uma progressão na autonomia do professor na dinamização e organização das actividades de Educação Física da sua classe.

No entanto, esta autonomia não visa deixar o professor do 1.º ciclo sozinho após o cumprimento do «contrato», mas, e isto é fundamental, pretende libertá-lo progressivamente para outras tarefas mais complexas que passam pela programação das sessões de aulas e pelo planeamento de unidades de ensino completas.

III. Recolha de dados

Para recolher as opiniões dos professores utilizámos questionários, realizámos entrevistas e procedemos a algumas observações, quer directas, quer através da análise de documentação vídeo recolhida durante a prática supervisionada.

Os questionários, que incluíram perguntas do tipo fechado e perguntas abertas, foram apresentados individualmente aos professores procurando assim recolher opiniões não influenciadas pela discussão em grupo.

As entrevistas, realizadas também individualmente, procuraram recolher opiniões mais espontâneas e que revelassem os termos usualmente empregues pelos professores do 1.º ciclo. Globalmente era pretendido saber a opinião dos implicados sobre a estrutura, os conteúdos, a utilidade, a eficácia e os resultados do programa, recorrendo, nas perguntas do tipo fechado, a uma apreciação do tipo quantitativo, utilizando uma escala de um a cinco, onde o 1 representava o «não satisfaz» e o 5 o «satisfaz muito». As questões do tipo «aberto» visavam, por um lado, validar as respostas obtidas nas questões tipo «fechado», identificando os aspectos mais significativos daquelas e, por outro, recolher sugestões de ordem qualitativa que permitissem introduzir alterações em futuros programas.

As observações directas ou de registos vídeo das aulas dadas pelos professores do 1.º ciclo, permitiram apreciar melhor e confirmar alguns dos dados recolhidos nos questionários e entrevistas.

IV. Resultados

Numa apreciação global, pode referir-se que a grande maioria dos professores (96.5%) se identificou com a estrutura do programa, apesar

de referirem que desejavam um maior número de observações de sessões técnico/didáticas.

Quadro 1
Avaliação do Programa de formação contínua
feita pelos Professores do 1.º Ciclo do Ensino básico

			Frequência de valores					f
	Sim	Não	1	2	3	4	5	
1. A estrutura do programa foi a mais adequada	26	1						
2. A formação teórico prática foi adequada quanto?								
a) à pertin. de informação			0	2	3	10	12	27
b) à forma de apresentação			0	1	1	16	9	27
c) aos conteúdos			0	1	3	12	11	27
3. A formação técnico didáctica foi eficaz quanto?								
a) ao n.º de sessões obs.			1	5	11	5	4	26
b) aos temas abordados			0	2	3	15	7	27
c) à relação Professor/aluno			0	0	1	6	20	27
4. A prática supervisionada foi útil, porque?								
a) aumentou os conhecimentos			0	1	3	11	12	27
b) reforçou o gosto/EF			0	0	3	11	13	27
c) incutiu mais confiança			0	0	4	12	11	27
5. Como avalia o programa quanto à sua:								
a) utilidade			0	0	1	13	13	27
b) eficácia			0	0	5	10	12	27
c) interesse			0	0	0	13	14	27
Totais	26	1	1	11	38	134	138	323
%	96.3	3.7	0.3	3.7	11.8	41.5	42.7	

Numa apreciação mais fina é de realçar que o 5 é o valor indicado mais vezes (138), O que corresponde a quase metade de todas as referências (42.7%). O segundo valor em frequência de indicações é o 4 (134) o que conjuntamente com o valor 5 representa 84.2% de todas as referências. Pode daqui concluir-se que 9 em 10 professores considera que o programa foi útil, eficaz, aumentou os seus conhecimentos, lhes incutiu confiança e sobretudo correspondeu aos seus interesses. Estas ilacções são reforçadas pela análise mais minuciosa à questão 5, onde os professores na grande maioria (92.6%) atribuem os valores mais elevados (5 e 4) às 3 alíneas mais directamente relacionadas com estes aspectos.

A alínea c) da questão 3 apresenta as cotações mais elevadas (4 e 5). Esta observação pode querer dizer que um dos aspectos mais valorizados pelos professores, e onde houve uma maior unanimidade, foi a

forma de relacionamento estabelecida com os formadores. Isto pode ser confirmado pelos depoimentos de alguns deles, que referem este como um dos aspectos mais positivos do programa.

As «actividades práticas», a «prática supervisionada», a «formação teórico prática» foram as frases mais utilizadas para referir os factores mais positivos do programa.

«Poucas sessões observadas», «insuficiência de sessões observadas» e «não encontrei aspectos negativos» foram as frases mais utilizadas para reforçar alguns dos factores menos positivos.

Apesar de nem todos os professores apresentarem sugestões (51.95%) pode no entanto dizer-se que destes a maioria refere como importante continuar o apoio no próximo ano lectivo e que é importante estender esta acção a outras escolas do concelho.

O segundo questionário pretendia verificar os efeitos ou alterações no comportamento dos alunos, no ponto de vista dos professores da classe, em aspectos não específicos da Educação Física. Responderam ao questionário vinte professores de duas escolas diferentes. Era constituído por quatro questões de tipo «fechado» e uma questão tipo «aberto».

Quadro 2
Influências do Programa de formação contínua
no comportamento dos alunos

Considera que o Programa trouxe alterações?		Sim	Não	N/obs.
1. Trabalho de grupo	1.1. maior participação	19	1	0
	1.2. sujeita-se às decisões do grupo	14	3	3
2. Atitude postural	2.1. na sala de aula	11	5	4
	2.2. noutras situações	14	2	4
3. Relações interpessoais	3.1. com colegas	17	1	2
	3.2. com professores	8	9	3
4. Interesse pelas actividades escolares	4.1. hábitos de trabalho	14	4	2
	4.2. cumprimento de horários e regras	17	3	1
	4.3. atenção	13	4	3
	4.4. interesse	19	1	0
Soma		146	33	23
%		72,3	14,3	11,4

Dos resultados deste questionário, destacamos:

72,3% do total de respostas indicam ter havido alterações positivas (resposta sim) no comportamento dos seus alunos. Destas, destaque ainda para a «participação no trabalho de grupo» e «interesse pelas actividades escolares», com 95% cada e «relação com os colegas» com 85%.

A questão com mais respostas «Não», é a que se refere à relação com o professor, 45%. Podemos depreender que os professores consideram que a sua relação com os alunos já era boa. A resposta «Não observou» aconteceu com maior destaque em relação à «atitude Postural», 20%.

Finalmente o questionário 3 pretendia avaliar aspectos específicos da Educação Física. Mais concretamente coloca em análise os alunos que entre o início e o final do ano lectivo atingiram os objectivos referidos no próprio questionário e que constituem em si mesmo, objectivos dos Programas de Expressão Educação Físico-Motora.

Para efeitos de análise considerou-se cada uma das turmas divididas em 4 classes: 0 a 25%; 26 a 50%; 51 a 75%; 76 a 100% (do total de alunos).

Quadro 3
Efeitos da aplicação do Programa de formação Contínua
em relação a conteúdos da Educação Física

			0 a 25%	26 a 50%	51 a 75%	76 a 100%	n/sabe
Perícias e manipulações	1.ª Fase	Lança (arco, bola, arco) na vertical e agarra sem tocar no chão	1	3	5		
		Bate a bola no chão (sem perder o seu controlo) várias vezes cosecut.	4	2	3		
	2.ª Fase	Passa e recebe a bola de um companheiro (situação de jogo)		3	7	1	
		Dribla a bola em corrida (sem perder o seu controlo)		5	5		1
	1.ª Fase	Reconhece-se como elemento do grupo	2	3	4	1	
		Cumprir as tarefas segundo as regras	3	1	3	1	
	2.ª Fase	Compreende os objectivos do jogo (atacar, marcar pontos, defender)		2	10	1	
		Coopera com os companheiros		1	8		
Deslocamentos e equilíbrios	1.ª Fase	Desloca-se com eficácia variando apoios (gatas, pé coquinho, 4 apoi.)		2	3	4	
		Mantém ou recupera posição de equilíbrio no banco sueco (Pos. Norm.)	2	1	5	1	
	2.ª Fase	Corre com eficácia variando ritmos e apoios			6	3	1
		Mantém e recupera a posição de equilíbrio no banco sueco invertido		1	6	3	2
Soma			12	24	65	15	4
%			10	20	54,1	12,5	3,4

Das respostas dadas, salientamos os seguintes aspectos:

Existem valores em todas as classes com uma variação entre 10% (total de respostas na classe 0 a 25%) e os 12.5% (classe 76 a 100%).

A fatia mais significativa situa-se na classe 51 a 75% (54.1% do total de respostas). A resposta «Não sabe» surge em 3,4 % do total, o que revela, julgamos, uma boa compreensão e integração do Programa de Formação.

Da análise das entrevistas queremos destacar alguns factores de apreciação importantes e alguns depoimentos que consideramos elucidativos.

Sobre «o que é ter condições» para a implementar a prática da Educação Física uma Professora disse-nos:

«É, em primeiro lugar, possuir um espaço próprio, adequado e apetrechado com o material indispensável ao cumprimento do programa. É, em segundo lugar, contar com o incentivo e o apoio de colegas, professores da especialidade, que vivendo connosco as nossas dificuldades e inseguranças, nos ajudem a compreender os objectivos da educação física e a pô-los em prática. É, por último, ter um grupo de professoras atentas às necessidades dos seus alunos, dispostas a ter 'mais trabalho' e com vontade de mudar o rumo das coisas.»

Uma outra, referindo-se à diferença que nota na vida da sua escola, diz:

«Hoje a nossa escola está diferente!

Hoje a 'polivalente' não serve só para exposições. É um novo espaço de aprendizagem do qual alunos e professores já não prescindem, com prazer, todas as semanas.

Não queremos dizer que não sentimos ainda dificuldades ou que já temos tudo resolvido. Não sabemos tudo mas temos mais confiança naquilo que fazemos. Podemos afirmar é que a Educação Física não é nenhum 'bicho de sete cabeças', que compreendemos melhor as suas virtualidades e que queremos continuar a 'aprender' e a 'fazer mais'.»

As alterações significativas a nível da escola mais referidas são as que dizem respeito ao aumento da prática da Educação Física e a um maior dinamismo na própria actividade da Escola.

Quanto à forma de relacionamento entre os seus alunos, todos os professores consideram que existe uma maior aceitação das regras, uma melhor tolerância, uma maior camaradagem, mais participação, mais responsabilidade, menos agressividade...

Os benefícios individuais mais indicados referem-se sobretudo a casos de alunos que com a Educação Física ultrapassaram a sua timidez e individualismo e melhoraram a sua coordenação de movimentos.

«No caso particular da nossa escola, todos os professores consideram que o programa introduziu alterações significativas quer na vida da escola, quer na forma de relacionamento dos seus alunos, quer ainda individualmente em alguns deles.»

V. Conclusões

A mais importante conclusão a retirar das respostas dos professores é a elevada avaliação que estes atribuem ao programa. Efectivamente, a grande maioria deles não só se identifica com a forma como o programa foi planeado e conduzido, como lhe atribui uma cotação (4.3) muito próxima do máximo valor possível (5).

A utilidade e a eficácia do programa é sem dúvida outra das conclusões que interessa referir.

Por um lado, todos os professores atribuíram uma cotação acima do valor médio (3) e 9 em cada 10 atribui mesmo cotações de 4 ou 5 nas alíneas onde estas questões foram colocadas mais directamente.

Por outro, ao querer continuar no programa e ao sugerir que o programa se estenda a outras escolas, os professores revelam de uma forma clara a apreciação muito favorável que o mesmo lhes suscitou.

Pode também concluir-se, pela análise das respostas obtidas, que existe da parte dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico que foram sujeitos ao Programa de formação contínua, uma atitude diferente face à Educação Física. Uma melhor compreensão dos seus objectivos, uma maior confiança na sua utilização e um entendimento diferente das suas virtualidades, são certamente o reflexo dessa mudança.

Julgamos finalmente poder concluir que, com formação adequada e, paralelamente, com o necessário apetrechamento em termos de equipamentos das suas escolas, os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico estão capacitados para assumir por inteiro e sem «dramatismos» o cumprimento das exigências que os Programas oficiais lhes impõem.

Uma Nova Visão da Escola Um Projecto de Formação de Professores Realizado no Concelho de Loures (1987-1990)

Manuel Brito*
Maria Paula Lança**

Introdução

Durante três anos lectivos consecutivos (1987/88 a 1989/90) a Câmara Municipal de Loures levou a efeito um projecto de trabalho no sector educativo, genericamente designado por Acções de Formação para Professores do Ensino Primário.

Nesta comunicação procuraremos, de um modo breve, fazer o relato e análise desses três anos de trabalho e sublinhar em que medida o modelo deste projecto foi original em relação a outros — já executados ou em curso, promovidos pela Administração Central ou Local.

Não estando a nível nacional significativamente alteradas as condições socio-educativas que estimularam o seu desenvolvimento em Loures, consideramos que o projecto de formação de professores e de fomento do trabalho interdisciplinar nas escolas (com recurso a áreas como a Educação Física, a Educação Musical e a Expressão Plástica), mantém plena actualidade pedagógica.

Considerando a estrutura do projecto, somos da opinião que a Câmara Municipal de Loures ao avançar para a sua concretização — no que foi seguida por outras autarquias — tinha então argumentos poderosos, não para obter «autorização» do Ministério da Educação mas para receber um efectivo apoio e uma participação da Administração Central nos custos globais, o que nunca foi conseguido e constituiu mesmo um obstáculo fundamental para o prosseguimento do

* Mestre em Ciências da Educação.

** Técnica Superior de Serviço Social. Câmara Municipal de Loures.
Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 47-56.

projecto três anos após o seu início — apesar dos resultados globais terem sido muito positivos.

1. *Objectivos. Características essenciais do modelo de intervenção*

Os responsáveis e técnicos da Câmara Municipal, nos seus contactos regulares com as escolas do Ensino Primário, foram frequentemente confrontados com várias questões, de que destacamos:

- a) Grandes carências de índole socio-cultural, socioeconómica e familiar em várias freguesias;
- b) Elevadas taxas de insucesso escolar;
- c) «Queixas» dos professores quanto à ausência de formação contínua e às poucas condições para o trabalho, em áreas que não estivessem «directamente» relacionadas com o clássico «ler, escrever e contar»;
- d) Conflitos vários entre as escolas e a autarquia a propósito dos espaços e equipamentos educativos (concepção estética e funcional, construção, manutenção, etc.).

A repartição do insucesso escolar, em percentagem, nalgumas freguesias do concelho era muito preocupante. A título de exemplo, citamos alguns dados relativos a freguesias que acabaram por ser incluídas no projecto:

Localidade	Média	Margem de variação
Camarate	33.4%	15.7%-64.0%
Póvoa de Santo Adrião	11.7%	8.5%-16.5%
Pontinha	18.3%	13.0%-24.0%

Referiremos igualmente que, alguns dados do insucesso escolar no concelho de Loures, eram mais elevados que os relativos às escolas primárias englobadas no primeiro ano de funcionamento do PIPSE, onde as taxas variavam de 15.6% (Beato) a 28.2% (Lumiar).

Se institucionalmente pode considerar-se o insucesso escolar como a repetência ou o abandono prematuro do sistema educativo, a abordagem deste problema pode ser feita, contudo, segundo diferentes ópticas.

Sem pretendermos desenvolver muito este assunto, diremos apenas que na etiologia do insucesso escolar encontramos factores endógenos, como a hereditariedade e factores exógenos, como a variedade e riqueza de experiências multisensoriais, psicomotoras, a afectividade, etc.

Do ponto de vista social este fenómeno é grave, pois está normalmente associado ao insucesso social e, muitas vezes, a saída para o insucesso escolar é a delinquência e a droga.

Sendo complexa a questão do insucesso escolar, são várias as abordagens possíveis em termos de diagnóstico e de terapia, mas há uma em que grande número de especialistas parece estar de acordo. Isto é, a formação em serviço e o apoio aos professores são decisivos para o sucesso de um programa destinado não só a combater o insucesso escolar, mas que também pretenda transformar qualitativamente o quotidiano educativo.

Neste sentido, um objectivo importante do programa comum das três áreas (Educação Física Educação Musical e Expressão Plástica) era que as crianças tivessem prazer em estar na escola, sobretudo as chamadas «crianças em risco» das escolas sitas em meios muito carenciados.

Esta ideia de criação de centros de interesse nas escolas (actividades físicas, música, pintura, etc.), passava por alguns pontos, de que acentuamos a modificação de atitudes e estratégias de acção dos professores dentro da escola (e não apenas na aula), promovendo o trabalho interdisciplinar e facilitando as trocas de «saberes» sobretudo entre os docentes inscritos nas «acções».

Assim, mais do que acções de formação, no sentido estrito desta expressão, a Câmara Municipal de Loures organizou verdadeiros planos de desenvolvimento das três áreas anteriormente citadas e cujas repercussões não se farão apenas sentir no universo escolar, mas certamente a médio e longo prazos na própria comunidade.

Independentemente das áreas do trabalho, o projecto tinha uma estrutura de base semelhante, de que destacamos:

- a) a melhoria nas instalações;
- b) o fornecimento de material didáctico;
- c) a documentação de apoio;
- d) a formação dos professores:
 - quinzenal (apoio aos professores nas escolas);
 - mensal (professores de uma zona de formação);
 - trimestral (professores de todas as zonas de formação).

Em princípio, cada escola era alvo de uma intervenção durante três anos. Os professores das escolas aderentes ao projecto deviam inscrever-se nas três áreas das «Acções de Formação» mas, apenas numa área em cada ano lectivo. No entanto, a partir do 2.º ano da experiência foi aberta a possibilidade da frequência de «cursos de 2.º nível» para os professores mais motivados numa determinada matéria, simultaneamente com um «curso de 1.º nível» noutra área.

Um outro aspecto comum às três áreas dizia respeito às festas infantis, isto é, pontos altos do projecto, com a mobilização de todos os professores e alunos no fim de cada período lectivo.

Os objectivos gerais deste projecto prendiam-se, por um lado, com a ideia que estava na base da sua elaboração, i.e., proporcionar a nível do

Ensino Primário um trabalho educativo global — com uma efectiva inclusão da Educação Física e das Expressões Musical e Plástica. Por outro lado, os objectivos estruturavam-se também com a natureza específica de cada área disciplinar e o seu contributo para o trabalho na turma.

Assim, relativamente ao trabalho interdisciplinar, podemos considerar como objectivo central o aumento do sucesso escolar, o que também passava por uma melhoria das crianças nos planos da linguagem, das funções cognitivas, do desenvolvimento social e emocional e das aquisições motoras.

No respeitante aos objectivos específicos do trabalho com as actividades físicas e desportivas, podemos considerar que, no essencial, centraram-se no fornecimento aos professores dos meios técnicos e pedagógicos que os capacitassem para a promoção e direcção das actividades físicas educativas a nível de classe e das festas/convívios alargadas a várias classes ou a toda a escola.

Fundamentalmente, pretendeu-se uma sensibilização dos professores para um trabalho correcto nesta área e que, nas crianças, tivesse repercussões claras em aspectos decisivos para a sua vida, tais como: um crescimento e um desenvolvimento normal; uma melhor saúde, inclusive no plano emocional; a estimulação de atitudes sociais; o aumento da disponibilidade motora; a aquisição de hábitos lúdicos e desportivos.

Relativamente ao caso da área da Educação Física, o modelo de formação assentava nalguns aspectos essenciais, resultantes de uma análise dos principais modelos de trabalho neste grau de ensino.

Assim, sendo a Educação Física de há muito uma das áreas curriculares no Ensino Primário, o seu ensino tem sido fundamentalmente atribuído ao professor da classe (generalista). Porém, verifica-se amiúde que existe uma tendência para designar um dos professores como o «especialista» da Educação Física que, no entanto, continuará a ser um generalista como os seus colegas.

A nível nacional e internacional detectam-se três grandes modelos de trabalho na Educação Física no Ensino Primário:

1. O professor «especialista» que fica com a responsabilidade sobre todas as turmas da escola, enquanto os restantes colegas têm intervalos ou realizam diversas tarefas nesses tempos lectivos. Isto faz com que as crianças só tenham na maior parte dos casos 1 sessão/semana;
2. O «especialista» que coordena a Educação Física na escola, mas os professores das classes devem igualmente ensinar a Educação Física. A adopção deste modelo tem tido resultados positivos na medida em que em muitas destas escolas as crianças têm uma sessão diária de Educação Física;
3. A Administração Central ou Local, demonstrando uma clara desconfiança nas capacidades dos docentes, coloca nas escolas moni-

tores desportivos, deixando os professores de ter qualquer intervenção na Educação Física das crianças.

O modelo de trabalho seguido no Concelho de Loures assentava na formação de um professor (ou professores) «especialista» por escola, mas que devia apoiar os restantes colegas na condução das suas aulas de Educação Física. Era, em suma, uma «formação em serviço», continuada e não como a que foi realizada por várias entidades durante muitos anos e com resultados desastrosos.

2. Desenvolvimento do projecto

2.1. Breve caracterização da situação inicial

Tivemos a oportunidade de, no início do primeiro ano do projecto, fazermos um diagnóstico da realidade nas diferentes escolas, através de visitas às mesmas e do registo dos dados fundamentais numa «ficha de escola», de entrevistas com os técnicos e autarcas.

Nas escolas inicialmente consideradas para o trabalho, só 24% tinham recintos cobertos em condições de utilização imediata e constatou-se ser necessário em grande número de casos providenciarmos instalações alternativas para o trabalho na área da Educação Física. No conjunto das escolas disponíveis para o trabalho em Educação Física assinala-se que 45% não tinham condições mínimas para estas actividades.

2.2. Estratégias e recursos

Estratégias: Procuraremos neste ponto enunciar as grandes linhas estratégicas deste projecto de trabalho, nomeadamente os objectivos, âmbito e recursos de cada estratégia.

a) Acções de formação: Um dos eixos deste projecto de trabalho, encontrava-se nas acções de formação dos professores do Ensino Primário (1.º ciclo do Ensino Básico).

Estas acções desenrolaram-se em duas vias complementares:

— Formação teórico-prática: composta pela formação mensal (por zona) e pela formação trimestral (nas quatro zonas).

A formação decorria nos centros de formação de cada zona e era organizada geralmente fora das horas lectivas dos professores.

— Apoio nas escolas: composto pelo apoio regular aos professores nas suas escolas e com os seus alunos. Pretendia-se que estas visitas tivessem uma periodicidade quinzenal e que recaíssem, sempre que possível, nos tempos que os professores destinavam para a Educação Física no horário.

Esta estratégia era, no nosso ponto de vista, decisiva para o sucesso das acções no seu conjunto e, em particular, para uma modificação das práticas educativas pela entrada progressiva das actividades físicas no conjunto das aprendizagens escolares.

A regularidade das visitas dos professores-orientadores e a sua utilização como modelo para os professores «em formação» era uma das apostas deste projecto de trabalho. Porém, em todas as visitas tentávamos que ficasse claro que o papel do orientador não era o de substituir-se ao professor da classe nas actividades físicas dos alunos, mas o de dar um apoio especializado a outro colega.

As sessões decorriam com a participação dos alunos e eram antecedidas de uma informação dos objectivos do trabalho e da sua descrição sumária. No fim da sessão efectuava-se uma análise crítica do trabalho, eram dados esclarecimentos complementares e, em muitos casos, distribuída a documentação de apoio.

b) Actividades juvenis: Um aspecto importante do trabalho prendia-se com as actividades das próprias crianças em convívios desportivos (locais) e festas (concelhias) — que designaremos globalmente por actividades juvenis. Estas manifestações desportivas deviam ser encaradas como «pontos altos» do trabalho desenvolvido pelos professores.

As actividades juvenis coincidiam, em princípio, com as acções de formação trimestral. No entanto, o desenvolvimento do trabalho (como a experiência também o demonstrou) revelou outras ocasiões oportunas para a realização das «festas», como por exemplo o «Dia da Criança», a festa da escola, a corrida do 2.º Grau, etc., e que foram realizadas a nível de escola com o apoio da equipa de trabalho de Educação Física.

c) Actividades de divulgação: A actividade mais significativa de informação junto da opinião pública das «acções de formação» foi a acção de 20 de Janeiro de 1989: Encontro «Uma nova visão da Escola».

Também consideramos neste ponto, como bem sucedidas, as actividades de divulgação: diplomas de participação (com uma mensagem aos pais no verso), bonés oferecidos às crianças nas Festas e os diplomas de frequência oferecidos aos professores nas cerimónias de encerramento das Acções.

Recursos: Humanos — A equipa de trabalho era constituída por um coordenador (responsável igualmente pela formação teórica) e 5 técnicos.

Materiais — Documentação de apoio com duas intenções principais: a formação de professores (manuais, textos de apoio, fichas de trabalho e diplomas de frequência) e as actividades juvenis (desdobráveis, livros de regras, diplomas de participação). *Instalações:* conforme assinalámos anteriormente, o panorama no que diz respeito a instalações escolares adequadas às actividades físicas, apresentava algumas carências. No entanto, estávamos certos que este problema, para ser devidamente

equacionado, implicava um estudo intersectorial — que devia ser elaborado a nível da Câmara, tendo em vista uma melhoria significativa a médio prazo e por fases, nas infra-estruturas desportivas e recreativas escolares. As tentativas para a sua concretização foram bastante frustrantes. Face aos dados que possuíamos no domínio dos espaços escolares (levantamento prévio), o trabalho orientou-se para a definição de prioridades relativamente a novas instalações (em escolas a construir ou já construídas) e/ou beneficiações nas já existentes. *Equipamento*: o estudo que efectuámos sobre a situação nas escolas levou-nos à conclusão que as aquisições de equipamento deviam ser feitas segundo duas grandes linhas:

- 1) Materiais portáteis (arcos, cordas, bolas, raquetas, etc.) para todas as escolas, mas com uma distribuição proporcional ao número de alunos ou à capacidade previsível de utilização;
- 2) Materiais fixos ou semi-fixos (pórticos, paralelas, escadas, tabelas, balizas, etc.). Neste caso, havia duas situações possíveis.
 - a) a escola tem recintos (cobertos ou descobertos) com possibilidade para se instalar imediatamente o material e então pensamos que se devia fornecer prioritariamente balizas e tabelas de basquetebol;
 - b) a escola não tinha recintos e, mesmo sendo possível nalguns casos a utilização de instalações alternativas, a escola devia ser equipada rapidamente com equipamentos como os pórticos e as escadas horizontais, pois este tipo de equipamento permite uma variedade muito rica de experiências perceptivas e motoras, em materiais de diferentes texturas, cores, formas e dimensões.

Financeiros — os meios postos ao dispor deste projecto foram exclusivamente da Câmara Municipal de Loures. Para se ter uma ideia do empenhamento da autarquia assinala-se que ao longo dos três anos de duração do projecto foram despendidos cerca de 40 000 000\$00 no conjunto das três áreas (valores de há três anos)

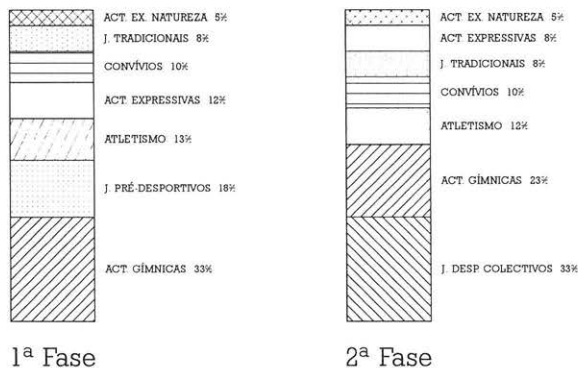
2.3. Aspectos metodológicos e programáticos

As escolas com professores inscritos nesta área ficaram agrupadas por zonas de trabalho. Estas, eram as unidades funcionais do nosso trabalho — i.e., das actividades com as crianças à própria formação dos professores.

Mas, cabe-nos neste ponto, uma referência às grandes linhas programáticas deste projecto, para se compreender melhor o seu alcance e profundidade.

2.3.1. Programa pedagógico

As actividades com maior incidência ao longo do trabalho foram a ginástica (padrões motores de movimentos caracterizados por factores como a coordenação, força, flexibilidade, agilidade, velocidade, etc.); os jogos pré-desportivos (introdução das técnicas individuais e movimentações colectivas elementares); os jogos desportivos simplificados (na versão «mini» e como actividade competitiva formal) e as corridas.



Repartição das actividades

2.3.2. Programa de formação teórico-prática

Os temas abordados nas sessões mensais e trimestrais foram:

Introdução às actividades físicas e desportivas; objectivos essenciais de um programa de trabalho; aprendizagem e ensino, estilos de ensino; condicionamento, reforço, atenção, memória, motivação; a aprendizagem motora; o ensino de uma destreza; a pedagogia das actividades físicas; a comunicação; a elaboração de um plano de trabalho (ciclo, unidade, etc.); organização e gestão das actividades físicas e desportivas; as etapas do desenvolvimento (2.^a e 3.^a infâncias); a fisiologia das actividades físicas; primeiros socorros.

2.3.3. Apoio às escolas e professores

No início de cada período era enviado para todas as escolas o calendário de visitas dos professores-orientadores.

A partir do 2.^o ano de trabalho os professores-orientadores dirigiram a sua atenção em duas grandes direcções: o apoio aos professores «em formação» e, sempre que possível, o apoio aos professores «formados», i.e., os que nos anos anteriores frequentaram esta área de formação.

Além disto, como já referimos, estavam disponíveis para apoios pontuais (festas escolares, nomeadamente), que surgiam por iniciativa das próprias escolas.

3. *Avaliação*

Para uma correcta utilização dos recursos financeiros e físicos do projecto, bem como da sua própria eficácia interna, todo o trabalho foi sistematicamente acompanhado em termos de avaliação contínua, através de reuniões semanais, relatórios e fichas.

Pretendíamos igualmente que houvesse com regularidade reuniões de avaliação interdisciplinar para um eventual reajustamento dos objectivos e das estratégias de cada área de trabalho. Mas, tal objectivo foi deficientemente cumprido, sendo poucas as reuniões de coordenação entre as áreas — o que dificultou sobretudo os aspectos da articulação interdisciplinar (horizontal e vertical).

A avaliação do cumprimento dos objectivos fez-se através da observação e do registo formal do tipo de participação dos professores durante as sessões de trabalho em cada escola (quinzenais), nas sessões teórico-práticas (mensais e trimestrais) e no seu empenhamento na concretização das festas desportivas.

Considerámos igualmente como muito importante para a avaliação do nosso trabalho, as discussões tidas regularmente com os professores em formação, sobretudo as realizadas no final de cada período, onde nos foram fornecidos preciosos «feedbacks» sobre a nossa actuação e o ritmo necessário para a concretização dos principais objectivos do projecto.

A discussão regular no seio do grupo, dos diferentes problemas e dos vários professores (suas dificuldades, pontos fortes, motivações, ritmos de aprendizagem, etc.), proporcionou uma avaliação contínua das diversas etapas do trabalho e um elevado grau de concordância entre os componentes da equipa.

4. *Conclusões*

Sendo difícil apresentarmos sucintamente resultados, tentaremos apontar os mais significativos. Assim, no que respeita aos professores:

1. Verificou-se em muitos uma grande dificuldade para ultrapassar alguns bloqueamentos na relação pedagógica, quando não dominavam suficientemente os conteúdos;
2. Nalguns professores verificou-se inicialmente uma certa «postura académica» no acolhimento das nossas informações e propostas,

detectável pelo tipo de questões que nos colocavam ou até, o que era mais preocupante, pela sua ausência. Frequentemente não se vislumbrava um sentido prático no esclarecimento de alguns factos;

3. Verificou-se nalguns casos, sobretudo entre os professores que se inscreveram no 2.º ano do projecto, uma atitude passiva na condução da classe, assinalável no facto de não virem, como os alunos, equipados para a sessão com o professor-orientador;
4. Nalguns casos era um tanto duvidoso o exercício regular de actividades, no período que medeava as visitas dos orientadores;
5. Em resposta a um inquérito, os professores assinalaram de forma clara que as «Acções de Formação» permitiram uma melhor relação autarquia-escola-professores, bem como demonstraram a importância das actividades físicas no «bem estar» dos alunos nas escolas;

Relativamente aos alunos:

6. Por mais difícil que seja a sua origem social e cultural, era evidente a sua fortíssima motivação, sendo prova sinais como: a agitação que antecedia a sessão, o facto de ser progressivamente maior o número dos que vinham equipados, serem ciosos das informações que lhes dávamos, (ao ponto de se esbater a natural inquietude), serem mais solidários e cooperantes e menos agressivos nas actividades de grupo, interpelarem o professor para esclarecer e corrigir situações menos claras, etc;
7. Estamos convictos que as crianças foram mais responsáveis por uma prática frequente do que a das visitas dos orientadores, na medida em que pressionavam e chamavam a atenção dos professores para o cumprimento do plano de trabalho — assumido perante os orientadores;
8. Verificaram-se com frequência casos de alunos a quem estas iniciativas resultaram numa maior aproximação da escola e dos professores, especialmente em situações de relação distante ou tensa;
9. Em classes com muitos alunos com dificuldades de aprendizagem, existia claramente a necessidade de os alunos terem sucesso nalgumas tarefas — que podiam ser as desportivas. Alunos com fraca assiduidade retomavam a frequência normal ou pelo menos, nunca faltavam nos dias de sessão (referido por 79% dos professores inquiridos). Havia outros alunos que, pela origem étnica tinham dificuldades no domínio da língua portuguesa e, portanto, muito fracos na expressão oral. Para estes, a Educação Física foi uma forma de mediação gratificante e, portanto, facilitadora da sua integração social e escolar.

Mudança de Práticas Mudança de Atitudes

Manuel Mota Moreira*

Com um título destes poderíamos ser levados a pensar que iria fazer deste momento um muro de lamentações — uma vez que há tanto a mudar — mas não é esse o meu objectivo.

Não será necessária uma grande reflexão da nossa parte para constarmos que há efectivamente muita coisa a mudar. Basta pensarmos um pouco nos últimos anos. Pese embora as declarações de intenções e os discursos, o que mudou efectivamente?

A tendência mais primária seria dizer que nada mudou. Pela minha parte recuso alinhar nesta visão derrotista. É certo que há ainda muito a fazer, mas também é certo que alguma coisa já mudou. Destaco aqui alguns aspectos francamente positivos da Reforma Educativa em curso e, neste âmbito, os Novos Programas de Educação Física. Em minha opinião um excelente documento.

Pois bem, mudança a que nível?

Quando nos propomos reflectir sobre a mudança de práticas e mudança de atitudes, importa saber identificar e caracterizar, como primeiro passo, o contexto em que nos movimentamos, ou seja, o próprio Sistema Educativo e, dentro deste, em particular a prática da Educação Física. Vamos deixar para já «um pouco de lado» o Sistema Educativo e essa entidade algo abstrata a que vulgarmente chamamos Poder Central. Merecem concerteza uma análise bem cuidada mas não é esse o principal propósito desta reflexão. De qualquer maneira sempre diremos que deles continuamos a esperar a grande mudança, ou seja, que de uma vez por todas a Educação Física seja considerada como algo

* Licenciado em Educação Física.

Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 57-63.

imprescindível na Formação Multilateral e Equilibrada da criança. E que, naturalmente, sejam facultados os meios necessários ao cumprimento das suas Finalidades. Não vou pois argumentar em favor desta evidência por me parecer demasiado óbvia.

O papel das autarquias

Quero em seguida destacar o papel que as Autarquias podem assumir neste processo de mudança. Julgo existir ainda uma visão algo distorcida deste papel, quer por parte dos professores, quer por parte das próprias Autarquias. A questão poderá ser colocada desta forma: A que nível, pode uma Câmara Municipal, por exemplo, intervir de forma eficaz na promoção de uma efectiva mudança na qualidade da prática da Educação Física nas Escolas do 1.º Ciclo? Respondo: Em vários e importantes níveis.

Já ouvi responsáveis autárquicos afirmar que não lhes cabem responsabilidades directas na Formação de Professores.. Que essa responsabilidade caberá ao Ministério da Educação através das «ESE.s» ou qualquer outro organismo. Talvez sim. Pela minha parte prefiro ver o problema de um outro ângulo, que é o de não separar o problema da Formação das outras vertentes em que essa intervenção possa acontecer.

Quando se fecham as salas de uma Escola «P3», não está a haver uma forte intervenção na organização do ensino, na prática de alunos e professores? E quando a Junta de Freguesia oferece um projector de «slides», à escola que necessitava de um projector de acetatos, não acontece o mesmo? E quando se promove ou apoiam determinadas acções de formação (provavelmente em desfavor de outras), não é ainda a mesma coisa que acontece? Penso que a resposta é afirmativa. Não quero entrar nos domínios da política do poder local, mas se é verdade que uma das preocupações fundamentais das Autarquias é O Jovem e a Escola, então necessariamente a sua intervenção tem que passar pela Escola e pela qualidade das práticas que aí acontecem.

Não haverá certeza uma fórmula mágica que leve a que também as Autarquias mudem a sua atitude face às coisas da Educação Física. Mas, os bons exemplos que começam a despontar, e, porque não, também este Congresso, podem ser um bom suporte na reflexão desta problemática. Uma coisa tenho como dado adquirido: Podem as Autarquias, assim o queiram, ter um bom desempenho nesta matéria.

Os professores

Avançando um pouco, queria centrar a minha atenção sobre aquela que me parece ser a questão essencial: A da prática do professor, ligando esta, decisivamente, à da prática dos alunos.

A prática da Educação Física pelo professor do 1.º Ciclo — e esta é concerteza uma afirmação polémica — é, ainda, muito pobre.

Também por isso, a prática dos alunos é muito pobre.

Tem-se argumentado frequentemente com a carência de recursos das escolas, como impedimento a uma prática eficaz da Educação Física.

Tal como se tem argumentado com a pouca formação dos professores nesta área. Saliento que este tipo de argumentação tem sido veiculado quer por professores do 1.º Ciclo quer por professores de Educação Física. Concordo mas com reservas. Em meu entender esta é apenas uma parte, pequena, do problema.

Afirmei que a prática da Educação Física é pouca e pouco estruturada. Já não posso afirmar tão categoricamente que o professor do 1.º Ciclo necessite, ou queira, como uma das primeiras prioridades, Programas ou Acções de Formação. Aqui incluo, naturalmente, programas ou acções de formação em Educação Física. Isto é: A oferta de formação e a disponibilização de recursos não resolvem por si, nem são razão determinante para uma prática eficaz e coerente da Educação Física.

Então, o que deve mudar afinal?

Ao contrário do que alguns espíritos mais pessimistas têm afirmado, julgo não estar em causa a mudança do Sistema, dos Modelos das Escolas de Formação ou dos próprios Programas.

QUADRO 1



Uma mudança essencial é a mudança de atitude. Que, a meu ver, tem a seguinte leitura: Enquanto a Educação Física não for uma necessidade Sentida e Assumida pelos professores, não há Formação nem Recursos que nos valham...

Mas, as atitudes são simultaneamente causa e efeito da Prática do Professor e do seu Conhecimento. Este processo dinâmico «Conhecimento/Prática», mais do que um movimento colectivo, é algo de pessoal, é uma construção lenta e cheia de contradições. E conhecer o quê? A criança em mudança, a escola em mudança, a nossa própria prática que também se quer em mudança. Tanta mudança exige por certo uma grande disponibilidade e um grande investimento da nossa parte. O que todos juntos podemos fazer, como aqui, é talvez, contribuir para uma

QUADRO 2
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO/NÍVEIS DE INTERVENÇÃO

«SISTEMA»	ESCOLA	PROFESSOR
— FORMAÇÃO DE PROFESSORES	PROJECTO EDUCATIVO DE ESCOLA	CARACTERIZAÇÃO DA CLASSE
— RECURSOS	(SITUAÇÃO DA E. E. F.-M. NO QUADRO MAIS GERAL DAS TAREFAS DA ESCOLA — OBJECTIVOS)	OBJECTIVOS DA CLASSE
— FINALIDADES DO ENSINO	LEVANTAMENTO DE RECURSOS	— DEFINIÇÃO DE PRINCÍPIOS DE INTERVENÇÃO
— OBJECTIVOS DE CICLO E DE ANO • OBJECTIVOS DA E. E. F.-M.	SELECÇÃO, CLASSIFIC. E PLANIFICAÇÃO DE ACTIVIDADES	• METODOLOGIAS • ESTRATÉGIAS • ESTILOS DE ENSINO

QUADRO 3
OPERACIONALIZAÇÃO (MODELO SIMPLIFICADO)
DO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

PRÁTICA DO PROFESSOR	PRÁTICA DO ALUNO
— PRINCÍPIOS GERAIS E CRITÉRIOS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	— DISPONIBILIDADE PARA APRENDER — APRENDIZAGEM/AQUISIÇÕES FACILITADAS
— OBJECTIVOS E EXTENSÃO DA E. E. F.-M.	— APRENDIZAGEM DAS MATÉRIAS ESSENCIAIS E ADEQUADAS
— CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS	— APRENDIZAGEM/DESENVOLVIMENTO EQUILIBRADO E EFICAZ
— METODOLOGIAS, ESTRATÉGIAS E ESTILOS DE ENSINO	— ACTIVIDADE PARTICIPADA E COOPERANTE DE ACORDO COM AS CARACTERÍSTICAS E MOTIVAÇÕES DE CADA UM E DO GRUPO
— SELECÇÃO E CONTROLE DAS SITUAÇÕES DE PRÁTICA	— ACÇÕES MOTORAS DE ACORDO COM AS CAPACIDADES DE CADA UM — AUTO-CONTROLE

mudança de atitude no sentido de reflectirmos e pormos em causa a nossa prática e o nosso conhecimento das coisas.

Um (possível) ponto de partida

Utilizei mais atrás a expressão «Organização do Ensino». Vou voltar a ela partindo da permissa de que só podemos agir e intervir directa e eficazmente na organização e na qualidade do ensino, (nomeadamente da Educação Física) se soubermos identificar e caracterizar o «Sistema» e os sistemas, e os níveis de intervenção de cada um dos protagonistas. E, sobretudo, se pudermos verificar e compreender os resultados da nossa prática. Os quadros que apresento mais não são do que uma proposta de metodologia na reflexão que aqui me propuz fazer convosco.

Do conjunto dos cinco quadros que aqui vos trago, julgo poder retirar algumas conclusões, em jeito de síntese:

- São vários os intervenientes na prática da Educação Física. O professor não tem que se preocupar com tudo... Ou seja, cada um deverá conhecer e assumir o seu nível de responsabilidade.
- Não sendo uma relação linear, há contudo uma relação entre a prática do professor e a prática do aluno. «Uma boa prática induz uma boa prática».
- A finalidade da Escola é Multidisciplinar, tal como o é a tarefa do Professor. A Educação Física tem o seu lugar próprio neste complexo de finalidades e tarefas.
- O professor deve ter recursos e conhecimentos para uma prática gratificante da Educação Física.
- É preciso novos conhecimentos para novas práticas e novas práticas para novos conhecimentos.

Termino com algumas palavras «emprestadas». Foram proferidas pelo ex-Ministro da Educação, eng. Roberto Carneiro no Simpósio da SPEF sobre Formação de Professores em Abril do ano passado:

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

[...] 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...»

QUADRO 4
ORGANIZAÇÃO INTEGRADA DO CURRÍCULO DO 1.º CICLO
(DOCUMENTOS DA COMISSÃO DOS NOVOS PROGRAMAS)

	EXP. E. F.-M.	EXP. MUS.	EST. MEIO	MAT.
EXP. E. FÍSICO MOTORA	*	— DESENV. SENSORIAL — ORIENT. TEMPORAL — ...	— ORIENT. ESPACIO-TEMPORAL — ...	— LATER. — RITMO — ...
EXP. MUSICAL	— DANÇAS — MOVIMENT. A PARTIR DE SONS — ...	*	—	—
ESTUDO DO MEIO	— CONHECIM. DO CORPO — EXPLOR. DA NATUREZA — ...	—	*	—
MATEM.	— NOÇÕES DE TEMPO — AGRUPAM. ORDENAÇÃO — NOÇÕES DE ESPAÇO (INICIAÇÃO À GEOMETR.) — ...	—	—	*

QUADRO 5
NÍVEIS DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO DA E. E. F.-M.



A Situação da Educação Física no 1.º Ciclo de Ensino em Portugal e o Papel da FCDEF na Reciclagem de Professores

Paula Botelho Gomes*

Resumo

Várias justificações são comumente apresentadas quando se reflecte sobre as carências da educação física no 1.º ciclo de ensino. Algumas delas são aqui revisitadas, ao mesmo tempo que se dá conta de um projecto de formação/reciclagem dirigido a professores deste grau de ensino, encetado pela Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, como resposta a preocupações e solicitações oriundas do poder autárquico.

1. Introdução

Em Portugal, a formação motora e o desporto, ou se quisermos a educação física, na escola primária, não tem expressão. Nunca fez escola nem tradição tão pouco.

Se passarmos em revisão alguns pontos do historial da educação física no ensino primário em Portugal (ou, como preferimos dizer, a história da sua não história) verificamos que em 1875 se confere a obrigatoriedade a esta disciplina (ESTRELA, 1972; CRESPO, 1990). No entanto, é o próprio Ministério da Educação Nacional que em 1939 admitia que a educação física *das escolas do ensino primário é como se de facto não existisse* (F. M. H., 1990, 8).

* Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física (UP).
Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 65-72.

A formação motora tem sido vista como acessória quando comparada com outros domínios do desenvolvimento da criança, sendo arreadada, sistematicamente, da antropagogia.

Apesar de a última reforma do Sistema Educativo em Portugal mais uma vez se ter debruçado sobre esta matéria de ensino, com reflexos imediatos num novo programa, cremos que a sua implementação é pouco promissora. E isto porque temos de fazer a distinção entre filosofia da nova reforma, novo programa, recursos necessários e a sua aplicação.

Pensamos que se trata de uma reforma que não prevê a alteração dos estruturas que a viabilizam (professores devidamente habilitados, instalações, materiais).

Um jornal semanário dedicou à Reforma Educativa um artigo com um título sugestivo — *Reforma nova em escolas velhas*. Nesse artigo a educação física é fustigada em várias frentes: nos próprios conteúdos programáticos, nos recursos e na formação de professores.

Ainda no mesmo artigo, e segundo dados do Instituto de Inovação Educacional, só 25% dos professores consideram que os recursos existentes na escola são suficientes e mais de 50% referem que a formação recebida não foi suficiente para responderem ao novo programa.

É certo que a Lei de Bases do Sistema Educativo confere obrigatoriedade à educação física e a Lei de Bases do Sistema Desportivo lhe atribui relevância pedagógica, mas por si só o acto de legislar não é suficiente para que a situação se modifique. Se a carência de formação específica dos professores do 1.º ciclo de ensino e a escassez de meios são as justificações mais óbvias, julgamos que o português, no seu íntimo, não considera a Cultura Física como uma parcela da cultura geral, remetendo-a para um plano secundário.

A Lei de Bases do Sistema Educativo refere que este ciclo de ensino é organizado de forma interdisciplinar e da responsabilidade de um professor único.

No entanto, os resultados inerentes à figura do professor único, responsável também pela formação motora, ainda não se vislumbram.

Testemunho disso mesmo é o estudo comparativo realizado por CARRERE (1991) sobre o desporto e a educação física, sua concepção, organização e prática na Comunidade Europeia.

Neste estudo, e no que se refere a Portugal e à educação física neste grau de ensino, podemos ler *não obrigatória: recomendada* (non obligatoire: «recommandé», 30). A frase... *não obrigatória: recomendada* define bem a situação portuguesa apesar do articulado legislativo referido anteriormente.

Face às carências que temos vindo a constatar, julgamos que o professor único, a sua competência generalista, a sua desmotivação escudada num cem número de desculpas não alterará o quadro actual a não ser com formação complementar e recursos adequados.

Em suma, diríamos que temos programas, alguns professores preocupados e interessados, o poder central a acenar aos eleitores com a importância da actividade física para o desenvolvimento do cidadão, mas soluções concretas não se avistam, ou seja, não se pode afirmar que a educação física, no 1.º ciclo de ensino, se venha a constituir como uma prática sistemática e sistematizada e venha a ser considerada e cuidada como matéria de ensino.

Ainda que a educação física no 1.º ciclo de ensino dependa do poder central, face à ineficácia do mesmo e às lacunas apontadas, começa a notar-se um interesse acrescido das autarquias por este problema, isto é, algumas Câmaras Municipais encetam projectos no sentido de que esta área da educação e o desporto sejam contemplados no dia a dia das crianças, na sua formação.

Conhecemos exemplos que parecem ser promissores: o da Câmara Municipal do Porto com o seu projecto das *Escolas Desportivas Municipais*, e o da Câmara Municipal de Matosinhos que este ano iniciou o processo de reciclagem de professores e está a reformular a sua política desportiva.

As Câmaras do Porto e de Matosinhos apostam no papel do professor do 1.º ciclo como agente privilegiado na consecução dos objectivos da educação física e do desporto neste escalão etário, mas reconhecem que o professor necessita de quem o forme e o oriente.

Deste modo, solicitaram à nossa Faculdade uma acção de reciclagem/formação para professores do 1.º ciclo de ensino; a Câmara do Porto colocou mesmo em cada uma das freguesias um licenciado em educação física, que dá apoio e orientação a todas as escolas primárias da área. Para além dos recursos humanos, as Câmaras estão a apetrechar as escolas com material desportivo.

Perguntar-se-á porquê a Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, através do seu gabinete de Pedagogia do Desporto, a ser chamada para a organização destas acções de formação e não a entidade que actualmente forma o professor para este ciclo de ensino? Eventualmente não conhecemos todas as razões, mas pelo menos duas para nós são claras: a nossa Faculdade tem provas dadas no domínio da formação de professores, daí o seu crédito científico-pedagógico, e apresenta como objecto de estudo e referência cultural o *Desporto* tomado este num sentido abrangente e plural.

2. Objectivos e conteúdos da acção de formação

Esta acção tem por objectivo central sensibilizar os professores para a importância da educação física no processo educativo e formativo do aluno. Foi também nosso objectivo analisar aspectos básicos que condicionam a prática de actividades desportivo-corporais nesta fase de

desenvolvimento e apresentar um conjunto de propostas de trabalho prático.

A premissa de que partíamos era a seguinte: apesar das carências de espaço e de material da grande maioria das escolas, ainda há muito a fazer, pois encontramos-nos na estaca zero. Nesse sentido, todas as propostas de trabalho prático foram realisticamente planeadas, tendo em devida conta as deficientes condições de trabalho nas escolas, apresentam características de flexibilidade e de extensão das situações práticas.

O ensino primário, ou 1.º ciclo de ensino, está dividido, como se sabe, em fases. À primeira fase correspondem o 1.º e 2.º anos, à segunda o 3.º e 4.º anos.

O projecto apresentado às autarquias respeitava as fases de ensino mencionadas, tendo sido desenvolvido em duas partes ou momentos, num total de cerca de 40 horas e compreendendo sessões teóricas, teórico-práticas e práticas.

Passaremos, nos pontos que se seguem, a referir os conteúdos da acção de formação fazendo sobressair, sempre que nos parecer importante, alguns aspectos fulcrais.

2.1. 1.º momento da acção de formação

O primeiro momento da acção é composto por sessões de fundamentação teórica e sessões práticas. Inicialmente, tínhamos previsto realizar situações práticas em que interviessem os próprios professores e alunos. Porém, vimo-nos forçados a utilizar filmes em video com alunos reais uma vez que, a adesão imprevista de grande número de professores (cerca de 200 na acção realizada para a Câmara do Porto) e com as nossas próprias carências de instalações seria inviável levar à prática a ideia inicial.

No plano da fundamentação teórica, sublinhamos alguns conteúdos abordados:

Papel da educação física na formação e educação integral do aluno; aspectos gerais do desenvolvimento motor; factores condicionantes da actividade desportivo-corporal, organização do processo de ensino e aprendizagem em educação física e preceitos da aula de educação física. As capacidades e habilidades desportivo-corporais, ainda que devidamente enquadradas nos conteúdos mencionados, foram objecto de exploração nas sessões práticas.

Em suma, acentuou-se a tónica de que uma educação de qualidade implica necessariamente uma formação integrada, com experiências e aprendizagens em todos os domínios do desenvolvimento da criança, onde a educação física, o desporto, joga um papel importante, pelo seu contributo único na formação do aluno. Esse contributo apresenta, também, outras valências pedagógicas enquanto factor potenciador das

outras áreas de intervenção e enquanto actividade alternativa ao estilo de vida actual.

Este último aspecto foi devidamente enquadrado na importância da Educação Física para uma educação da saúde.

Todos os princípios referidos só fazem sentido se o professor valorizar a formação corporal como princípio educativo, se for capaz de ultrapassar aspectos relacionados com a sua própria motivação e se, na planificação do seu trabalho, existir um espaço para a educação física onde esta seja tratada com a mesma seriedade da matemática ou da leitura.

Assim, esta matéria expressa-se numa actividade sistemática, carregada de intencionalidade educativa, deve ser concebida de uma forma integrada com as outras áreas de aprendizagem e organizada de uma forma que proporcione prazer ao aluno.

Outra questão que nos preocupou relaciona-se com os aspectos particulares da organização do processo de ensino e aprendizagem em educação física.

Apesar do professor do ensino primário ser um condutor e organizador experiente de alunos e de situações de aprendizagem, a questão do espaço na aula de educação física levanta muitas vezes problemas de organização e gestão, especialmente a quem normalmente organiza as suas actividades em espaços bem delimitados, como é o caso da sala de aula. Esta questão não pode constituir entrave ao processo nem factor de desmobilização pelo desgaste de energias que provoca no professor.

Se problemas de organização e de gestão são fantasmas a resolver, a aula de educação física deve incorporar outro nível de preocupações como sejam os conteúdos seleccionados, a intencionalidade educativa das tarefas propostas, a oportunidade e tempo para aprender, a variedade, volume e intensidade dessas mesmas tarefas.

A realização efectiva da aula de educação física é factor primordial para que a situação se altere definitivamente. No entanto, julgamos que o espaço do recreio deve ser também um espaço educativo, mais uma oportunidade de exercitação e de prazer para a criança.

Abordamos o tema sugerindo que o recreio seja um espaço de aprendizagem através do jogo, de exploração do meio, onde o desafio, a exigência seja imposta por cada criança, à sua dimensão; um espaço onde a criança invista a sua afectividade, energia e experimente um vasto leque de habilidades motoras e sócio-motoras.

Definiríamos, assim, três espaços:

- Um espaço que comporte uma zona aberta a jogos de pequena organização, sem material, plástico no sentido que pode ser aquilo que a criança quer que ele, num determinado momento, seja, local para as estafetas, as rodas, os jogos com bola, o salto ao eixo, para saltar à corda...

- Uma outra zona com materiais fixos que convidem às suspensões, aos saltos, às situações que solicitam o equilíbrio, com materiais de dimensões diversas que possibilitem o seu uso tanto por alunos do 1.º ano como pelos do 4.º ano. O solo deve conter marcações para jogos tradicionais (pião, berlinde, macaca...).
- Por fim, uma zona dedicada aos jogos desportivos colectivos com materiais adequados e adaptados aos alunos em causa.

Pensamos que esta configuração de espaço de recreio respeita as necessidades das crianças, as fases de desenvolvimento que poderemos encontrar em 4 anos de escolaridade, as suas apetências e competências em termos de exercitação.

As sessões práticas apresentaram propostas para as primeiras experiências no meio aquático, abordaram formas do pré-atletismo, modos de exercitação das capacidades coordenativas e condicionais referenciadas à ginástica desportiva e ao atletismo, trabalho com bola, onde se visava as coordenações básicas que aquele tipo de material impõe, segundo a tríade Eu — Eu e a Bola — Eu, a Bola e os Outros, ou, se preferirmos, o domínio do corpo, o domínio da bola e a bola como meio de comunicação. Não esteve em causa nenhum desporto colectivo ou modalidade desportiva em particular, somente o *apetrechamento motor da criança*, os requisitos básicos inerentes a uma iniciação desportiva.

Em todas as sessões práticas a preocupação dominante residiu na formulação das situações de uma forma integrada e sempre referenciadas à fundamentação teórica apresentada.

Todos sabemos como a falta ou insuficiência de meios é uma das razões invocadas pelo professor para não aplicar o programa estabelecido para a disciplina de educação física. Nesse sentido, foi apresentado um conjunto de situações de exercitação das capacidades coordenativas e condicionais onde não se utilizava material auxiliar. O corpo e o movimento, categorias centrais da educação física, do desporto foram os únicos suportes solicitados. Apesar de se tratar de um processo redutor, onde habilidades importantes foram cerceadas, pareceu-nos importante fazê-lo.

2.2. 2.º momento da acção de formação

A 2.ª parte ou momento de formação apresenta como linha condutora a *iniciação desportiva*. Os conteúdos a explorar são dirigidos à 2.ª fase de ensino, ou seja, a crianças com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos.

O andebol, basquetebol e futebol foram tratados partindo dos elementos estruturais que lhe são comuns, diferenciando-se posteriormente as condutas motoras específicas de cada modalidade.

O voleibol dadas as suas características, foi abordado em separado, e postula os seguintes objectivos a perseguir: *utilizar o 1×1 como forma fundamental de jogo, permitir o ressalto e o duplo toque como meio de fornecer maior continuidade às acções, contactar com a bola utilizando preferencialmente o passe e realizar o serviço como forma de colocar a bola em jogo* (MESQUITA, 1992).

Continua a explorar-se o atletismo e a ginástica nas suas habilidades específicas. A ginástica, apoiando-se no programa em vigor, apresenta o rolamento à frente, à retaguarda e o apoio invertido e respectivas formas de trabalho, como proposta.

O atletismo, através de circuitos de exercitação e de competição, propõe o desenvolvimento das capacidades motoras básicas, das coordenações específicas às situações de salto e lançamento, da técnica de corrida, noção de ritmo e tempo de corrida e a introdução de algumas noções regulamentares.

Deixamos a natação para uma outra oportunidade, uma vez que trata de uma modalidade que, num tempo próximo, dificilmente será trabalhada na generalidade das nossas escolas, porque pressupõe espaços e cuidados mais específicos. Mais uma vez apostamos em modalidades passíveis de concretização imediata.

Este 2.º momento da formação compõe-se, quase na sua totalidade, de sessões práticas, contemplando, também, a própria vivência dos professores. Neste particular, a sessão dedicada aos jogos tradicionais constituiu, aquando da experiência levada a cabo no Porto, um momento de convívio muito saudável.

A vertente teórica discorre acerca do como conceber o ensino dos jogos desportivos colectivos e respectivos aspectos metodológicos.

3. Conclusão

Parece por demais evidente que não esgotamos as possibilidades de informação nestes dois momentos da formação. Com a continuação deste projecto abrangeremos outras vertentes, como sejam, as actividades rítmicas e expressivas e práticas desportivas no meio natural.

Uma publicação, tipo manual, foi editada contendo a informação referente ao 1.º momento da acção de formação — Educação Física na Escola Primária (vol. 1) e já se encontra no prelo o Volume II dedicado à iniciação desportiva.

Bibliografia

BOTELHO GOMES, P. (1991). Aspectos do Desenvolvimento Motor e Condicionantes da Actividade Desportivo-Motora. *Educação Física na Escola Primária*

- (vol. 1). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Gabinete de Pedagogia do Desporto; C. M. do Porto, Pelouro de Fomento Desportivo (Eds.), 31-42.
- BOTELHO GOMES, P. (1991). Os Espaços e os Materiais. *Educação Física na Escola Primária* (vol. 1). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Gabinete de Pedagogia do Desporto; C. M. do Porto, Pelouro de Fomento Desportivo (Eds.), 59-65.
- BOTELHO GOMES, P. (1991). Da educação física e do desporto no primeiro ciclo de ensino. Actas do II Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa *As Ciências do Desporto e a Prática Desportiva* (volume 1). BENTO, J.; MARQUES, A. (Eds.) Universidade do Porto — Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, 235-247.
- BRITO, M. (1986). A Educação Física no Ensino Primário: algumas questões sobre o passado e o presente. *O Professor*, 83, 4-12.
- CARRERE, P. (1991). Le Sport et l'Education Physique dans la Communauté Européenne. *E.P.S.*, 228, 29-35. Paris.
- CASTRO, J. (1990). *Lei de Bases do Sistema Desportivo*. ME-D-GD Lisboa.
- CRESPO, J. (1990). *A História do Corpo*. Difel (Ed.), Lisboa.
- ESTRELA, A. (1972). *Elementos e Reflexões sobre a Educação Física em Portugal, no período compreendido entre 1834 e 1910: da necessidade da educação física*. INEF, CDI. Lisboa.
- F. M. H. (ed). (1990). *INEF 1940-1990*. Universidade Técnica de Lisboa.
- LIMA, R. (1991). Reforma Nova em Escolas Velhas. *Jornal Expresso — Revista — 3 de Agosto*, 23-25.
- MATOS, Z. (1991). A importância da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Educação Física na Escola Primária* (vol. 1). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Gabinete de Pedagogia do Desporto; C. M. do Porto, Pelouro do Fomento Desportivo (Eds.), 21-29.
- MESQUITA, I. (1992). *Iniciação ao Voleibol*. Comunicação apresentada à Acção de Formação de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovida pela C. M. do Porto, organizada pela FCDEF-UP e realizada no Auditório da Reitoria do porto a 7, 8 e 9 de Outubro.
- PIRES, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo — apresentação e comentários*. Asa (Ed.), Porto.
- QUEIRÓS, P. (1991). Particularidades da Organização do Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física. *Educação Física na Escola Primária* (vol. 1). Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física, Gabinete de Pedagogia do Desporto; C. M. do Porto, Pelouro de Fomento Desportivo (Eds.), 47-57.

Crenças Educativas dos Professores e Prática Curricular da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico Relato de uma Forma de Intervenção

Tomé Bahia de Sousa*
Beatriz Pereira**

Resumo

A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico está longe de ser uma realidade nas escolas portuguesas. Razões interpretativas dessa realidade são sobejamente conhecidas: — Falta de formação, falta de material e instalações, ausência de apoios, etc...

Não obstante, quando eventualmente supridas essas carências nem sempre são proporcionadas às crianças as actividades físicas adequadas e necessárias.

Por outro lado, os professores com experiência quando inquiridos sobre a importância da Educação Física no âmbito do currículo do Ensino Básico, manifestam-se claramente a favor.

No trabalho que vamos apresentar discutimos algumas hipóteses relativas à construção do conhecimento prático dos professores com vista à identificação das causas desta aparente contradição.

1 Generalidades

Os objectivos educativos para as actuais escolas do 1.º ciclo do ensino básico consistem fundamentalmente na promoção de experiências significativas que ajudem as crianças a desenvolverem todas as suas capacidades como membros autónomos, activos e criativos da sociedade.

* Assistente na Universidade do Minho.

** Assistente Estagiária na Universidade do Minho.

Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 73-85.

Para que a escola encoraje a realização do todo o potencial humano é importante que ensine as crianças a serem capazes de tomar decisões, a escolherem entre várias alternativas, a serem receptivas às mudanças adequadas, a estabelecerem consensos em situações diversas, a serem responsáveis pelas suas acções.

A Educação Física contribui eficazmente para o desenvolvimento total da criança. Não obstante todos os professores se referirem à criança total, à educação integral, a verdade é que a maior parte do tempo e energia é dedicado às chamadas áreas intelectuais. Educação Física e as restantes áreas expressivas são relegadas para segundo plano quando não são pura e simplesmente esquecidas. Mas se a criança é de facto um ser físico, intelectual e social é absolutamente indispensável que os planos educativos contemplem todas as suas dimensões. A dimensão física, base e sustentáculo do ser total, necessita de alimentos, protecção e exercícios vigorosos. Para maximizar o desenvolvimento total a actividade física deve ser planeada pelo professor e sistematicamente praticada pela criança.

No currículo do Ensino Básico a Educação Física contribui com dois grandes objectivos educativos:

Desenvolvimento da condição Física associada à saúde e desenvolvimento da motricidade através da aprendizagem de habilidades motoras. Numerosos estudos e também a observação casual indicam que estes objectivos são muito importantes na cultura ocidental constituindo, assim, significantes conceitos que a escola deve transmitir à criança. Em acréscimo aos objectivos gerais da educação (maximizar as potencialidades da criança total), esta disciplina desenvolve e mantém apropriados níveis de condição física e saúde e ensina porque é que isso é importante e qual o papel do exercício físico; desenvolve adequadas destrezas motoras, começando pelas capacidades motoras de base, dando grande incidência ao gesto desportivo e, finalmente, preparando o indivíduo para a utilização dos tempos livres.

Para alcançar estes objectivos os programas de Educação Física devem incluir actividades vigorosas e sistemáticas por alargados períodos de tempo. Este objectivo não pode ser atingido em tempo de férias ou de recreio. É necessário um plano estruturado e regular de exercícios físicos.

2 A quem competirá ministrar a Educação Física?

Necessariamente aos professores do Ensino Básico dados os condicionamentos do nosso sistema educativo. Por isso os professores devem conhecer como as actividades físicas são aprendidas e desenvolvidas e como ajudar as crianças a praticar e desenvolver essas habilidades. Se

o professor não tiver um plano específico para uma prática correcta e frequente, é improvável que o desenvolvimento motor das crianças se verifique. Insistindo mais uma vez, tempo de férias e de recreio em que pontualmente ocorrem práticas físico-motoras mais ou menos enquadradas não são suficientes para um desenvolvimento motor capaz de provocar o gosto pela prática regular de actividades físicas.

A Educação Física, tal como outras áreas do currículo, pode provocar oportunidades de aprendizagem de conceitos sociais, morais e intelectuais. Se as crianças não têm uma experiência qualitativa dos programas de Educação Física é provável que algumas importantes competências sejam postas em causa.

As atitudes dos professores perante a Educação Física são determinantes. As crianças depressa aprendem que os professores não valorizam as actividades físicas se observam as situações seguintes:

- Os professores usam os tempos de Educação Física como punição. Por exemplo, um professor pode dizer: João, tu não fazes ginástica porque deste muitos erros. Ao mesmo professor nunca lhe passaria pela cabeça dizer: João tu não estudas aritmética porque te portaste mal na leitura.
- Os professores utilizam os tempos destinados à Educação Física como recompensa. Por exemplo, um professor pode dizer: Joana, hoje estás dispensada da Ginástica. Podes ficar a ajudar-me a construir os fantoches para a festa de Natal.

Ambas as atitudes se prendem com as crenças educativas, mais ou menos radicalizadas, com que os professores envolvem esta disciplina curricular.

Em última instância a mensagem oculta é que a Educação Física não é importante bem assim como o desenvolvimento de padrões motores que, de forma inequívoca, irão condicionar toda a vida de relação das crianças.

3 As crenças educativas dos professores

3.1 Definições

Uma crença educativa pode definir-se como «a informação de que uma pessoa dispõe ao envolver um objecto com qualquer atributo esperado» (Fishbein y Ajzen, citados por Bauch, 1984, p. 3). Por outro lado, Wahlstrom, e colaboradores, (1982), dão a seguinte definição de crença: «É uma declaração hipotética ou inferencial acerca de um objecto capaz de ser precedida pela expressão «creio que...» que descreve o objecto como verdadeiro ou falso; correcto ou incorrecto; o avalia como bom ou

mau; que predispõe para a acção, provavelmente de diferentes formas sob diferentes condições».

As crenças, tal como as rotinas, servem para reduzir a necessidade de processamento de informação do professor. Assim, na infinidade de problemas inerentes à acção docente a existência de padrões comportamentais evita a abordagem pontual de cada um deles com economia evidente de custos energéticos.

3.2 *O problema*

Da revisão de estudos realizado sobre o paradigma «pensamento do professor» ressalta o pressuposto de que as crenças educativas guiam o comportamento dos professores na sua acção docente (Carlos Marcelo, 1985).

Nas escolas portuguesas do 1.º ciclo do Ensino Básico, a Educação Física está longe de ser uma realidade. Razões explicativas são sobejamente conhecidas: Falta de formação, falta de material e instalações, ausência de apoios, etc.

Não obstante, quando eventualmente supridas essas carências nem sempre são proporcionadas às crianças as actividades físicas adequadas e necessárias.

Por outro lado, os professores com experiência quando inquiridos informalmente sobre a importância da Educação Física no âmbito do currículo do Ensino Básico, manifestam a crença de que a Educação Física é extremamente importante para a formação das crianças.

Para confirmar esta observação empírica resolvemos analisar com mais pormenor a evolução das crenças dos professores no âmbito da educação física curricular desde o início da formação, isto é, após a chegada à instituição de formação inicial.

4 *Metodologia*

4.1 *A amostra*

A amostra deste estudo abrange um grupo de 34 professores em formação com média de idades de 20 anos e outro grupo de 33 professores com larga experiência e média de idades de 42 anos.

O grupo de professores com experiência inclui todos os professores (18) de uma escola da zona urbana de Braga e 15 de uma escola urbana do concelho de Guimarães.

O grupo de professores em formação (34) corresponde ao 1.º ano do curso de professores do Ensino Básico do CEFOPE da Universidade do Minho.

Para uma melhor análise da evolução das crenças educativas dos professores, ainda tentámos obter declarações de professores com pouca

experiência o que se verificou impraticável pela grande dispersão geográfica das colocações dos náveis professores.

Os dados (respostas ao questionário) foram obtidos de forma síncrona dentro de cada grupo.

4.2 O questionário

Com base no questionário de crenças elaborado por K. Zeichner e T. Tabachnick (1985), elaborámos o conjunto de 25 declarações 11 das quais relativas à disciplina de Educação Física.

Cada declaração tem 4 respostas prováveis (Completamente em Desacordo, Desacordo, Acordo, Completamente de Acordo) a que os professores devem responder em sintonia com as suas convicções.

As 11 questões relativas à Educação Física foram categorizadas da seguinte forma:

Desenvolvimento do aluno (2 declarações);
Rendimento Escolar Global do Aluno (3);
Relevância Curricular da Educação Física (2);
Importância da Educação Física para a Socialização Criança (2);
Importância da Educação Física para a Valorização Social da Escola (2).

A validação das categorias de crenças foi efectuada por um grupo de professores (7) do CEFOPÉ-UM em que se obtiveram percentagens de concordância superiores a 80%.

4.3 Tratamento dos dados

Construímos uma escala bipolar atribuindo o valor mais baixo da escala (1) à resposta provável «Completamente em Desacordo» e o valor mais alto (4) à resposta provável «Completamente de Acordo». A análise da radicalização das crenças e da similitude configuracional das diferentes categorias e sua evolução nos dois grupos permitir-nos-ão extrair algumas conclusões.

Para o conhecimento do grau de radicalização das crenças aplicámos o coeficiente de radicalização de Serafini (IR2) que define a tendência das respostas de um grupo nas categorias extremas de uma escala de crenças:

$$IR2 = C_m \times F_{rm} / K_n$$

Em que:

C_m = valor escalar da categoria modal a partir do ponto neutro da escala;

F_{rm} = frequência relativa da categoria modal;

K_n = Número da categoria da escala a partir do ponto neutro da escala. Se a escala for ímpar o ponto coincide com a categoria central.

Os valores obtidos variam entre 0 (nula radicalização) e 1 (máxima radicalização), sendo interpretados de acordo com estes critérios:

0.00 – 0.19 = baixa radicalização.

0.20 – 0.39 = moderada/baixa radicalização.

0.40 – 0.69 = moderada/alta radicalização.

0.70 – 1.00 = alta radicalização.

5 Resultados

Os resultados obtidos estão reportados nas figuras 1, 2, 3, 4 e 5 em que são indicadas, comparativamente, as percentagens de cada uma das alternativas em relação ao número de elementos dos dois grupos.

A Fig. 6 compara os coeficientes de radicalização das categorias de crenças consideradas, que para os professores em formação são, respectivamente, 0.90, 0.56, 0.56, 0.63, 0.70. Para os professores com experiência os valores são os seguintes: 0.74, 0.54, 0.41, 0.56, 0.53.

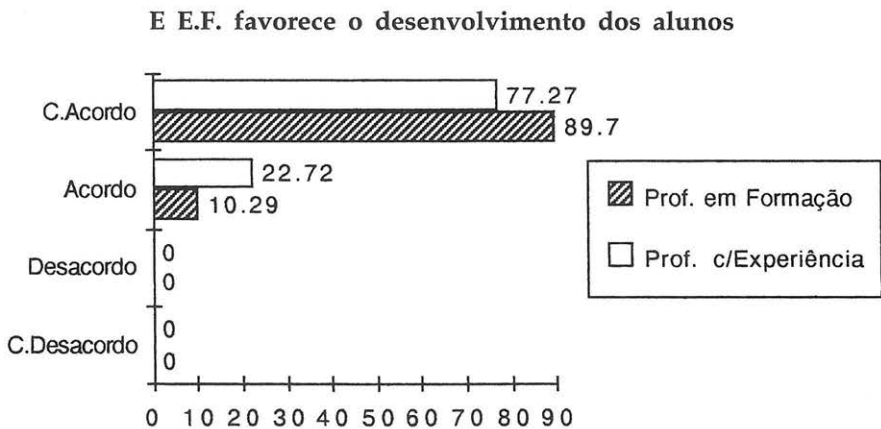


Figura 1

Resultados percentuais das declarações dos dois grupos respeitantes à categoria em epígrafe.

Os valores dos coeficientes de radicalização de Serafini (0.90 e 0.74) apontam para uma alta radicalização desta categoria de crenças educativas.

A E.F. favorece o rendimento escolar global do aluno

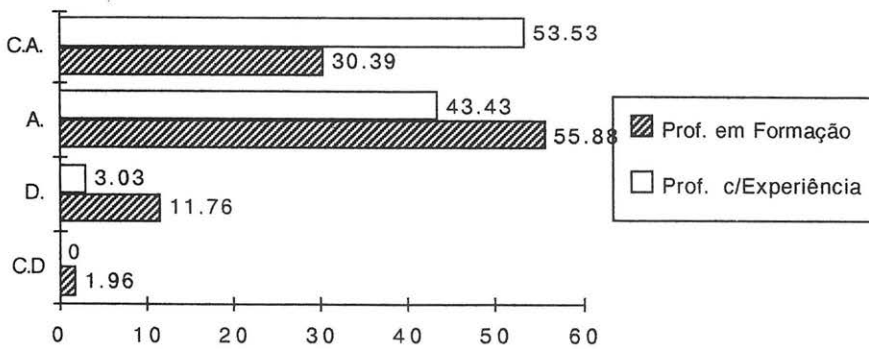


Figura 2

Resultados percentuais relativos à categoria «Rendimento Escolar Global dos alunos». Os valores (0.56 e 0.54) correspondem a uma moderada/alta radicalização desta categoria de crenças.

Relevância curricular da E.F.

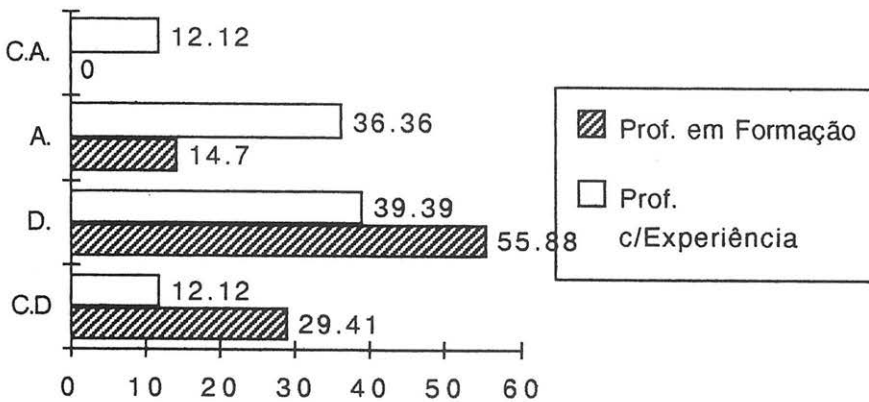


Figura 3

Resultados percentuais respeitantes à categoria «Relevância Curricular da E.F.». Os valores do coeficiente de Serafini (0.56 e 0.41) traduzem uma moderada/alta radicalização desta categoria de crenças. De referir que as declarações desta categoria foram formuladas pela inversa, como por exemplo:
 — A leitura a escrita e a aritmética deveriam ocupar a maior parte do tempo na escola.

A E.F. curricular favorece a socialização do aluno

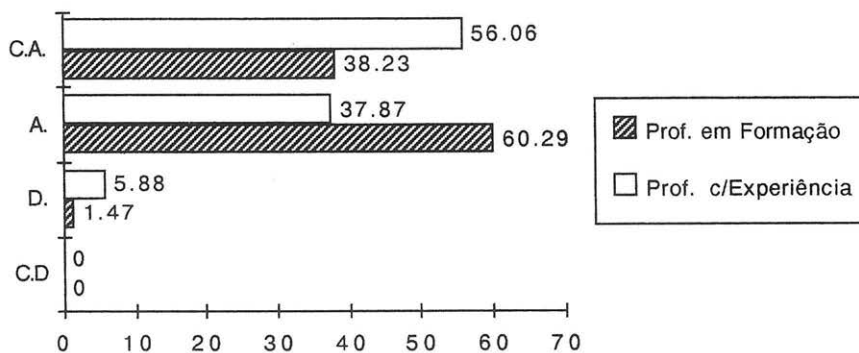


Figura 4

Resultados percentuais respeitantes à categoria «Socialização do Aluno». Com 0.63 e 0.56 de coeficiente a radicalização desta categoria pode interpretar-se como moderada/alta.

A E.F. favorece a construção de uma imagem positiva da escola

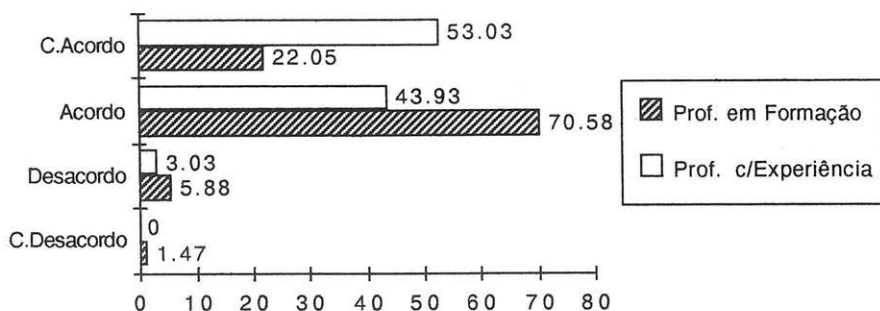


Figura 5

Dados referentes à categoria «Imagem Positiva da Escola». No grupo dos professores em formação, com 0.70 de coeficiente, verifica-se uma alta radicalização de crenças, enquanto que nos professores com experiência, o coeficiente 0.53 traduz uma moderada/alta radicalização.

Radicalização de crenças educativas

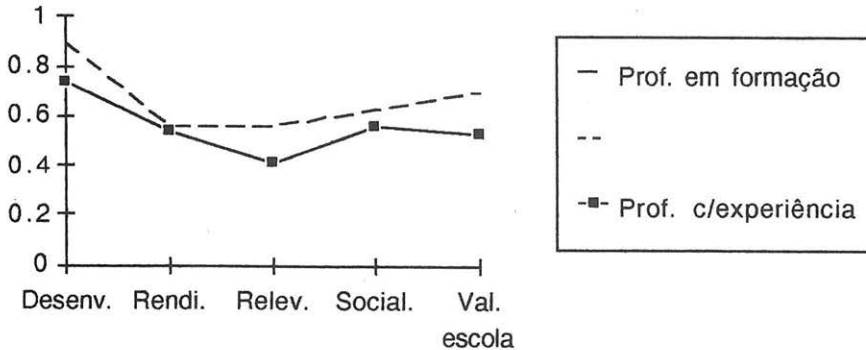


Figura 6

Configuração comparativa dos coeficientes de radicalização dos dois grupos. Para os professores em formação, respectivamente 0.90, 0.56, 0.56, 0.63, 0.70.

Para os professores com experiência 0.74, 0.54, 0.41, 0.56, 0.53, respectivamente.

6 Discussão dos resultados

Verifica-se um decréscimo de radicalização das crenças educativas no grupo de professores com experiência que no caso da conotação da E.F. com o desenvolvimento global do aluno, com a relevância curricular e com a valorização social da escola atinge os valores mais significativos. A proximidade dos coeficientes de radicalização referentes às categorias «rendimento escolar global» e «socialização» é um dado interessante na medida em que o grupo de professores em formação não tem qualquer experiência docente. A crença advém necessariamente da experiência própria como discentes.

Duma maneira geral estes resultados apontam para uma moderada/alta e alta radicalização das crenças dos professores favoráveis à E.F. curricular que não tem correspondência na prática docente desses mesmos professores. Sabemos isso por força do nosso trabalho no âmbito da formação inicial e contínua dos professores abrangidos por este estudo. Esta contradição entre o discurso e a ação, entre as crenças educativas e o comportamento docente, este desequilíbrio perturbador é geralmente superado como observaram Tabacknik y Zeickner, (1985), de duas formas: ou as crenças se alteram para justificar o comportamento ou então são os comportamentos que vão mudando para se adaptarem às crenças dos professores.

O primeiro processo é o que explicaria o grau de correspondência entre os valores altos e baixos dos perfis dos dois grupos, em cada uma

das dimensões consideradas, (Fig. 6), com acentuado decréscimo do coeficiente de radicalização observado nos professores com experiência. Nos primeiros anos de docência ocorre com os professores o que Vernman, (1984), denominou de «choque de realidade». No caso específico da E.F., o conflito entre crenças educativas e comportamento docente resolve-se normalmente a favor do comportamento de forma que as crenças e ideias que o professor adquiriu na formação inicial se transformam de maneira a justificar a própria prática.

Em qualquer dos casos o movimento para uma maior congruência entre crenças e comportamento, será o resultado de um processo negociado e interactivo entre os indivíduos e os estímulos e limitações da organização escolar e da comunidade.

Quer seja função da instituição de formação inicial quer das instituições responsáveis pela formação contínua ainda não devidamente equacionadas no nosso país, quer de um maior e mais amplo envolvimento comunitário, a verdade é que será necessário apoiar e incentivar os professores do 1.º ciclo do ensino básico desde os primeiros anos de docência para que a realidade da E.F. neste grau de ensino se transforme.

7 Uma forma de intervenção

7.1 O «Projecto Educação para o Desenvolvimento»

Um projecto está em curso, deste 1980, no distrito de Braga, concelho de Guimarães, zona de S. Torcato.

Tal projecto, designado «Educação para o Desenvolvimento» realiza-se em várias frentes, possui vários sub-projectos operativos, entre os quais um no âmbito da Educação e da promoção do sucesso educativo.

As condições ecológicas para o processo negociado e interactivo foram criadas pela Câmara Municipal de Guimarães, pelo Centro Regional de Segurança Social de Braga e pelo Centro de Formação de Professores e de Educadores da Universidade do Minho.

As linhas estratégicas deste programa passam pela inventariação e análise dos factores sociais, escolares e profissionais do insucesso escolar, pelo apoio à prática pedagógica dos professores envolvidos através de procedimentos de supervisão e «coaching» na acção-reflexão-acção; pela promoção e realização de acções de formação contínua sobre temas sócio-psicopedagógicos induzidos pela prática e expressos como necessidade sentida pelos professores; pela promoção de acções de intercâmbio escola-comunidade, no sentido da auscultação desta para condução das acções a empreender naquela e de intervenção comunitária pela escola; envolvimento das forças vivas das comunidades onde se situam as escolas e, em particular, dos adultos com filhos ou encarregados de educação a frequentar o ensino básico (1.º ciclo); poten-

ciação de recursos educativos através da criação e gestão de um centro de recursos sediado numa das localidades.

Para a realização destas tarefas, o CEFOPE da U.M. dispôs de três docentes em assistência permanente, dos quais faz parte o autor deste trabalho, e de outros docentes que pontualmente realizarão acções de formação contínua na área da respectiva especialidade. O CRSS e a C.M. de Guimarães dispõem de três técnicos na assistência e gestão do programa.

7.2 *A intervenção propriamente dita*

A partir de necessidades expressas pelos professores, a equipa de intervenção propôs-se ajudar na elaboração de projectos educativos da escola. Até aí uma prática descurada ou insipiente, desta acção resultaram trabalhos de reconhecida qualidade que apontavam para a interacção escola-comunidade. Assim na escola de Abação (S. Tomé), o conselho escolar analisa a situação desta maneira para de seguida propôr o «Plano-Contributo para a Mudança». Assim:

«S. Tomé de Abação é uma das 73 freguesias do concelho de Guimarães.

Com aproximadamente dois milhares de habitantes e onde as novas construções habitacionais atingem já o meio milhar, como resultado da participação dos emigrantes.

Uma população adulta distribuída por, segundo o último censo, novecentas e seis mulheres e oitocentos e noventa e nove homens.

Dista 7 km da sede do concelho e possui já um razoável serviço de transportes que servem a população local.

Esta região possui um conjunto de actividades económicas fundamentais de menor organização. Por um lado a actividade do campo, por outro a existência de pequenas indústrias têxteis de estrutura familiar e artesanal nalguns casos.

É nestas actividades onde se manifesta o cerne desta problemática, já que é aqui que a criança é utilizada como instrumento de produção, seja como mão de obra infantil, que domina já as técnicas de produção industrial, em paridade com os adultos, seja como trabalhadores do campo. Em ambos os casos sempre em detrimento da formação e do desenvolvimento da sua personalidade, enquanto criança, do seu crescimento afectivo harmonioso e criativo, da sua participação no mundo, enquanto criança.

A maior quantidade deste grupo etário produtivo é absorvido pelas fábricas da região, das freguesias urbanas».

Carências... (Para não tornar demasiado extenso este relato, sintetizo). O Conselho Escolar continua enumerando as carências estrutu-

rais,... desde a Pré-Primária, desde o Parque Infantil, desde a Biblioteca, desde as Associações (de pais, culturais, sociais) para detectar os problemas que irão ser equacionados pelo «Plano, Contributo para a Mudança», onde se define o que se pretende, as necessidades económicas e de materiais, funcionamento e princípios orientadores.

7.3 A animação desportiva como factor integrante do desenvolvimento social e cultural

A par da formação específica dos professores na área da E.F. curricular, a animação desportiva é considerada um factor importante de mudança. A conglobação de esforços para a ligação e apoio com serviços internos e externos à comunidade tais como escolas, associações, clubes, irmandades, Instituto da Juventude, Direcção Geral dos Desportos, vai permitir que as actividades físicas constituídas em realidade do meio obtenham da escola, por sua vez, o tratamento dessa realidade.

Têm decorrido actividades de animação sócio cultural subordinadas a dois centros de interesse:

- 1 Conhece a tua freguesia;
- 2 Vamos crescer com o desporto, enquadradas por jovens em regime de OTL, devidamente preparados pela equipa responsável. Estas acções procuram o impacto junto das populações através de convites às crianças entregues nas escolas, organização de reuniões de pais, elaboração de cartazes, anúncios nos jornais locais e até na clandestina emissora local de televisão.

8 Em jeito de conclusão

Ainda não foi feita a avaliação deste projecto, mas acreditamos que da mesma forma que as crianças não podem crescer e desenvolver-se de forma harmoniosa sem que lhes sejam equacionados devidamente os problemas de movimento também acreditamos que pode ser esta uma das formas processuais, interactivas e negociadas, conducentes a uma maior consistência, no âmbito da E.F., entre as crenças educativas e a conduta docente dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Referências bibliográficas

- BAUCH, Patricia A., (1984): The impact of Teachers Instructional Beliefs on their Teaching. Implications for Research and Practice. Paper presented at the annual meeting of the A. E. R. A., New Orleans.

- CONSELHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA n.º 1 de ABAÇÃO (S. TOMÉ), (1991/92): Plano Pedagógico Escolar «Educação para a Vida — Contributo para a Mudança», documento inédito, Distrito de Braga, Concelho de Guimarães.
- GARCIA, Carlos Marcelo, (1988): *El Pensamiento del Profesor*. Ed. CEAC, Col. Educacion y Enseñanza, Barcelona.
- PACHECO, José Augusto Brito, (1990): *Planificação Didáctica: Uma Abordagem Prática*. Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário—Universidade do Minho.
- SERAFINI, Óscar, (1989): Coeficiente de Similaridade configuracional entre perfis quantitativos. In *Revista Paraguaya de Sociologia*, Asunción, Paraguay.
- TABACHNICK, B. R.; Zeickner, K. M. (1984): Individual and contextual influences on the relationships between teachers'beliefs of four beginning teachers in the U.S., paper presented at ISATT's 1985 Conference, May 28-31, Tilburg.
- VERNMAM, Simon, (1984): Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Vol. 54, n.º 2, pág. 143-178.
- WAHLSTROM *et al*, (1982): Teachers'beliefs ans assessment of Student Achievement, in Leithwood, K.A. Ed.: *Studies in Curriculum Decision Making*, Ontario, OISE, Pág. 26-34.

Projecto de Natação para o 1.º Ciclo do Ensino Básico no Concelho de Arraiolos

João Pedro Lopes*

Arraiolos é um concelho rural do distrito de Évora, conhecido pela beleza dos seus tapetes, que constituem aliás valioso património do nosso artesanato nacional e importante actividade económica local. Tem uma população de 8883 habitantes, frequentando o Ensino Primário nas setes freguesias do concelho mais de 600 alunos em 11 escolas primárias.

Este projecto nasce na sequência da inauguração do complexo de piscinas municipais em Junho do ano passado, estabelecendo a Câmara Municipal desde logo com 1.ª prioridade na sua ocupação o Ensino Primário.

Em termos institucionais ele enquadra de forma equilibrada três instituições com competência e interesse nesta área de ensino; a Câmara Municipal de Arraiolos, a Delegação de Évora da Direcção Geral dos Desportos e a Direcção Regional de Educação do Sul. Assim a CMA abriu em Setembro de 1991 concurso para um monitor de natação, e convidou um Licenciado em Educação Física técnico de natação para elaborar um pré-projecto técnico e acompanhar o desenvolvimento do mesmo. Também a pedido da Câmara, a Associação de Natação de Évora, através do seu director técnico, desempenhou um papel importante, avalizando os objectivos, conteúdos e estratégias do pré-projecto elaborado.

A Delegação de Évora da DGD coordena e intervém noutras localidades do Distrito em projectos semelhantes nesta área da natação. Tiveram assim lugar algumas reuniões bilaterais onde o pré-projecto foi debatido, acertados alguns aspectos funcionais do mesmo e decidido o

* Câmara Municipal de Arraiolos.
Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 87-90.

apoio financeiro, técnico e material que esta Delegação prestaria. Acordou-se então na coordenação técnica conjunta deste projecto pelo professor responsável da DGD e da C.M.A. A Direcção Regional de Educação do Sul e respectiva inspecção de ensino, após tomar conhecimento do projecto, já na sua forma definitiva, concedeu autorização legal para o funcionamento das aulas de natação dentro da carga horária destinada à Educação Física.

Foi assim elaborado um projecto entre as três instituições intervenientes no espírito referido a saber:

1. A Autarquia de Arraiolos obriga-se a:
 - 1.1. Ceder as instalações desprotivas;
 - 1.2. Transportar alunos e professores da Escola para a piscina e vice-versa;
 - 1.3. Coordenar em colaboração com a DGD toda a actividade intervindo directamente na organização, implementação e desenvolvimento do projecto garantindo a qualidade do mesmo e assegurando enquadramento técnico qualificado;
 - 1.4. Promover e divulgar o projecto;
 - 1.5. Elaborar relatório final.

2. A DGD e a DRES obrigam-se a:
 - 2.1. Acompanhar a realização do projecto em espaço curricular nos tempos lectivos destinados à Educação Física;
 - 2.2. Apoiar financeiramente as despesas de organização.

O projecto foi então apresentado e proposto em conjunto pela CMA e DGD aos professores de todas as Escolas do concelho em recepção que a Câmara efectuou para o efeito e onde, após apreciação e debate, o mesmo foi aceite.

Inicialmente pensado para o 4.º ano de escolaridade foi alargado a todo o 2.º Ciclo, e mais tarde a algumas turmas do 1.º Ciclo da vila de Arraiolos embora com objectivos e frequência diferentes dos que adiante serão expostos. Participam assim no total 322 alunos das 11 escolas do concelho, cerca de metade da população escolar do ensino primário.

Asseguram o enquadramento técnico um monitor contratado pela Câmara, habilitado pela Federação Portuguesa de Natação com o curso de 3.º grau, e um licenciado em Educação Física.

Este projecto com a duração de oito meses é constituído na prática por grupos/classe coincidentes com a turma escolar ou metade desta no caso de turmas maiores, num total de 25 com uma média de 13 alunos por grupo. As aulas de natação funcionam bissemanalmente às segundas e quintas ou terças e sextas com a duração de meia hora cada,

ocupando no seu todo uma faixa horária compreendida entre as 9.00 e as 12.30 e as 14.30 e 16.30 h. Foi desta forma assegurado que todos os alunos do 2.º Ciclo tenham natação duas vezes por semana ao longo de todo o ano lectivo num total de 52 aulas previstas.

O objectivo geral do programa de ensino que preside ao trabalho técnico desenvolvido é que os alunos saibam nadar no final do ano lectivo tendo como noção do «saber nadar» a capacidade de em qualquer situação resolver o triplo problema que no meio aquático se coloca ao nível da respiração, da propulsão e do equilíbrio. Entende-se também o ensino da natação ao nível escolar prespectivando as diferentes vertentes que o domínio desta modalidade possibilita, nomeadamente na área do lazer, ao nível utilitário e na via da natação de rendimento.

Os objectivos gerais seleccionados neste programa de ensino são os seguintes:

- Adaptar ao meio aquático;
- Realizar as técnicas crol e costas, cumprindo correctamente as suas exigências técnicas;
- Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais básicas;
- Conhecer e aplicar as regras básicas de segurança, sobrevivência e salvamento a terceiros;
- Cumprir em todas as situações os princípios éticos, adoptando atitudes de cordialidade e entre ajuda;
- Criar hábitos de prática desportiva regular.

Especificamente ele é constituído em três níveis de execução/prestação, considerando-se que os alunos cumpram os objectivos gerais do mesmo alcançando os objectivos específicos do nível 2, permitindo os objectivos do nível 3 a evolução dos alunos para além do saber nadar.

Os objectivos específicos por nível de execução são:

NÍVEL 1

- Expira completamente em imersão pela boca e/ou nariz;
- Inspira pela boca;
- Inspira e expira ritmicamente;
- Imerge completamente durante 10";
- Abre os olhos debaixo de água;
- Define a posição horizontal ventral e dorsal à superfície sem apoios durante 15";
- Passa da posição horizontal para vertical e vice-versa sem apoios;
- Propulsiona-se na posição horizontal ventral e dorsal com respiração;
- Salta de pés;
- Salta de cabeça sentado com ajuda.

NÍVEL 2

- Submerge para um plano profundo e orienta-se;
- Coordena a respiração com os movimentos propulsivos das técnicas de crol e costas;
- Define em movimento a posição hidrodinâmica das técnicas de crol e costas;
- Executa diversos tipos de destrezas aquáticas;
- Nada a técnica de crol costas numa distância de 25 metros;
- Salta de cabeça;
- Executa acções de salvamento à superfície numa distância de 6 metros.

NÍVEL 3

- Nada correctamente as técnicas de crol e costas;
- Define em movimento a posição hidrodinâmica das técnicas de bruços e mariposa;
- Apresenta resistência específica para nadar distâncias de 50 m em competições de escolas em crol e costas;
- Nada rudimentarmente as técnicas de bruços e mariposa;
- Executa acções de salvamento em profundidade superior a 2 m numa distância de 10 m.

A avaliação comporta as suas diferentes dimensões. Foi feita no início do ano em termos diagnósticos, no Carnaval formativamente, sendo a avaliação final efectuada no final do projecto. Os alunos recebem um diploma onde consta o nível atingido e referenciados os objectivos alcançados.

Foram estabelecidas metas que apontam para que os alunos alcancem respectivamente 5% o nível 1, 65% o nível 2 e 30% o nível 3.

O apoio à natação de rendimento que o clube local desenvolve nestas piscinas traduz-se na prática no encaminhamento dos alunos que apresentem maiores potencialidades para a área da pré-competição deste clube, a fim de aí seguirem esta via.

Este projecto é divulgado nos órgãos de comunicação sociais tendo também sido elaborados cartazes, folhetos e auto-colantes alusivos e divulgado em congressos.

Uma experiência de Integração da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico

José Carruma*

É comum ouvir dizer-se que uma das grandes lacunas do Sistema Desportivo Nacional, é a ausência da prática sistemática da Educação Física e do Desporto nas nossas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta ideia corresponde de facto, a uma opinião que se pode considerar generalizada, abarcando desde o mais comum «desportista de bancada», até aos mais altos responsáveis hierárquicos do Sistema Desportivo do país.

Também em termos educativos e pedagógicos, o resultado de importantes e variadíssimas experiências, levadas a cabo em diferentes países, com reconhecido rigor científico, desde há muito demonstraram a importância decisiva da actividade física devidamente orientada, no desenvolvimento global e integral das crianças em idade escolar.

Perante a generalização destes conceitos, supor-se-ia naturalmente que a questão da Educação Física do 1.º Ciclo do Ensino Básico seria uma realidade perfeitamente assumida em termos curriculares, pelo menos na maioria das nossas escolas, no quadro do Sistema Educativo Nacional.

Como todos sabemos a realidade é bem diferente. Apesar das múltiplas declarações de intenções e até de algumas tentativas levadas a cabo desde há muitos anos, continuam sem ser tomadas pelas Autoridades competentes as medidas necessárias, capazes de alterar a realidade vigente, corrigindo aquilo que constitui para muitos entendidos, uma grave falha do nosso Sistema de Ensino.

* Câmara Municipal do Barreiro.

Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 91-96.

Não se vislumbrando a curto ou médio prazo a tomada dessas medidas, vai-se assistindo desde há alguns anos, em diversas zonas do país, a um interesse progressivo das Autarquias na resolução deste problema, procurando corresponder a um sentimento muito claro por parte dos professores, dos pais e da opinião pública em geral, em que a prática regular da Educação Física constitui para as crianças deste nível etário, um instrumento privilegiado e fundamental, tendo em vista a sua formação equilibrada e integral.

Terá sido a tomada de consciência deste sentimento, a par do reconhecimento de que sem uma intervenção neste campo, poderia ficar em causa todo o processo de desenvolvimento desportivo global no concelho, que conduziu a uma intervenção progressiva da Câmara do Barreiro nesta área, de tal forma que actualmente quase tudo o que se faz a nível da Educação Física nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico no concelho só é viável devido à conjugação de dois factores decisivos: A VONTADE E EMPENHO DOS PROFESSORES E O INTERESSE E APOIO DO MUNICÍPIO.

Conhecidas que são de todos nós as dificuldades de ordem humana e principalmente material com que as Autarquias se debatem, percebe-se que muitas delas se escudam por detrás da indefinição de competências e responsabilidades para não atacarem o problema.

Percebe-se também que algumas outras se limitem a procurar soluções «possíveis» que frequentemente não são as mais correctas, para proporcionar alguma actividade motora aos alunos das suas escolas. Embora os Autarcas se encontrem na maioria dos casos, imbuídos da melhora das «boas-vontades» são pressionados pelas carências financeiras com que lutam, pela falta de espaços em condições nas escolas e pela ausência de material didáctico, optando por soluções de remedeio que não são como se disse, muitas vezes as mais correctas.

Nenhuma destas soluções prevaleceu no Município Barreirense, no qual desde o início foi defendida a concepção de que a Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico é acima de tudo, uma questão pedagógica e educativa em que a criança constitui o fulcro central do acto educativo, entendido este em toda a sua plenitude.

Percebe-se assim que desde o seu início o «PLANO DE APOIO À INTRODUÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO» no concelho do Barreiro assente fundamentalmente a sua base, na acção dos professores que dentro da escola intervêm quotidianamente junto dos seus alunos. Soluções como pôr as crianças a jogar mais ou menos espontâneamente e entregues a si próprias, ou contratar alguém para ensinar os gestos técnicos das modalidades desportivas mais conhecidas, sem quaisquer preocupações de ordem educativa e pedagógica, foram rejeitadas por serem extremamente redutores das virtualidades inerentes a uma prática motora devidamente acompanhada e orientada.

Tendo consciência plena de toda esta problemática, sabemos também que muitos professores do 1.º ciclo tinham e ainda têm, em relação à Educação Física as reservas naturais de quem, por um lado não domina completamente uma matéria e, por outro lado não dispõe dos meios mínimos necessários à sua acção.

Decidiu-se assim, desencadear o referido plano numa forma faseada, apontando prioritariamente para acções visando apetrechar os educadores, técnica, pedagógica e materialmente, com os instrumentos necessários à sua actividade com os respectivos alunos.

Sem cair num optimismo excessivo face aos resultados imediatos a obter, assentou-se o trabalho a realizar neste sector, num conjunto de medidas contemplando três grandes áreas:

- Espaços para a prática, apetrechamento e equipamento;
- Formação dos professores;
- Apoio à actividade na escola.

Com todo o processo a iniciar-se em 1988/89 numa reunião com os Directores das escolas, o primeiro passo foi fazer-se um levantamento das condições existentes nas escolas do concelho, possibilitadoras do desenvolvimento de uma prática regular da Educação Física. Através deste levantamento concluiu-se que cerca de 3/4 das escolas possuíam um espaço com um mínimo de condições para o lançamento de um programa de educação Física, pelo que a primeira condição necessária para o arranque do programa estava garantida.

Tratou-se logo em seguida de obter, da parte das estruturas locais, distritais e centrais do Ministério da Educação, a aprovação do plano e consequentemente as autorizações necessárias à participação dos professores, o que foi conseguido.

Aproveitando então a disposição inicial positiva de muitos professores realizou-se o primeiro bloco de acções de formação em três períodos de dois dias complementado com distribuição de documentação de apoio aplicável ao trabalho dos educadores no terreno. Paralelamente procurou-se fornecer-lhes as condições mínimas para a realização regular do seu trabalho nas respectivas escolas. Essas condições passaram por pequenos arranjos de espaços em algumas escolas e pela distribuição de material didáctico variado, no final da referida acção de formação. Os apoios técnico-pedagógico e material imprescindíveis ao desenvolvimento de todo o processo estavam assim assegurados.

Numa perspectiva de consolidação do trabalho, encetado, seguiu-se uma metodologia idêntica no ano lectivo de 1989/90 em que se realizou uma acção de quatro dias repartida em dois períodos de dois dias. Num universo composto no concelho por 22 escolas e 236 professores, aderiram nesse ano à nossa proposta de trabalho 134 professores de

16 escolas depois de no ano do arranque termos iniciado o programa com 68 professores de 14 escolas.

A prioridade a nível de apoios, até esta altura foi dirigida fundamentalmente para a formação inicial dos professores e para o apetrechamento e equipamento das escolas. No início do ano lectivo de 1990/91 considerou-se útil alargar esta acção ao apoio efectivo à actividade regular dentro das escolas nos moldes definidos nos currículos e de acordo com os programas de Educação Física em fase de implementação.

Correspondendo a sugestões e solicitações dos professores, que entretanto se abalancaram para aulas de educação física com os seus alunos, acordou-se em que esse apoio efectivo deveria passar em primeira análise por um acompanhamento permanente por parte de um professor de Educação Física à actividade regular do professor dentro de cada escola, numa perspectiva de formação contínua. Colaborámos a partir daí na concepção conjunta de planos de aula, discutindo e aconselhando a acção do professor com a sua turma, com base em aulas assistidas periodicamente. A complementar a acção do professor de Educação Física, preparou-se a edição de uma colecção de dez planos de aula para a primeira fase e uma outra para a segunda fase, que se pretendia, viessem a servir de modelo à concepção de planos de aula próprios, por parte de cada professor.

Neste ano lectivo de 1990/91 foi também nossa preocupação promover a articulação no sentido da concertação de planos e meios entre várias entidades — PIPSE, Delegação Distrital da DGD e Pólo de Formação Contínua. Foi assim possível rentabilizar meios, coordenar acções e conjugar esforços entre todas as entidades cuja acção nesta área chega de alguma forma até às escolas e respectivos professores e alunos.

As acções de formação nesta área foram integradas no plano global de formação para os professores do Concelho de acordo com o Polo de Formação Contínua; a prática curricular apoiada pela Câmara em sete escolas foi coordenada com práticas extra-curriculares de ocupação de tempos livres de responsabilidade do PIPSE/DGD; a realização de convívios desportivos inter-escolas foi concertada em termos de localização, actividades seleccionadas e datas de realização e finalmente foi acordado com a DGD (Setúbal) o tipo e quantidade de material desportivo a fornecer às escolas.

Passo a passo, ia tomando corpo o objectivo de fazer chegar aos alunos do 1.º CEB do Concelho, a prática curricular da Educação Física, dirigida pelo respectivo professor, segundo as orientações dos novos programas.

Ao longo dos três primeiros anos, a participação dos professores foi determinante na selecção do processo de implementação do referido objectivo.

Os diferentes momentos de análise avaliativa de todo o processo realizados em conjunto, quer no final de cada acção de formação, quer

nas reuniões preparatórias no início de cada ano lectivo, foram-nos fornecendo os «Feed-Back» necessários às transformações e evoluções que anualmente desde, 1989/90, o «Plano de apoio à Introdução da Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Concelho» foi registando.

A duração e os temas das acções de formação, o tipo e a periodicidade de convívios intra e inter-escolas, a necessidade de acompanhamento às escolas por parte de um especialista no apoio à concepção e à realização das aulas de Educação Física, surgiram assim na sequência dos momentos de reflexão conjunta levados à prática, no sentido de corresponder às carências e necessidades manifestadas pelos professores das escolas.

O ano lectivo de 1991/92 consolida a viragem na orientação do plano, a qual fora como se viu, lançada no ano anterior.

A partir deste ano a prioridade do plano passa a centrar-se definitivamente no apoio à actividade. Assim, as acções de formação para os professores, a edição de documentação de apoio às acções, a edição de fascículos temáticos e o apetrechamento das escolas, visam em última análise, proporcionar as condições para a fixação da Educação Física curricular nas escolas do concelho.

A vertente do acompanhamento dos professores por parte dum especialista, visa esbater as inseguranças que os professores porventura ainda manifestem, vulgarizando através da prática regular e continuada, a ideia de que os professores do 1.º ciclo podem assumir sem quaisquer complexos a Educação Física com os seus alunos, se estiverem asseguradas nas escolas as condições mínimas em termos de espaços para a prática, apetrechamento em material didáctico e formação dos professores.

Se acreditarmos que os números são o barómetro que nos ajuda a avaliar a validade e a correcção dum processo, teremos de nos sentir satisfeitos pelos resultados até aqui conseguidos em termos de adesão de escolas e Professores. Se tivermos em linha de conta que para além dos mais de dois mil alunos para quem a Educação Física curricular começa a ser uma realidade, cerca de 80 a 90% dos alunos do 4.º ano de 20 das 22 escolas do concelho disfrutaram de um programa específico de aprendizagem da natação, mais razão teremos para reconhecer que algo de significativo se está desenvolvendo nesta área por todo o concelho.

O Programa de Natação foi lançado no ano lectivo de 1991/92, depois de uma experiência larga do ensino da natação na Piscina Municipal vocacionada para as Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e contando com o trabalho regular de professores de Educação Física.

Não poderíamos deixar de salientar que no quadro da política global de desenvolvimento Desportivo no Concelho, se tem privilegiado o trabalho com Professores de Educação Física através de um protocolo com a APEF/BM, que abarca entre outros, os dois programas objecto de referência nesta comunicação.

Por tudo o que até hoje já foi conseguido é legítimo mantermos as seguintes expectativas futuras:

- É possível e desejável consolidar todo o trabalho que vem sendo desenvolvido desde 1988/89;
- É possível e desejável alargar, a curto prazo, a prática curricular da Educação Física a mais quatro Escolas;
- É lícito desejar e é possível sonhar que num futuro não muito distante, todas as crianças que frequentam as escolas do 1.º ciclo do concelho do Barreiro terão acesso à prática regular da Educação Física, segundo uma perspectiva educativa orientada no sentido da formação integral dessas crianças.

A Dança no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Luis Xarez*
Maria J. Alves*
Solange Antunes*
Isabel Cruz*

Introdução

O desenvolvimento da Dança em Portugal está dependente, em grande medida, da sua clara e necessariamente rápida integração no Sistema Educativo.

A integração da Dança no Sistema Educativo Português tem carecido, como em outros países ou outras disciplinas, de propostas claras, concretas e coerentes. Coerência interna, assumida no seio da própria actividade, numa lógica de interacção entre as diferentes dimensões da Dança e nomeadamente entre a sua dimensão artística e a sua dimensão educativa. Coerência externa, na relação da Dança com as outras actividades, quer lhe sejam afins ou não.

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo — Lei n.º 46/86, surge a 2 de Novembro de 1990, o Decreto Lei n.º 344 que regulamenta a Educação Artística em geral e a Dança em particular. Apesar desse enquadramento legal, ansiosamente esperado pelos principais agentes das actividades artísticas, subsistem incoerências nesses documentos, e sobretudo revela-se a ausência de um «fio condutor» capaz de perspetivar o desenvolvimento da Dança, fazendo face nomeadamente aos desafios de um futuro próximo.

Essa incoerência legislativa prende-se, no nosso entender, principalmente com um conjunto de concepções que designamos por «ideias normalizadas» e que têm contribuído para o estado de confusão reinante, constituindo obstáculos ao livre e correcto desenvolvimento da Dança.

* Faculdade de Motricidade Humana (UTL).
Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 97-106.

Simultaneamente com a discussão dessas «ideias normalizadas» apresentamos a nossa concepção da Dança, através da sua caracterização como actividade humana complexa e polivalente, identificando as suas principais dimensões.

Seguidamente são analisadas as três principais correntes de iniciação à actividade: a aproximação pelas Formas, a aproximação pela Expressão e a aproximação pelas Acções. Discutem-se vantagens, inconvenientes e as possibilidades de interacção dessas abordagens, tendo em conta a iniciação à Dança no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do Ensino Genérico da Dança e das suas relações com o Ensino Vocacional.

1. As «ideias normalizadas»

Uma das razões que tem impedido a livre discussão dos assuntos da Dança assenta num conjunto de preconceitos, standardizados e estereotipados que «se normalizaram» ganhando peso de lei e assumindo as características dos dogmas.

Detectámos, identificámos e tentaremos caracterizar de seguida, três desses questões:

- a Dança é uma arte;
- a Dança é expressão, criatividade, sensibilidade estética;
- a Dança é diferente das outras actividades corporais.

1.1. A Dança é uma Arte?

Esta ideia está tão generalizada que é difícil encontrar uma definição, das muitas que se produziram ao longo dos séculos, que não comece assim: a Dança é uma arte...

Do nosso ponto de vista, esta é uma generalização perigosa, porque uma análise mesmo superficial do fenómeno nos mostra que nem toda a Dança é Arte, e a maior parte das suas manifestações dificilmente poderá adquirir um estatuto artístico.

Antes de ser Arte, a dança é uma actividade humana universal que, em paralelo com muitas outras actividades humanas, possui uma dimensão artística que a identifica, mas não se pode sobrepor essa valência às outras dimensões, desvalorizando-as, sob o risco de se tomar uma parte, significativa sem dúvida, pelo todo da Dança, e recusar todas as manifestações deste fenómeno que não podem ser classificadas de artísticas. A preservação das formas de Dança na sociedade está estreitamente dependente da sua transmissão às gerações vindouras, e a qualidade desse ensino coloca a Dança cada vez mais nas mãos de agentes educativos qualificados. Antes de se cruzarem, as dimensões

artística e educativa devem ser respeitadas mutuamente e entendidas como entidades separadas e independentes. A Dança só poderá ser encarada como Arte se cumprir os princípios e as regras que orientam as actividades artísticas, materializando-se em obras coreográficas, autores, meios de produção, público, etc.

Na mesma linha de pensamento, a dimensão educativa está presente na Dança sempre que nesta se respeitam os princípios e as características das acções educativas, ou seja, serem finalizadas, conscientes, organizadas, orientadas para a realização humana e mais preocupada com a autonomia e a plenitude do ser humano, para a qual utiliza actividades, do que com um saber-fazer específico ou uma actividade particular.

Para uma melhor compreensão da nossa concepção, expomos no Quadro 1, as principais dimensões da Dança.

<p style="text-align: center;">ARTE</p> <p style="text-align: center;">Dança como um fim Alto Nível Técnico/Profissional Formação de Bailarinos Professor/Treinador População seleccionada Teatros/Espaços Cénicos Companhia de Dança</p>	<p style="text-align: center;">LAZER</p> <p style="text-align: center;">Dança como um meio Ocupação de tempos livres Bem Estar Manutenção Física Professor/Animador População Geral Clubes/Autarquias/Associações</p>
<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO</p> <p style="text-align: center;">Dança como um meio Formar conforme objectivos educacionais Formação de professores Professor/Educador Escolas</p>	<p style="text-align: center;">TERAPIA</p> <p style="text-align: center;">Dança como um meio Reorganização Psicomotora Reeducação Psicossomática Professor/Terapeuta População Especial Instituições de Ensino especial</p>

1.2. A Dança é Expressão, Criatividade, Sensibilidade Estética?

Esta ideia vem expressa nos vários documentos legais e serve de argumento para a introdução ou selecção da Dança nos *curricula*. Contém, como a anterior, alguns perigos que importa escapelizar.

Em primeiro lugar a expressão de ideias, emoções, atitudes ou sentimentos é comum a todas as artes: Pintura, Música, Escultura, Poesia, etc., não lhe sendo exclusiva nem a absorvendo completamente, pois conhecem-se, identificam-se formas de Dança mais áridas, mais técnicas,

onde a expressão ou é praticamente inexistente ou pouco significativa. Poderíamos mesmo afirmar que qualquer ser humano expressa emoções, pode ser criativo e ter sensibilidade estética, sem recorrer à Dança ou a qualquer outra actividade artística, e obviamente sempre que isso acontece não estamos nem na presença de um artista nem perante uma manifestação artística.

Em segundo lugar a expressão, inerente a um discurso artístico, resultado de um processo de apropriação estética do real, pressupõe os meios, ou seja, o domínio de técnicas específicas, a utilização de vocabulários próprios e até de modos de transmissão particulares.

A Dança resulta portanto desse confronto entre as técnicas corporais e o repertório motor por um lado e a expressão de ideias, sentimentos, atitudes e emoções por outro lado.

Mas tal como a Expressão, a Criatividade e a Sensibilidade Estética não são património exclusivo da Dança, nem surgem do vazio, por geração espontânea ou por qualquer passo de mágica. Necessitam de um ambiente estimulador, de experiências conduzidas, normalmente por solução de problemas ou descoberta guiada, e acima de tudo de boas ideias e do domínio dos meios adequados à sua expressão.

Nessa trajectória de exploração de elementos já existentes, e na sua reorganização em arranjos estruturais e funcionais diferentes, surgem naturalmente as composições que se podem designar por originais ou serem identificadas como manifestações de uma sensibilidade estética.

Estamos parcialmente de acordo com os que defendem que a expressão e a criatividade não se ensinam, pelo menos directamente, no sentido em que o seu aparecimento deve ser estimulado através dos elementos concretos, técnicas num sentido lato, devendo ser organizados nos momentos certos, exercícios de composição que permitam o surgimento e estruturação desses elementos de modo criativo, exploratório, revelador de sensibilidades.

Numa analogia que julgamos interessante, observemos o que se passa no ensino da linguagem escrita. Parece-nos ser consensual que se deve começar pelo acesso a elementos estruturantes: palavras, sílabas, letras, etc., antes de surgirem os exercícios de composição, geradores a longo prazo de discursos personalizados, que possam ser considerados literatura. Não nos parece que se comece ao contrário, nem acreditamos que a escola, mesmo a do futuro, tenha por finalidade a formação de poetas, escritores, coreógrafos ou pintores.

Nessa linha de pensamento, parece-nos errado encarar a expressão, a criatividade ou a sensibilidade como pontos de partida para o ensino das actividades. Devemos antes defender a introdução dos elementos básicos, estimular a sua variedade e as suas múltiplas combinações. Seguramente, a exploração deste caminho despoletará sensibilidades, expressividade e conduzirá a trabalhos onde a criatividade surgirá naturalmente.

1.3. A Dança é diferente das outras Actividades Corporais?

Esta é uma ideia que encontramos com frequência sempre que se trata de aplicar alguns dos conhecimentos básicos das ciências da motricidade a situações motoras específicas da Dança.

Mais do que encontrar as diferenças parece-nos mais interessante conhecermos, identificarmos, aquilo que a Dança tem de comum com as outras actividades predominantemente motoras. No Quadro 2, apresentamos as principais semelhanças e as principais diferenças entre a Dança e o Desporto.

DANÇA DESPORTO

=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=	=
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

- Polivalência:
Dimensões Artística, Educativa, Terapêutica, Lúdica
- Corpo Humano:
Técnicas Corporais Específicas
- Poliformia:
Multivariabilidade de Formas

DESPORTO

DANÇA

≠	≠	≠	≠	≠	≠	≠	≠	≠	≠	≠	≠	≠	≠	≠	≠
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Regras • Estratégia • Incerteza Resultado • Competição/Sorte | <ul style="list-style-type: none"> • Expressão Sentimentos, Ideias, Emoções, etc. • Comunicação/Público • Skills Valência Própria • Vertigem/Mímica |
|---|---|

Pela leitura do quadro compreende-se que existem diferenças essenciais, estruturais, quer de um ponto de vista psicológico quer sociológico, entre a Dança e o Desporto. Por isso só o abuso de linguagem pode considerar a Dança como mais uma forma desportiva, ou apelar de bailados certas configurações desportivas.

Reconhecidas as diferenças importa que nos centremos naquilo que é comum a estas duas actividades. São ambas actividades que partem do corpo e do movimento, pelo que as consideramos predominantemente motoras. Este ponto de vista, aparentemente simplista, permite-nos resolver alguns problemas de natureza conceptual, nomeadamente

o da localização da Dança num contexto científico e da base de conhecimentos que a deve suportar.

Por ser predominantemente motora, a Dança deve assumir e respeitar a matriz teórica da Motricidade Humana, e os mecanismos explicativos do comportamento motor. As áreas básicas da Motricidade fornecem-nos instrumentos de análise seguros para a compreensão do fenómeno da Dança, senão na sua totalidade, pelo menos numa parte substancial.

A resistência a esta evidência com argumentos de que estas análises são reducionistas ou mecanicistas deve ser discutida e ultrapassada, porque tem sido inibidora do desenvolvimento da Dança, particularmente na sua dimensão educativa.

Porque não se pode combater um reducionismo (mecanicista) com outro reducionismo (artístico). Primeiro porque nos parece claro, por exemplo, que a aplicação da Biomecânica à Dança não tem a pretensão de explicar a sua dimensão artística, com a vantagem de contribuir para uma melhoria das *performances* ou de contribuir para a diminuição de ocorrência de lesões.

Em segundo lugar, porque partir do Artístico para explicar as estruturas de suporte, e nomeadamente o corpo e o movimento, pode ser um exercício interessante, mas condenado ou ao fracasso ou à poesia.

Em terceiro lugar, é evidente que a Dança e o seu desenvolvimento necessitam de um edifício teórico sólido que possa ser constantemente dinamizado pela investigação, e que obviamente não se reduzirá apenas às ciências de pendor biológico, mas que se alargará a outros «andares», como a Antropologia e a Sociologia, para dar alguns exemplos.

2. A Dança no 1.º ciclo do Ensino Básico

Colocar a questão da Dança no 1.º ciclo do Ensino Básico é questionar a própria introdução da dança nas escolas, é compreender como ela se articula ou se deve articular nos diferentes níveis de ensino e entre as suas dimensões educativa e artística, designadas nos documentos legais por Ensino Genérico e Ensino Vocacional.

A nossa proposta situa-se claramente na Dimensão Educativa/Ensino Genérico da Dança e pressupõe um conjunto de opções e de condicionalismos que passam pelos intervenientes e pelas circunstâncias presentes neste nível de ensino:

- A característica globalizante do ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, materializada na responsabilidade de um único professor para todas as matérias educativas.
- A população-alvo, as crianças dos 6 aos 10 anos, cuja caracterização, nomeadamente do ponto de vista do desenvolvimento

motor, deve ser tomada em consideração. Destaque-se, por exemplo, a noção de «período crítico» para o desenvolvimento das capacidades coordenativas e a estreita relação entre estas e as diferentes formas de Dança.

- A participação directa do poder autárquico na responsabilidade da administração escolar deste nível de ensino, abrindo perspectivas de ligação ao meio e de enquadramento cultural da Dança, possibilitadora de estruturar níveis de associação e de organização, potencializadores do desenvolvimento da Dança em quadros estruturais e funcionais adequados.

Envolvendo estas especificidades subsistem algumas questões de fundo, relacionadas com o desenvolvimento curricular e com a selecção de actividades em particular, que se podem materializar na seguinte pergunta:

- Qual é a parte da Dança que deverá ser escolhida para ser leccionada no curriculum geral, ou seja, quais são os conteúdos da Dança que deverão contribuir para uma formação geral, para todos, especialmente para aqueles que não vão ser, à partida, especialistas em Dança?

O equacionar deste problema pressupõe a existência de algo que é próprio a esta actividade, impossível de encontrar em qualquer outra, o que torna imperativo e justifica transmitir a todas as gerações, através da sua integração no curriculum geral, independentemente de modas ou conjunturas.

3. *A iniciação da actividade*

A Dança no 1.º Ciclo do Ensino Básico coloca o problema da iniciação à actividade. Identificamos três correntes ou tipos de abordagem diferenciadas, adiante designadas por:

- A aproximação pelas Formas;
- A aproximação pela Expressão;
- A aproximação pelas Acções.

3.1. *A aproximação pelas Formas*

A Dança traduz-se normalmente por diferentes Formas ou Actividades, identificadas na sociedade como sistemas mais ou menos fechados, em que se distingue uma estrutura — elementos técnicos, gestos típicos,

passos padronizados — materializada em obras coreográficas, inventariada em reportórios próprios, e com uma função temporal e social determinadas que influenciam e são influenciados por inúmeros factores.

A classificação das Formas de Dança motivou diversos autores mas as sistematizações existentes são ainda bastante inconsistentes. Para que se compreenda melhor o conceito de Forma de Dança, vamos exemplificar com o sistema de Dança Clássica, um dos mais conhecidos e porventura o mais elaborado.

A Dança Clássica funciona como um sistema, com uma origem, uma filosofia, técnicas e reportório definidos. As componentes técnicas identificáveis foram estruturadas a partir, essencialmente, de três elementos:

- As «Posições dos Pés», pontos de partida e de chegada de todos os movimentos.
- O «En Dehors», caracterizado pela constante e máxima rotação externa dos membros inferiores, ao nível da articulação coxo-femural.
- A «Elevação», concretizada num porte nobre e na constante direcção dos movimentos «vers le ciel».

A partir destes elementos estruturantes e por intermédio do método da estilização, foram-se transformando movimentos naturais ou oriundos das danças da Corte, criando-se um vasto vocabulário e dando origem a um complexo sistema, exemplo claro do que se entende por Forma de Dança.

Por ter um vocabulário rigoroso, extenso e regras bem definidas, muitos são os agentes da Dança, a propôr a Dança Clássica como base da iniciação à Dança. A proliferação de «Escolas de Ballet» onde as crianças com 4 anos de idade se iniciam na actividade de dançar, tem ajudado a justificar aquele argumento que se resume em acreditar que existe uma Forma melhor que as outras e que essa Forma é a Dança Clássica.

Os inconvenientes da iniciação pelas Formas de Dança, sejam quais forem, prendem-se com os motivos expostos em 1.2., quando focámos o paralelo com a literatura e a aprendizagem da escrita de uma língua. Outros exemplos poderão ser encontrados, quer nas actividades desportivas quer nas actividades artísticas.

3.2. *A aproximação pela Expressão*

Como referimos anteriormente, a Expressão é apenas um dos eixos da contradição de que resulta o que se convencionou designar por Dança. Contudo, e por oposição ao tecnicismo, geram-se ciclicamente

movimentos tendentes a equilibrar essa omnipresença da técnica, realçando os aspectos expressivos presentes na Dança. Muitas vezes, ou sempre que se relega a técnica para um plano secundário, o prato da balança tende a cair para outro excesso, designado por expressio-nismo.

Foi assim, no movimento educativo conhecido por Expressão Corporal, com grande incremento a partir dos acontecimentos sociais conhecidos por Maio de 68, que se revoltava contra o Tecnicismo Corporal, nomeadamente Desportivo que imperava na Educação Física.

Mas foi também através desse movimento que a Dança se viria, embora timidamente, a introduzir nas Escolas Francesas e por extensão influenciar alguns países europeus, entre os quais Portugal. Esse movimento é hoje absorvido pela Expressão Dramática ou por algumas correntes da Dançoterapia ou da motricidade com fins terapêuticos, após algumas tentativas fracassadas de encontrar «Técnicas de Expressão Corporal».

Entre a Técnica e a Expressão importa encontrar a adequada medida, para que entre a Técnica-Meio e a Expressão-Finalidade se encontre o peso certo, para resolver em Dança o problema colocado por esta permanente contradição.

Os inconvenientes derivados por uma iniciação pela Expressão prendem-se com a eficácia do processo ensino-aprendizagem e com a escolha do ponto de partida. Parece-nos mais adequado partir da aquisição dos elementos estruturantes, técnicos no sentido mais lato do termo, de modo a criar os meios para a livre expressão de ideias, sentimentos ou emoções.

3.3. *A aproximação pelas Acções*

A iniciação pelas Acções parte do movimento e da sua exploração e envolvimento como principal substracto da actividade de Dançar.

Englobando as correntes anglo-saxónicas, desenvolvidas a partir dos trabalhos de Laban, é também designada vulgarmente por Dança Educativa. A Dança, seja qual for a forma escolhida, materializa-se em Acções observáveis (saltar, deslizar, rodar, etc.) normalmente unificadas em Frases de Movimento, devidamente estruturadas espacial e temporalmente.

É através dessas Acções que as danças se transmitem, seja ao nível de prática mais elevado, próprio de uma dimensão artística, seja ao nível mais elementar, adaptado a uma dimensão educativa e envolvendo a noção de Ensino Genérico.

Identificadas as principais Acções, comuns a todas as Formas de Dança, parece-nos constituído o «esqueleto» dos conteúdos a transmitir no 1.º Ciclo do Ensino Básico, fundamentais não apenas para o Ensino

Genérico, mas elementos de uma base sólida e alargada para quem mais tarde vier a enveredar pelo Ensino Vocacional.

Com a formação adequada, o professor deste nível de ensino, poderá também ele assumir e conduzir esta actividade, tornando possível a implementação da Dança nas Escolas, permitindo que toda a população escolar tenha acesso a uma actividade única e de reconhecido valor educativo. Um sonho e um direito que tardam em concretizar-se.

Espaços para a Educação Física Proposta de Reorganização das Escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico

Leonardo Rocha*
Manuel Brito*

Introdução

No sentido de resolver alguns dos principais problemas das escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Câmara Municipal do Seixal solicitou a uma equipa de especialistas um estudo sobre a organização dos espaços exteriores e a tipologia dos equipamentos a instalar nessas escolas, de acordo com um quadro de funções — das quais as mais importantes relacionam-se com as actividades físicas e desportivas e os espaços verdes.

Esse estudo e, em primeiro lugar, o reconhecimento da sua necessidade é, na nossa perspectiva, um esforço importante para se ultrapassar, com uma fundamentação técnica, científica e pedagógica, um conflito de competências institucionais algo clássico em muitas autarquias. Referimo-nos à planificação e gestão dos espaços educativos, distribuída pelos sectores de Educação e Desporto por um lado, de Urbanismo, Arquitectura e Engenharia, por outro.

Consideramos que o planeamento dos espaços educativos e lúdicos não é uma tarefa exclusiva de nenhuma área do conhecimento, nem de nenhum grupo profissional, mas um desafio para equipas multidisciplinares, nas quais os educadores obviamente devem estar integrados.

E é precisamente com este espírito de abertura que apresentamos este trabalho, na medida em que ele representa um contributo, uma visão parcelar do problema, que deverá em muitos aspectos ser ampliado, continuado e concretizado por outros técnicos.

* Câmara Municipal do Seixal.
Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 107-119.

No respeitante à organização deste trabalho, ela está orientada em duas grandes direcções, a saber:

Os problemas — Os espaços existentes e potenciais, com aptidão para as actividades físicas e desportivas;

As recomendações — As diversas propostas de intervenção.

Apesar de nalguns capítulos fazermos referências aos fundamentos de determinadas opções, pretendemos que este trabalho tenha principalmente um carácter objectivo e funcional, relativamente a uma futura intervenção nas diferentes escolas.

Gostaríamos, por último, de assinalar o nosso desejo que este breve trabalho, pelo que ele significa em termos da necessidade da sua realização, possa contribuir nos domínios conceptual e metodológico para uma nova atitude relativamente às questões da planificação, construção e gestão dos equipamentos destinados à Educação Física e Desporto.

1. Objectivos do estudo e quadro teórico

A Câmara Municipal do Seixal pretendia, conforme já referimos na introdução, um *estudo sobre a organização dos espaços exteriores*. Todavia, o desenvolvimento do trabalho cedo mostrou que não era possível uma análise com um certo rigor dos espaços exteriores das escolas, sem os relacionar, entre outros factores, com os espaços interiores e, em muitos casos, com os espaços alternativos no exterior da própria escola.

Deste modo os objectivos deste estudo foram, sucintamente:

1. Identificar as características gerais das escolas e do meio onde se inserem;
2. Caracterizar as condições materiais — espaços existentes e potenciais com aptidão para as actividades físicas, desportivas e recreativas;
3. Caracterizar o ensino da Educação Física nas escolas (docentes e sua qualificação, regularidade das actividades, tradições);
4. Elaborar uma proposta de intervenção por escola, faseada, tendo em vista a relação entre as necessidades educativas e as expectativas e necessidades associativas comunitárias.

Quando se passa em revisão as informações disponíveis sobre a definição de uma política de equipamentos para as actividades físicas e desportivas (comunitárias e/ou escolares) a nível nacional e em muitos casos a nível internacional, verifica-se que, na generalidade:

- a) Os fins e objectivos de natureza política têm determinado a definição dos modelos e a construção de equipamentos desportivos¹

- em detrimento dos objectivos educativos e desportivos específicos (e.g. o caso da chamada «política das pedras mortas» antes do 25 de Abril² e, mais recentemente, o «Despacho Eugénio Nobre»³ que inviabilizou a construção de recintos para a Educação Física numa grande quantidade de Escolas Preparatórias e Secundárias;
- b) Uma perspectiva de desenvolvimento e a necessidade de ajustamento à mudança implicam uma reflexão teórica (multidisciplinar) sobre esta matéria, tanto mais que estamos em pleno processo de generalização da Reforma Curricular;
 - c) Há, consequentemente, a urgente necessidade de uma definição política a curto, médio e longo prazos no domínio do equipamento desportivo, com a cooperação dos principais intervenientes nesta matéria, nomeadamente a Administração (Central e Local).

1.1. *Algumas questões sobre os modelos*

Os modelos de actividades físicas (da «ginástica sueca» às modernas práticas desportivas) têm influenciado a concepção dos espaços destinados ao desporto e ao lazer.

Desses modelos, destacamos dois que nos parecem mais significativos para o estudo do problema:

- a) *O espectáculo desportivo*, que favorece uma permanente pressão social para uma utilização intensiva e a adaptação a novas procura;
- b) *A actividade lúdica não-estruturada* (de tipo familiar) e o «desporto para todos», i.e., um estímulo à participação de todos nas mais variadas práticas físicas em qualquer hora do dia.

Da análise da literatura especializada detectam-se algumas tendências que, previsivelmente, marcarão a evolução próxima dos espaços destinados às actividades físicas, desportivas e recreativas.

Dessas tendências consideramos que *o estudo das características gerais e estilos de vida e de trabalho* é um factor decisivo na análise dos modelos de equipamentos para as actividades físicas e desportivas e, em particular nesta que ora se apresenta, considerando que, desde o início, pretendemos estabelecer uma articulação harmoniosa entre as necessidades escolares e comunitárias neste domínio. O conjunto de propostas que se apresenta no Capítulo 4 reflecte bem este objectivo central de trabalho.

Assim, a evolução científica e técnica proporcionará a largas camadas sociais mais tempo livre, reformas antecipadas, horários mais flexíveis e mais tempo de estudo. Isto é, temos de preparar os jovens para o facto de estarem mais tempo na escola e de a sua vida produtiva ser menos prolongada que a dos seus pais e avós.

No respeitante às actividades físicas isto significa que é na escola que as crianças e jovens devem tomar consciência que elas fazem parte da sua cultura geral, adquirindo as bases estruturais e de conhecimento necessárias para a satisfação das suas necessidades e motivações futuras como adultos.

Neste sentido, há actualmente um acentuado crescimento do mercado do lazer que reflecte precisamente esta previsível evolução social — pelo que os equipamentos devem ser concebidos de forma a darem resposta aos problemas derivados da necessidade e oferta. Por outras palavras, os equipamentos devem ser diversos e, fundamentalmente, ser flexíveis.

2. Métodos e procedimentos

2.1. Planeamento

Face aos objectivos definidos para este estudo, procedeu-se a uma inventariação dos procedimentos necessários à sua realização. Identificaram-se assim os aspectos mais significativos a recolher, de forma a serem elaborados instrumentos adequados de observação, registo e análise.

A fim de evitar desvios decorrentes de apreciações subjectivas, decidimos que todas as escolas seriam visitadas pela equipa completa, o que implicou, naturalmente, um maior dispêndio de tempo. As visitas às escolas obedeceram a uma planificação que teve em conta exclusivamente a sua proximidade. A recolha dos dados decorreu entre 7 de Janeiro e 13 de Março, foi sempre realizado de manhã e em média foram visitadas 3 escolas por dia.

Apesar do projecto inicialmente só prever o estudo dos espaços exteriores, a equipa entendeu que esse trabalho não poderia ser dissociado das condições de prática da Educação Física em cada escola. Face a isto, considerou-se que só deste modo seria possível elaborar uma imagem correcta das verdadeiras necessidades globais e particulares de cada escola e, conseqüentemente, prever os espaços a privilegiar na sua recuperação.

2.2. Os programas de expressão e Educação Físico-motora

Os programas incluídos na estrutura curricular aprovada pelo Decreto Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, são um documento útil para a definição de uma tipologia de espaços e materiais a colocar em cada escola.

Para que sejam atingidas as finalidades nele apontadas, é imperioso que existam condições que possibilitem às crianças «realizar experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadas que garantam efectivamente o direito ao seu sucesso escolar.»

Sabemos que é entre os 6 aos 10 anos que ocorrem os períodos críticos das aprendizagens psicomotoras fundamentais e do desenvolvimento das qualidades físicas básicas. A ausência das condições apropriadas à satisfação destas necessidades constitui um dos principais obstáculos ao desenvolvimento global e harmonioso de cada criança.

O Programa de Expressão e Educação Físico-Motora ao definir as aprendizagens consideradas básicas para este nível de escolaridade, indica os espaços e os materiais imprescindíveis à consecução dos seus objectivos. Por outro lado, cada vez surgem mais valorizadas as aprendizagens não formais, isto é, as que são habitualmente realizadas fora do contexto da «sala de aula».

O recreio, o tempo de lazer e as experiências individualizadas que cada um aí realiza, desempenham um papel fundamental no aperfeiçoamento das suas capacidades cognitivas e emocionais.

A Escola não pode impedir estas aprendizagens paralelas e deve, em nossa opinião, aproveitá-las e incrementá-las, criando estruturas adequadas à sua correcta e conveniente utilização e eclosão.

2.3. *Metodologia*

Ao planificar este estudo, considerámos essencial obter uma caracterização completa de cada escola. Nesse sentido, previmos a utilização de diferentes instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados. Entrevistas e questionários, observações e registos vídeo e fotográficos, plantas e mapas, foram os utilizados com maior frequência na desejo de recolher de cada Escola uma «visão» real das suas capacidades e potencialidades.

Os instrumentos que preparámos foram aplicados previamente e testados com vista à sua fiabilidade e fidelidade. Foram realizadas entrevistas ao director de cada escola para complemento das informações recolhidas com o questionário e recolhemos imagens vídeo e fotográficas para podermos dispor de dados pormenorizados para uma melhor caracterização.

Infelizmente deparámos com algumas dificuldades. A maior, foi a de não existirem plantas actualizadas da maioria das escolas, o que nos obrigou a efectuar um levantamento topográfico rudimentar dos espaços disponíveis. Como se compreende, estes esboços, por falta de capacidade técnica desta equipa, não puderam ser integrados no estudo.

3. Diagnóstico

3.1. Características gerais das escolas

As 34 escolas do concelho estão classificadas segundo várias tipologias e na sua maioria foram construídas depois de 1980 (62%). Estão distribuídas por 5 freguesias e a sua tipologia está apresentada no Quadro 1.

Tipologia	Número	Porcentagem
P/3 completa	18	53.0
P/3 incompleta	3	8.8
Plano Centenário urbano	7	20.6
Plano Centenário rural	1	2.9
Conde Ferreira	1	2.9
Outra tipologia	4	11.8
TOTAIS	34	100.0

Quadro 1
Tipologia das Escolas

O regime de funcionamento de cada escola, revela em que medida as suas instalações têm uma utilização normal ou excessiva. Isto reflecte-se no tempo de permanência de alunos e professores no edifício escolar e nos ritmos de ensino e aprendizagem que ali se praticam.

Das 305 classes que existem no Concelho (Quadro 2), 136 (44,6%) utilizam o regime normal e as restantes 169 (55,4%) utilizam o regime de desdobramento. Isto quer dizer que existe carência de salas de aula, se atendermos a que o funcionamento adequado é o normal.

A média de turmas por escola é de 9. Existe uma escola com 16 turmas e mais de 80% têm menos de 12. Pode dizer-se que a maioria das escolas tem uma dimensão adequada e que não existem situações de número excessivo de alunos por classe. A média de alunos por classe é 22.3, o que consideramos ajustada às condições de funcionamento das escolas do concelho.

Como excepção podemos apontar as escolas situadas na localidade da Arrentela que apresentam o valor médio de alunos por classe mais elevado (24.5) e que têm a maior percentagem de classes a funcionar em regime de desdobramento (92%).

Como pode verificar-se (no Quadro 2), mesmo em termos globais a freguesia da Arrentela apresenta o valor mais alto (62.2%) de classes a funcionar nestas condições.

Pudemos também constatar uma grande discrepância entre as condições de apetrechamento das diferentes escolas do Concelho. Encontrámos escolas bem apetrechadas e com espaços bem dimensionados e

FREGUESIAS	N.º de Classes em Regime Normal	N.º de Classes em Regime de Desdobramento
Amora	54 (47.4%)	60 (52.6%)
Arrentela	17 (37.8%)	48 (62.2%)
Corroios	41 (48.2%)	44 (51.8%)
Paio Pires	16 (51.6%)	15 (48.4%)
Seixal	8 (80.0%)	2 (20.0%)
TOTAIS	136 (44.6%)	169 (55.4%)

Quadro 2
Regime de funcionamento das classes por freguesia

cuidados, e outras, sem espaços, ou onde estes estão degradados ou insuficientemente aproveitados.

Por esta razão consideramos fundamental a definição de prioridades que, perante o panorama geral, determinem a ordem de intervenção neste parque escolar.

Na sua maioria as escolas apresentam ausência de zonas jardins e arborizadas, o que as transforma em locais pouco acolhedores. A este nível julgamos imprescindível estabelecer um programa de intervenção que procure transformar a escola num espaço bonito e agradável, do qual os seus utentes gostem, tenham orgulho e se sintam responsáveis. Jardins, floreiras, hortas pedagógicas, etc., são elementos absolutamente imprescindíveis dentro do espaço escolar.

3.2. Caracterização da Educação Física

a) Os Espaços

Perante os valores obtidos constata-se que mais de metade (53.3%) das escolas são do tipo P3 completo. Estas escolas possuem, um espaço próprio para a prática da Educação Física e ainda vestiários/balneários que, na sua maioria, não são utilizados nas funções para que foram concebidos.

No Concelho encontrámos apenas uma escola (n.º 1 do Seixal) sem qualquer possibilidade de intervenção que possa proporcionar um espaço, coberto ou descoberto para a prática da Educação Física.

As restantes 15 escolas têm pelo menos um espaço que pode permitir a construção de um ginásio ou de um telheiro que cumpra aquela finalidade.

Na generalidade, as escolas possuem os espaços exteriores considerados suficientes à recreação e à prática da actividade física adequada às crianças que as frequentam.

O valor médio de área existente ou potencial é de 6 m² por aluno, o que é considerado aceitável pelas recomendações internacionais. Verifica-se, no entanto, que a sua organização e colocação no terreno nem sempre obedeceram a critérios pedagógicos correctos.

Pelas estruturas existentes e pelos espaços potenciais identificados (38 780 m²), (v. Figura 1) pode afirmar-se que no concelho do Seixal existem boas condições para que este possa ser apontado como um modelo exemplar de intervenção nesta área. Contudo, para que isto se possa verificar, é absolutamente indispensável uma planificação adequada, baseada em estudos credenciados e não em decisões ocasionais e sem fundamento pedagógico.

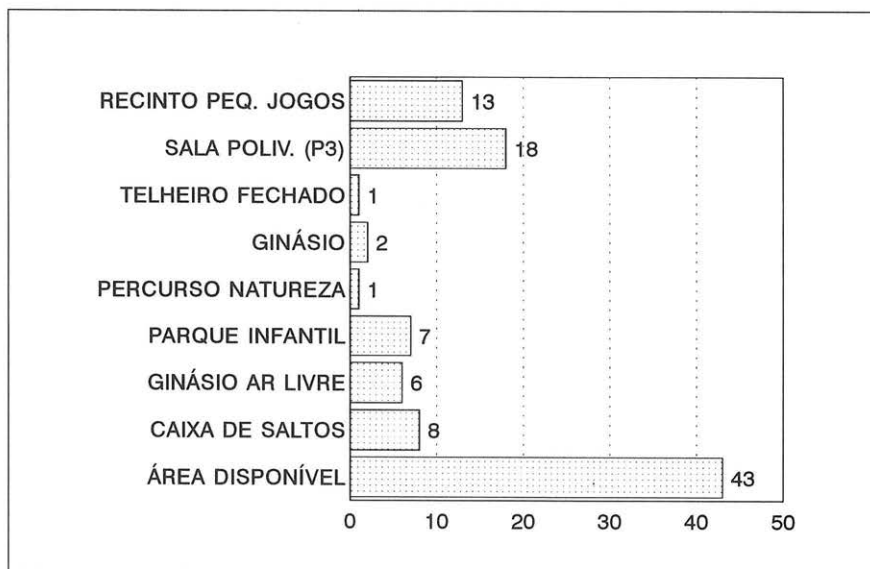


Figura 1
Repartição dos espaços existente
e potenciais para EF e D (N = 99)

Algumas das intervenções que observámos nas referidas escolas (inclusive durante a realização deste estudo), não estão de acordo com os objectivos que hoje se apontam para a instalação de equipamentos lúdicos e gímnicos nos seus recreios e não obedecem às normas de segurança internacionalmente aceites. Existe em algumas delas o risco de lesões imediatas graves, ou a possibilidade de serem ocasionadas malformações com efeitos a longo prazo.

b) Os Equipamentos

Em 13 escolas (38,3%) existe 1 campo de pequenos jogos que, na sua maioria, necessita de ser recuperado ou mesmo recolocado. Com excepção da Escola n.º 2 da Torre da Marinha todos estes recintos não possuem o equipamento necessário à sua correcta utilização.

Encontrámos instalados em 6 escolas equipamentos gímnicos, vulgarmente designados por ginásios de ar livre, que necessitam de ser reorganizados e reequipados.

Entretanto, têm vindo a ser colocados em escolas da freguesia da Amora equipamentos do tipo dos utilizados em parques infantis, que consideramos pouco adequados às funções previstas para recreios de escolas. Em nossa opinião, estes equipamentos só se justificam em escolas com alunos em idade pré-escolar, e mesmo assim, devem incluir outros materiais mais adequados e estimulantes do desenvolvimento daquelas crianças.

c) Os Pavimentos

O pavimento de um recinto é uma das características fundamentais a ter em conta na sua utilização. Na sua maioria, os campos de pequenos jogos e as caixas de saltos têm pavimentos desajustados que colocam em risco a saúde e a integridade física das crianças que os utilizam. Os materiais betuminosos utilizados são demasiado abrasivos e, em alguns casos, as zonas de terra batida apresentam obstáculos ou irregularidades que tornam perigosa a sua utilização.

Com maior gravidade verifica-se que junto de alguns equipamentos (escorregas, pórticos, etc.) não existem pisos capazes de absorver o impacto provocado pelo contacto brusco da criança com o solo.

d) As Práticas

Um elemento importante na caracterização da actividade física das escolas consiste na contabilização das vezes que o professor realiza aulas de Educação Física com os seus alunos e na frequência de utilização de cada dos espaços de que dispõe.

O número de vezes que os professores do Concelho do Seixal dizem realizar actividades de Educação Física com os seus alunos é revelador da importância que estes lhe conferem. Elaborámos um questionário destinado a apreciar este factor e verificámos que 68.6% dos professores realizam regularmente com os seus alunos uma sessão de Educação Física pelo menos uma vez por semana.

Quanto ao número de vezes de utilização de cada espaço, podemos afirmar que os espaços interiores (sala polivalente ou ginásio) têm uma utilização mais sistemática. Pelo contrário, os espaços exteriores são os

menos utilizados em actividades orientadas pelos professores. Vários factores determinam esta fraca utilização, mas não cabe neste estudo apresentá-los.

No entanto, pensamos que qualquer intervenção que não os identifique, não poderá ter impacto numa mudança de atitude que consideramos fundamental — que o professor reconheça a importância do espaço exterior e dos equipamentos existentes à sua disposição e que saiba tirar partido das suas potencialidades.

4. Proposta de intervenção

4.1. Funções dos espaços

Após a identificação e caracterização dos espaços existentes e potenciais para as actividades físicas, desportivas e recreativas, procurámos elaborar uma proposta de intervenção que, em linhas gerais, enquadrasse as principais funções dos espaços segundo dois grandes eixos: a escola e a comunidade (v. Figura 2).

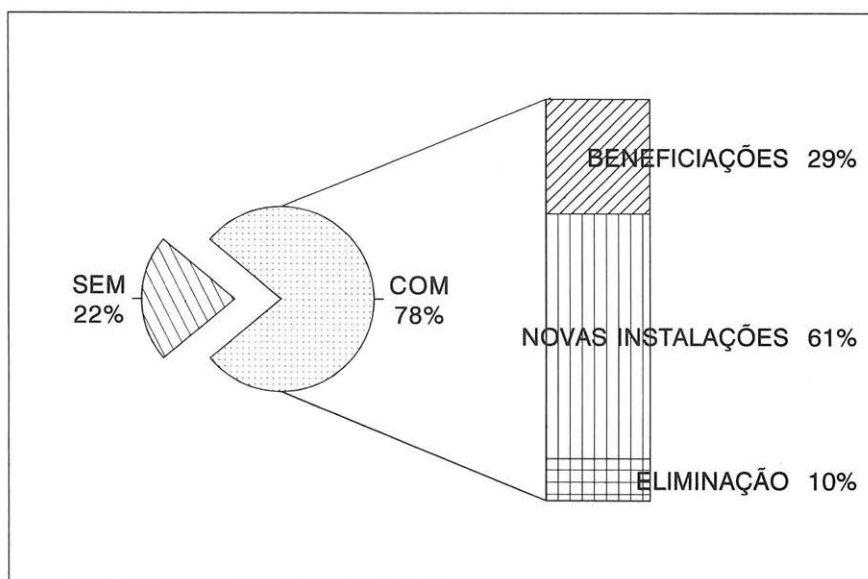


Figura 2

Proposta geral de intervenção nos espaços existentes e potenciais para EF e D (N = 99)

Sendo claro que no nosso entender a escola deve ser um lugar de intervenção privilegiada, não podíamos ficar indiferentes às características da comunidade em que a escola está inserida.

Neste contexto, as principais funções são:

Formação — Educação Física curricular, formação desportiva;

Rendimento — Treinos, competições desportivas;

Recreação activa organizada — Prática voluntária e dinâmica;

Recreação activa não organizada.

4.2. Modelo de intervenção global

A caracterização dos espaços, segundo um quadro de funções, proporcionou-nos a identificação de macrozonas que, segundo uma organização estética e funcional, comportassem igualmente um conjunto de materiais adequados aos seus objectivos específicos.

Um modelo de intervenção para este tipo de espaços deve, no nosso entender, incorporar grandes princípios orientadores, nomeadamente:

Flexibilidade e capacidade evolutiva, de modo a permitir uma renovação contínua;

Diversidade e qualidade na oferta, de modo a ter capacidade de resposta segundo as variações da procura;

Coerência na totalidade, com respeito pelos aspectos ambientais, estéticos, paisagísticos e de segurança.

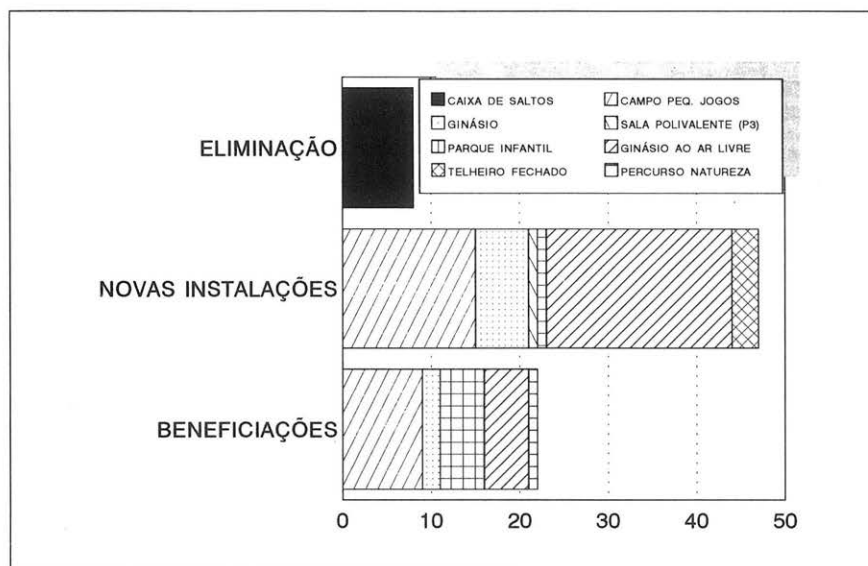


Figura 3

Caracterização geral das intervenções nos espaços para EF e D

Pelas razões apresentadas (v. Figura 3) consideramos que cada escola deve possuir no mínimo três espaços destinados à prática da Educação Física:

Um primeiro, coberto, apetrechado com espaldares, colchões, bancos suecos e outros equipamentos de interior.

Um segundo, de exterior, com piso adequado (relva sintética), destinado à realização de jogos tradicionais e desportivos e equipado com tabelas de basquetebol, balizas e postes para desportos de rede.

Um terceiro, de exterior, com piso adequado (pavimento absorvedor de choque), destinado à livre exploração durante os recreios e equipado com escadas verticais, cordas, argolas, traves de equilíbrio e barras fixas em diferentes alturas.

A opção pela relva sintética⁴ baseia-se no facto de este tipo de pavimento permitir práticas de qualidade durante todo o ano, com uma manutenção reduzida e com um aumento substancial das condições de segurança para os praticantes (menos abrasivo e com uma melhor absorção de choque que os materiais betuminosos habitualmente utilizados). Semelhantes argumentos podem ser utilizados a propósito dos pavimentos absorvedores de choque (PAC) nos ginásios de ar livre e nos parques infantis, tanto mais que é causa de graves traumatismos e por vezes morte de crianças, a existência tão comum de areia (quando há...) ou terra batida.⁵

O ensino da Educação Física pode ser orientado com ou sem o recurso aos aparelhos. Todavia, a sua utilização facilita o trabalho colectivo e permite boas situações de coordenação, agilidade, força, flexibilidade e equilíbrio e dão às crianças a clara percepção das aquisições nas diversas etapas do seu desenvolvimento motor.

Consideramos que um dos locais mais interessantes para a educação motora infantil é um ginásio ao ar livre. Em áreas urbanas, como é o caso das escolas do Concelho do Seixal, este tipo de equipamento pode contribuir para o desenvolvimento do gosto pela natureza, particularmente se estiver em ligação com a horta pedagógica, num meio com muitas plantas e árvores onde a aventura e a descoberta desempenham um papel importante.

Os diversos aparelhos que integram o ginásio ao ar livre devem estar espaçados de modo a poderem ser usados individual e colectivamente (estações, corridas com obstáculos). O centro do ginásio (ou do parque infantil) pode ser usado para diversas actividades, pelo que pode ter sectores sem ou com marcações no solo (e.g. jogos tradicionais).

5. Conclusões

A realização deste estudo justificou plenamente a sua necessidade, na medida em que os seus resultados vieram comprovar que o Concelho do Seixal, apesar das suas boas condições de espaços existentes e potenciais necessita de um plano global que regule as intervenções nesta área.

Neste sentido apresentamos uma proposta que, privilegiando os aspectos pedagógicos, procura definir prioridades que uniformizem, na medida do possível, as condições para um bom ensino da Educação Física nas escolas do Concelho.

Pudemos verificar que há escolas onde têm sido recentemente realizadas acções diversas, desinseridas de um plano de intervenção global, sem coordenação entre os diferentes sectores da Câmara com responsabilidade nesta área.

Todavia, não basta a existência de um plano de reorganização dos espaços. É fundamental que a sua manutenção e renovação esteja assegurada desde o início.

Conforme referimos anteriormente, a não existência de plantas actualizadas das escolas impediu-nos de apresentarmos um estudo de implantação dos espaços em cada escola, pelo que este trabalho deverá ser completado por especialistas dessa matéria.

Notas

¹ No sentido mais genérico de equipamentos destinados às actividades físicas educativas (Educação Física curricular), actividades desportivas e recreativas.

² Referente à construção de estádios desportivos destinados fundamentalmente ao espectáculo desportivo.

³ Despacho n.º 29/81, de 13 de Novembro.

⁴ Numa consulta ao mercado fomos informados que o preço pode variar entre 4 a 5000\$00/m²

⁵ Estudos realizados no Reino Unido sobre acidentes com crianças nos parques infantis demonstraram que a maior parte envolve ferimentos na cabeça causados pelo choque com pavimentos rígidos (British Medical Journal, 1975, 4, pp. 332-334).

O Programa de Apoio à Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Concelho de Oeiras 1991-1992

Sebastião Cruz*
Isabel Rodrigues*
Luis Fernandes*

Resumo

A realidade da Educação Física no 1.º Ciclo é quase unanimemente avaliada como muito deficiente, mesmo pobre, sendo até considerada pelos mais pessimistas como de existência praticamente nula.

No sentido de contrariar a tendência para a situação de grandes carências, dificuldades e assimetrias verificada no âmbito da Educação Física nas Escolas Primárias, têm surgido, aqui e ali, iniciativas de entidades cujas competências e atribuições não abarcam, contudo directamente a intervenção no plano pedagógico e didáctico desta disciplina.

É o caso das autarquias, algumas das quais desenvolvem significativas experiências, no campo do apoio às actividades físicas dos alunos das Escolas do 1.º Ciclo dos respectivos Concelhos.

A Câmara Municipal de Oeiras tem em aplicação um programa especial de apoio ao Ensino da área designada por Expressão e Educação Físico-Motora.

As linhas de força do desenvolvimento deste programa são expostas nos seguintes parâmetros:

- Princípios orientadores; objectivos — suas vertentes; recursos humanos envolvidos, níveis de adesão, conclusões e perspectivas.

* Câmara Municipal de Oeiras.

Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 121-127.

A realidade da Educação Física no 1.º ciclo é quase unanimemente avaliada como muito deficiente, mesmo pobre, sendo até considerada pelos mais pessimistas praticamente nula. Porém a sua pertinência é por todos definida. Pais e professores, responsáveis governamentais ou simples cidadãos, reconhecem a importância de que se revestem as actividades físicas educativas também e especialmente nas primeiras fases da escolaridade obrigatória. A atitude de aparente esquecimento de que os períodos críticos fundamentais se situam nas idades escolares até ao final do 1.º ciclo, tem-se vindo a traduzir em carências frequentemente irremediáveis no desenvolvimento de gerações e gerações de portugueses.

Contrariando esta tendência, aqui e ali, têm surgido algumas e louváveis iniciativas de travagem do «marasmo» a que a Educação Física, neste grau de ensino, tem sido votada pelas entidades responsáveis. Referimo-nos concretamente ao trabalho desenvolvido por professores do 1.º ciclo e por colegas de Educação Física para além de significativas experiências autárquicas de apoio às actividades físicas do 1.º ciclo nos seus concelhos.

O Programa de apoio assenta nos princípios que a seguir enunciamos:

- 1.º Privilegiar obviamente a Escola como local apropriado para a formação integral da criança; não assumir modelos de actividade física no 1.º ciclo que retirem a criança do seu meio escolar, para lhe promover aprendizagem da competência do respectivo plano curricular;
- 2.º Reconhecer o professor do 1.º ciclo do ensino básico como responsável pela formação integral do aluno da qual faz parte a Educação Física, tal como preconiza a lei de Bases do Sistema Educativo no seu artigo 8.º, ponto 1.ª («No 1.º ciclo o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único»); rejeitar claramente que o Ensino da Educação Física na Escola, repouse sobre os outros agentes que não o professor do 1.º ciclo, seja o professor especialista, seja o monitor ou animador desportivo;
- 3.º Adoptar o novo programa de Educação Física para o 1.º ciclo como instrumento de apoio à Educação Física escolar neste concelho. Convém referir que este programa, levado a cabo pela CMO, teve o seu início aquando do arranque da experiência dos novos programas.

O grande objectivo do programa de apoio é o de «permitir, onde e quando for possível, às crianças que frequentam as escolas públicas do

1.º ciclo deste concelho, o acesso a uma actividade física educativa com carácter regular e sistemático», na consideração da exclusiva competência e responsabilidade dos seus professores. Este programa, que se assume como de apoio ao professor do 1.º ciclo, assenta em cinco eixos fundamentais, a saber:

- Accções de formação de carácter complementar;
- Apoio directo aos professores nas escolas;
- Apoio documental;
- Apetrechamento das escolas com equipamento específico de Educação Física;
- Apoio a actividades circum-escolares.

As acções desenvolvem-se em duas vias distintas mas que se complementam:

- Accções iniciais de formação complementar;
- Accções mensais de formação complementar.

As primeiras funcionam em plenário, têm uma dimensão teórico-prática e visam, por um lado, consolidar conhecimentos e competências profissionais de ordem científica e pedagógica e, por outro, garantir os fundamentos básicos do processo ensino-aprendizagem de diferentes unidades temáticas do programa oficial. Objectivamente pretendem preparar e motivar o novo ano lectivo ou constituir um momento de reflexão e avaliação do trabalho efectuado.

Quanto às acções de formação complementar mensais, constituindo uma sequência da acção inicial, procuram dar resposta às necessidades reais sentidas pelos professores ao longo da sua leccionação. Têm a duração normal de 3 horas e funcionam em período pós-laboral e evidentemente voluntário do seguinte modo: acções no período da manhã para os professores com horário lectivo de tarde e acções no período da tarde para os docentes com horário de manhã ou horário normal.

O *apoio directo* aos professores é constituído pela presença regular de um professor orientador nas escolas para acção directa com os docentes e obviamente indirecta, com os alunos.

Estas sessões de trabalho, com uma regularidade quinzenal, revestem-se das seguintes características:

- Reuniões para esclarecimento de dúvidas decorrentes da prática pedagógica;
- Distribuição e discussão de documentos de trabalho;
- Observação de aulas e respectivo balanço;
- Exemplificação de situações práticas de ensino;

- Participação na análise da realidade da escola com o objectivo da formulação de propostas de melhoria das instalações ou de aquisição de material de Educação Física.

O papel do professor orientador nunca é o de substituir o professor da classe na leccionação da Educação Física, mas sim o de dar um apoio especializado a um outro colega. É, no fundo, a concretização da função coadjuvante ou de colaboração que se extrai da Lei de Bases do Sistema Educativo.

O *apoio documental* traduz-se no fornecimento periódico de bibliografia ou de documentos de apoio à formação e às necessidades lectivas da Educação Física.

A documentação não assume necessariamente uma forma e conteúdo acabados, antes pelo contrário, vai sofrendo melhorias e ajustamentos progressivos, resultado de avaliação e informações fornecidas por quem deles se serve — os professores.

Relativamente ao *apetrechamento com equipamento específico da Educação Física*, podemos dizer que, quando este programa teve o seu início, a situação das escolas era deveras preocupante. Na altura encontravam-se dois tipos de escolas:

- umas sem qualquer material;
- outras em que existia algum equipamento mas que se revelava insuficiente e algo desajustado aos objectivos do programa de Educação Física a implementar.

Deste modo, cada professor orientador e o grupo de professores da escola elaboraram uma relação de necessidades nesta matéria.

A cada estabelecimento de ensino, com professores aderentes ao programa de apoio, a Câmara atribuiu uma linha de crédito. Tratou-se numa fase inicial, de dotar as escolas de equipamento móvel indispensável à efectivação do programa. Numa fase posterior, por parte da Câmara e com a colaboração da Direcção Geral dos Desportos, foram satisfeitas as necessidades de reposição de material bem como adquirido, algum equipamento pesado.

O apoio às actividades circum-escolares, traduz-se no desenvolvimento de convívios da Educação Física. Estes convívios têm sido de dois tipos, a saber:

- *Convívios da escola;*
- *Convívios inter-escolas* ou *convívios de final de ano.*

Os primeiros estão integrados no plano de actividades da escola. Coincidem normalmente com «festas» de final de período. A Câmara apoia este tipo de iniciativas desde que a Escola interessada apresente

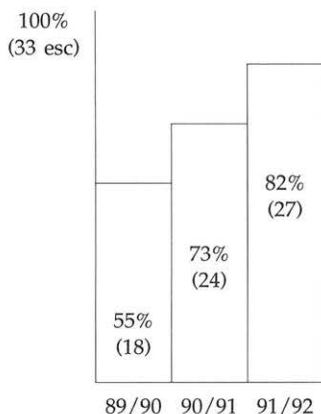
em devido tempo, o projecto da sua actividade e que este integre práticas da Educação Física.

Os convívios finais constituem o culminar de um ano lectivo no que às actividades físicas diz respeito. Estes encontros têm lugar nos campos do Estádio Nacional e neles se reúnem todos os alunos e professores envolvidos neste programa. Os alunos são acompanhados pelos seus professores, pois trata-se de uma actividade do domínio educativo, devidamente considerada nas dimensões escolares, pedagógica e didáctica. A Câmara garante todo o apoio, não só em pessoal técnico especializado, mas também quanto às condições de transporte, segurança e realização da actividade. Em termos da sua preparação, esta não assume qualquer carácter formal rígido, antes decorre da actividade física normal realizada no espaço aula. Trata-se pois de transferir esta situação para um contexto diferente, neste caso, o Estádio Nacional, com a presença de alunos e professores e em ambiente de festa, a Festa da Educação Física.

Para operacionalizar os objectivos do programa, a autarquia dispõe de equipa responsável pela sua execução, a qual tem sido constituída por cinco técnicos, licenciados em Educação Física. Um deles assume funções de coordenação do programa fazendo a ligação entre os serviços camarários, a DREL (Direcção Regional de Educação de Lisboa), os técnicos e os estabelecimentos de ensino. Os quatro professores orientadores trabalham directamente com as escolas.

Esta equipa reúne semanalmente no sentido de assegurar a coerência do programa de apoio fazendo o balanço e aferindo estratégias de actuação. É alargado, sempre que necessário, a outros profissionais de Educação Física, principalmente no que diz respeito à realização de acções de formação complementar específicas.

Como já referimos este programa de apoio está prestes a concluir o seu terceiro ano de existência, sendo por isso oportuno analisar-se a progressiva adesão de escolas, professores e alunos envolvidos.



Como se vê, é nítida a progressão ao nível do número de escolas do concelho que comprometem a Câmara Municipal com este programa. É de salientar no entanto que existem escolas em que a totalidade dos professores aderiu ao programa e outras em que só alguns docentes o integram.

Ano Lectivo	N.º de Professores
1989/90	77
1990/91	105
1991/92	149

O número de professores envolvidos quase duplicou em relação ao ano lectivo de 89/90. Por certo existirão outros que, embora não integrados no programa, dão aulas de Educação Física regularmente.

Ano Lectivo	N.º de Professores
1989/90	1537
1990/91	2300
1991/92	3100

O acréscimo de alunos com aulas de Educação Física regulares é uma realidade, consequência lógica do aumento da participação dos professores, como se viu no quadro anterior. O seu número praticamente duplicou desde 1989/90 e hoje é possível dizer que 47.6% dos alunos do 1.º Ciclo do Concelho de Oeiras, têm professores que integram o Programa de Apoio.

Uma grande conclusão a retirar deste nosso trabalho é a de que foi quebrada a rotina de não (ou pouco significativa) existência de Educação Física nas escolas do Concelho. Constatamos que a prática de actividade física curricular é uma realidade que vai, aqui e ali, tentando tomar forma.

A situação actual do Programa de Apoio, não sendo a ideal, é particularmente expressiva tendo em conta que os professores que frequentam as acções de formação complementar do Programa o fazem voluntariamente e em regime pós-laboral.

O processo de formação complementar levou o professor do 1.º ciclo, à aquisição de competências que aplica e o insere num implícito conceito de professor qualificado.

Quanto aos recursos materiais, é no domínio das construções e do equipamento pesado que se verificam as maiores dificuldades de intervenção, o que continua a ser factor fortemente condicionante.

Finalmente, tem-se a esperança de que a Direcção Regional de Educação de Lisboa (DREL), principal responsável pela formação contínua

dos professores, se envolva de uma forma diferente com um Programa de Apoio deste tipo. A este nível, o que vimos constatando é um certo estado de inércia, estado esse particularmente melindroso, já que no presente ano lectivo entraram oficialmente em vigor os novos Programas (logo também o de Educação Física) para o 1.º Ano de Escolaridade.

A Câmara Municipal de Oeiras, pela sua parte, tem assumido um quadro de responsabilidades e procedido à necessária reflexão e respectivas medidas de actuação, que a questão educativa impõe às instituições e tem ainda apontado à Administração Central linhas de solução adequada para os vários problemas que aquela matéria comporta.

*ESTUDOS
PRÁTICAS
E PROBLEMAS*

O Professor do 1.º Ciclo Uma Breve Caracterização

Leonardo Rocha*

1. Introdução

O Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico é um personagem que, quer pelas funções que desempenha, quer por ser uma peça fundamental do sistema, merece um estudo e uma análise aprofundada.

Não se poderá esperar qualquer alteração na sua prática lectiva com a simples aplicação de reformas Curriculares ou a introdução desgarrada de «Novos Programas». É essencial conhecer quais as atitudes, valores e sentimentos que estes profissionais manifestam a nível consciente, e saber quais as imagens, desejos ou tensões que, a nível nem sempre consciente, condicionam e pautam toda a sua maneira de agir.

Apesar de não ser fácil saber muito sobre as suas várias facetas, não desistiremos dos nossos propósitos, e utilizando os poucos elementos de que dispomos, procuraremos descrever as que consideramos com maior significado.

A principal dificuldade surge pela reduzida existência em Portugal de estudos oficiais ou particulares que nos permitam um conhecimento alargado acerca dele¹.

As outras prendem-se com o facto deste grupo ter um elevado grau de dispersão geográfica, o que torna difícil um contacto mais próximo e mais completo que não é compatível com a modéstia de recursos de que dispomos.

Não somos os únicos² a sentir que, quer pela posição que ocupa, quer pelo papel que desempenha na instituição educativa, é absolutamente indispensável conhecê-lo mais profundamente.

* Professor Adjunto na Escola Superior de Educação de Lisboa, Secretário da SPEF.
Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 131-143.

Partilhamos a opinião de Ana BENAVENTE (1985), de que tem existido uma falta de iniciativas oficiais neste domínio, e consideramos que é absolutamente indispensável operar uma mudança neste quadro de «permanente alheamento».

Alguns outros trabalhos a que tivemos acesso, porque efectuados noutros contextos, apesar de poderem contribuir para uma mais apurada reflexão, não permitem comparações com os professores do nosso sistema de ensino.

Temos consciência de que é muito pouco limitarmo-nos a saber quantos são, que idade têm, ou quantos anos têm de esperar até se fixarem numa escola quase sempre bem longe das suas raízes.

Não é uma tarefa fácil e que possa ser de um modo satisfatório desenvolvida neste estudo. Pensamos que, apesar das dificuldades, se optarmos por apresentar um pouco da sua história profissional, em especial a dos últimos cinquenta anos, talvez consigamos compreender melhor algumas das suas facetas menos conhecidas.

Os acontecimentos anteriores a 1930, apesar de importantes para um completo conhecimento da situação, não serão aqui abordados, fundamentalmente por razões de espaço e de tempo.

O minucioso estudo desenvolvido por A. NÓVOA (1987)³, que nos apresenta uma preciosa e exaustiva pesquisa sobre a evolução desta actividade profissional, desde meados do século XVIII até aos nossos dias, é uma obra fundamental à compreensão desta problemática.

Nela podemos constatar que efectivamente a história do Professorado do Ensino Primário, está repleta de dissabores, de desrespeitos e de imposições, quase sempre dependentes de decisões políticas que pouco têm favorecido a imagem social desta profissão.

2. *A História recente*

Dos últimos cinquenta anos referiremos a reforma introduzida em Novembro de 1936 (Decreto Lei n.º 27279 de 24/11), como um dos marcos mais significativos, pelas alterações e implicações que teve em todo o processo subsequente.

Efectivamente, o conjunto das medidas assumidas, de entre as quais destacamos o decreto acima referido, representam o início de uma desvalorização sem paralelo na história dos professores portugueses.

O modo de encarar e de projectar o ensino e a Escola foi profundamente alterado, e, conseqüentemente, a imagem e o estatuto atribuídos ao professor sofreram com isso um profundo abalo. O nível de habilitações que passou a ser exigido para o exercício da profissão foi substancialmente diminuído desde aquele decreto.

Foram na altura criados os chamados «Postos de Ensino», onde podiam ensinar os então denominados «Regentes Escolares», bastando para isso que possuíssem como habilitações a instrução primária.

Por esta actividade aqueles Regentes recebiam «um vencimento muito inferior ao mais baixo do dos trabalhadores dos serviços municipalizados»⁴, o que contribuiu para uma progressiva diminuição do número de professores com «uma formação adequada à sua função»⁵.

Esta medida, visava, a par de outras, e à sombra de uma pretensa contenção de despesas, um efectivo controlo ideológico dos agentes de ensino que eram recrutados.

Isto vem claramente expresso no preâmbulo do decreto n.º 30 551, onde pode ler-se que «...o professor deve em geral ser um apóstolo, e particularmente é preciso que o seja quando é chamado a colaborar através da escola em alguma obra social ou mesmo política que exprima o idealismo fundamental do Estado Novo. Então não deve a sua escolha ser deixada ao critério rígido de um concurso»⁶.

Esta política de recrutamento e de selecção de agentes de ensino é ainda visível nas declarações proferidas pelo então Ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, no ano de 1936, quando descreve o que para ele deve ser um professor:

«O mestre, não é um burocrata, mas um modelador de almas e de portugueses. Quem por aberração o não quiser ser, haverá de retirar-se...»⁷

Nesta política, considerada por A. TEODORO (1976) de «angariação de mão de obra barata e controlável», aqueles regentes só necessitavam, para além das habilitações mínimas referidas, de ser «intelectual e moralmente idóneos (facto a atestar pelo Pároco ou pela autoridade local)»⁸.

O Governo, contratando agentes de ensino nestas condições e controlando o modo como os restantes, os habilitados, desempenhavam a sua actividade educativa, social e profissional⁹, garantia um dos seus objectivos prioritários: — Contar com um «corpo de agentes de ensino capaz de manter a disciplina, ensinar a boa moral, e em certas ocasiões ajudar e perpetuar a sua política»¹⁰.

Como corolário desta política, o Governo decreta em 1936 o encerramento das escolas do Magistério Primário, facto nunca antes verificado, desde a entrada em funcionamento da primeira Escola Normal de Marvila em 1862.

Só seis anos mais tarde, em 1942, e com um plano de estudos bem menos exigente sob o ponto de vista formativo, é que aquelas instituições de formação de professores voltaram a abrir as suas portas.

Como nos refere A. BENAVENTE (1984), «A ausência (nessa reabertura) de disciplinas tais como como a Psicologia do Desenvolvimento,

Psicopedagogia e Sociologia na formação dos professores, assim como o pesado controlo hierárquico, político e profissional, sobre eles, garantiu às autoridades fascistas o funcionamento duma escola primária coerente com o sistema¹¹.

Esta pobreza intencional de currículos e planos de formação só pôde ser modificada em 1974 (32 anos depois), o que para Salvador SAMPAIO (1978), representa «...o ano em que programas e currículos foram objecto de profunda e inadiável modificação»¹².

Para além das medidas que temos vindo a referir, acrescentem-se as que tiveram a ver com a redução do período de obrigatoriedade escolar (contrariamente ao que se verificava em alguns países europeus), a proibição de os professores se associarem em instituições de índole pedagógica ou de índole profissional e a diminuição do seus vencimentos comparativamente com outras profissões.

Tudo isto, em conjunto, veio contribuir decisivamente para a crescente desvalorização, verificada a partir desta época, de uma profissão outrora bem mais respeitada.

Se bem que os professores, que hoje exercem, tenham sido formados posteriormente a estas medidas, e não querendo ignorar as influências que receberam dos seus primeiros Mestres, as consequências daquelas reflectiram-se nos anos seguintes, sobretudo na forma como eles passaram a ser vistos e considerados pela sociedade em geral.

Constitui uma prova evidente de que estas mazelas não se apagam facilmente, o facto de ainda há pouco mais de 20 anos (1971), 12% do professorado do Ensino Primário ser constituído por regentes escolares.

Mais tarde (depois de 1974), recuperados em cursos organizados exclusivamente para esse fim, estes agentes de ensino, sem dúvida uma consequência da política encetada, representavam ainda uma outra forma de desvalorizar a função docente, para a qual, segundo os responsáveis, pouco mais era preciso que ter «dom, arte e dedicação»¹³.

Por outro lado, após a segunda guerra mundial, o desenvolvimento industrial e a progressiva subalternização do meio rural em relação ao meio urbano, veio impor profundas alterações no tecido social português, e, conseqüentemente, no sistema de ensino.

Uma cada vez maior necessidade de Escolas orientadas para tornarem os trabalhadores mais aptos e capazes de desempenharem as funções que lhes passaram a ser exigidas, obrigou, entre outras coisas, a um aumento significativo do número de escolas e de professores.

Na década de cinquenta, o número de crianças inscritas no Ensino Primário aumentou em 55.3%, enquanto que no mesmo período a população, no seu todo, só sofreu um aumento de 4.4%¹⁴.

Este aumento de procura da escola, juntamente com outros factores, contribuiu para o que A. NÓVOA (1986) apelidou de estilhaçar do modelo escolar.

Segundo ele, «...o surgimento das pedagogias não directivas, a propagação dos movimentos de descolarização e ainda as abordagens institucionais que começaram então a ser feitas» impuseram uma nova forma de questionar e avaliar a Escola.

Para este autor, «...se até à Educação Nova ninguém põe em causa a essência do modelo escolar, a partir dos meados do século, desenvolveu-se um pensamento que procura interrogar os fundamentos do sistema escolar e, por consequência, o estatuto e os papéis desempenhados pelos profissionais do ensino.»¹⁵

Corroboramos a sua opinião, de que todos estes factores contribuíram para a instauração de uma crise de identidade, sem precedentes, no seio deste corpo profissional.

Noutro tempo, a escola ostentava o monopólio da transmissão do saber e do processo educativo, utilizando espaços muito específicos e materiais escassos.

Hoje, pelo contrário, exige-se ao professor que seja capaz de utilizar novos saberes, de planificar a sua actuação, de utilizar novos recursos e materiais e de concorrer com uma gama crescente de fontes de informação.

Se no início do século, o professor beneficiava de um elevado prestígio, porque ensinar a ler, a escrever e a contar (coisas importantes a que só alguns tinham acesso), lhe conferia um estatuto de excepção, a partir da segunda metade, a situação mostra-se bem diferente.

Nos últimos anos, por ter sido forçado a adaptar-se a grandes «explosões»¹⁶, este grupo tem-se visto sujeito a importantes modificações na sua estrutura e composição.

A crescente femininização dos seus quadros tem sido mais uma das resultantes de todas estas alterações do tecido social e cultural, e tem necessariamente reflectido o nascimento de um novo modo muito próprio de encarar e aceitar esta profissão.

O passado recente a que temos vindo a fazer referência e os resultados escolares, onde o insucesso toca cada vez mais crianças, têm contribuído para uma progressiva diminuição do prestígio social destes profissionais do ensino.

3. A feminização do corpo docente

Se bem que consideremos que a feminização do corpo docente não é uma consequência objectiva da política do Governo dos últimos cinquenta anos, partilhamos a opinião de A. NÓVOA (1987) de que «...o Estado Novo favoreceu esta tendência»¹⁷.

O gráfico da página seguinte ilustra o crescente aumento do número de mulheres no ensino desde o início do século até aos nossos dias, e demonstra o que acabamos de afirmar.

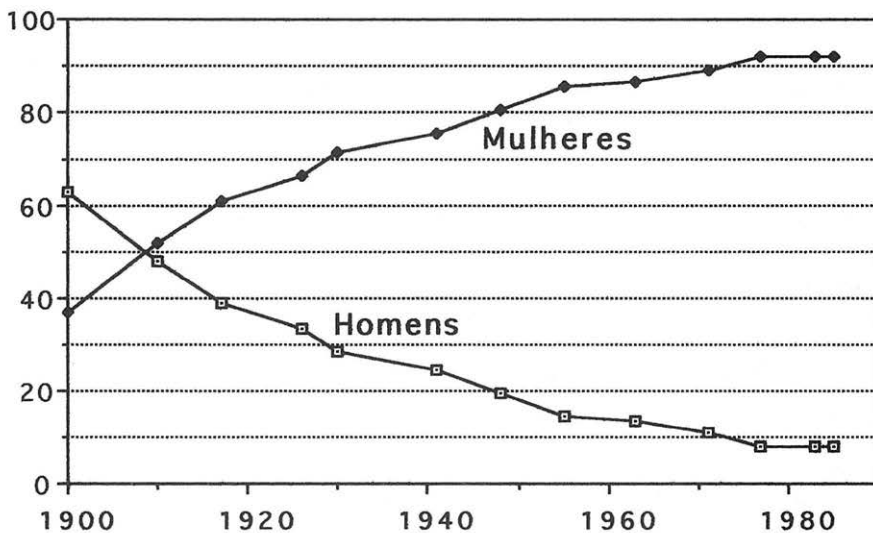


Gráfico 1

Percentagens, por sexos, dos Professores do Ensino Primário, desde o ano de 1900¹⁸

Em 1984/85 encontravam-se em exercício nas 11 168 Escolas Primárias do País 43 305 Professores e destes, 39 910 (92.1%) eram do sexo feminino¹⁹.

Esta marcada desproporção, entre o número de homens e de mulheres a exercerem uma profissão que em princípio poderia ser ocupada igualmente pelos dois sexos, leva-nos a tecer mais algumas considerações e a adiantar alguns esclarecimentos.

Comparando estes números com os referentes ao ano de 1970, podemos constatar que em apenas 15 anos, se verificou um aumento de mulheres no ensino primário em cerca de 4.0%.

Querendo detectar algumas explicações a este aumento, fomos analisar a distribuição dos professores homens pelos diferentes escalões etários, tomando em consideração o ano de 1984.

O gráfico 2 mostra-nos aquela distribuição e permite-nos formular algumas questões.

Pode observar-se que a faixa etária que conta com uma maior percentagem de homens é a que corresponde às idades superiores aos 65 anos.

Curiosamente, e pelo contrário, a faixa etária que apresenta uma menor percentagem de homens é a que se situa entre as idades de 35 e de 45 anos (grupo que atingiu o final da adolescência nos anos sessenta), sendo de notar que aí o número percentual dos homens não atinge 6% do total.

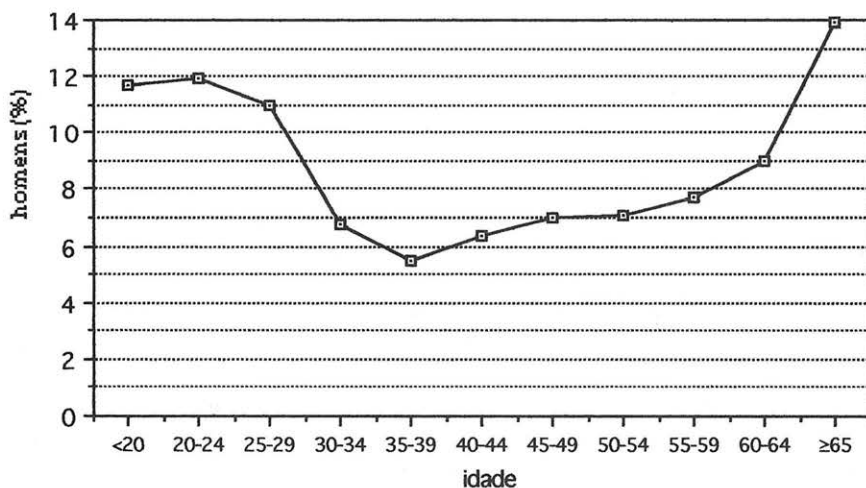


Gráfico 2
 Percentagem de professores homens em exercício,
 por idades, no ano de 1984/85

O reduzido número de homens professores naquelas idades pode ter várias explicações, algumas relacionadas com o contexto mundial de expansão económica, outras mais dependentes da época conturbada do início de uma guerra colonial, que obrigava a um serviço militar penoso e prolongado para os jovens rapazes.

As principais justificações podem resumir-se no seguinte:

- as sequelas de uma guerra colonial, quer por uma maior mortalidade masculina, quer pelo facto da frequência do Magistério não permitir o adiamento ao cumprimento do serviço militar;
- a procura pelos jovens do sexo masculino, logo à saída da Escola Secundária, de outras profissões mais bem remuneradas e prestigiadas;
- uma distribuição não equilibrada dos professores dos dois sexos na pirâmide da hierarquia escolar, porque são sobretudo homens que ocupam os lugares de inspectores e directores escolares;
- por se ter verificado eventualmente um importante desvio de professores homens que, depois de terem exercido esta actividade durante algum tempo, a abandonaram em busca de outras profissões, económica e socialmente mais compensadoras²⁰.

Com efeito, o estatuto social e económico dos professores do ensino primário, que nesta época teve o seu nível mais baixo, surge como uma 137

das principais causas da progressiva diminuição do número de homens no ensino.

NÓVOA (1987), refere que, nos anos cinquenta, estes profissionais eram «pouco considerados socialmente, encarados como simples cor-reias de transmissão do sistema, pouco qualificados e vivendo isolada-mente tanto do ponto de vista social como profissional...»²¹.

Embora a «feminização» crescente da função docente não seja exclusiva do ensino primário, é no entanto aqui que os seus valores são mais elevados.

Certamente que não será estranho a esta diferença o facto de os vencimentos destes serem correspondentes a um terço dos auferidos pelos professores do ensino secundário, e a comparação estabelecida com os vencimentos de outras profissões, que, como aponta A. NÓVOA (1987), correspondia ao «nível do das dactilógrafas e dos porteiros dos bancos, dos contínuos das companhias de seguros e dos operários espe-cializados»²².

Esta crescente ocupação da profissão por mulheres, não sendo um facto exclusivo do nosso país, assume no nosso sistema educativo números elevados, como o comprovam a comparação entre as seguintes percentagens referentes a 1984: em França corresponde a 75.5% do professorado do ensino primário²³, em Espanha representa 60.0% dos docentes da EGB²⁴ e em Portugal atinge 92.1% dos professores do cor-respondente grau de ensino.

Na perspectiva de Ada ABRAHAM (1984), que considera que este aspecto tem uma expressão quase universal, não existem estudos em número suficiente que o abordem e muito menos que o aprofundem «nas razões que o determinam»²⁵.

Perante este panorama, aquela autora, que encontra justificação para esta situação no «silêncio complacente das mulheres e na permanência de conceitos machistas», resolve dedicar alguns trabalhos a este assunto e desenvolve alguns projectos com o objectivo de apreciar quais os motivos e as verdadeiras implicações desta marcada desproporção.

Entrevistando professoras de diferentes idades e condições profes-sionais, dando-lhes ao mesmo tempo a possibilidade de se exprimirem livremente sobre as suas motivações e preocupações, prazeres e con-flitos, conseguiu identificar alguns dos eixos fundamentais à compreens-ão do problema.

Começa por referir que o silêncio que reina neste domínio é pelo menos comprometedor, e que, apesar das estatísticas serem esclarece-doras, os professores continuam a ser considerados «como seres asse-xuados, como se as diferenças no plano biológico, social ou psicológico não desempenhassem nenhum papel no quadro escolar».

Para esta autora, aquele silêncio deriva fundamentalmente do facto de, na sua generalidade, as «mulheres professoras não ousarem exprimir nem reivindicar os seus direitos por insegurança, ou por continuarem a

sofrer de um sentimento de inferioridade, relacionado com a sua recente integração no Ensino».

Situação que, segundo ela, no mínimo, protege a hierarquia escolar, onde o homem continua a ocupar os lugares cimeiros e a mulher, obediente e submissa às leis e às directivas tomadas por um poder masculino, se mantém na base.

A própria distribuição das mulheres pelos diferentes graus de ensino é uma característica quase universal, e podemos observar que, na generalidade, esta diminui à medida que se sobe no nível de escolaridade.

Reportando-se à realidade espanhola, M. SUBIRATS (1988) considera que esta alteração corresponde fundamentalmente à diferença de prestígio atribuído a cada nível, e que, apesar de as mulheres estarem maioritariamente no ensino, acabam «ocupando posições mais baixas que os homens, se atendermos à escala de prestígio e de vencimentos dos distintos níveis de docência»²⁶.

De qualquer modo, o que importa realçar é o facto de que o corpo docente do ensino primário é maioritariamente feminino, e que nenhuma análise ao seu modo de agir pode ser isolada disso.

Abordando esta problemática no contexto português, A. BENAVENTE (1984) desenvolve algumas considerações acerca deste grupo profissional que considera «... forçosamente marcado pelos mitos, ideias e preconceitos da maioria das mulheres que, afastadas do poder político e social, encontram hoje no lugar que ocupam no ensino (não só primário como no Ciclo Preparatório e no Ensino Secundário) um poder social que nunca tiveram»²⁷.

Se bem que nos últimos anos muitas coisas podem ter mudado na estrutura e organização da profissão, consideramos que aquela característica, conjuntamente com a formação a que foram sujeitas e com as condições em que desenvolvem a sua actividade, constituem importantes atributos que não podem ser ignorados em qualquer apreciação que se queira fazer ao seu desempenho profissional.

Dos motivos que contribuíram para esta situação de participação desproporcionada dos dois sexos na profissão, a que antes fizemos referência, destacamos os que se prendem com os salários baixos e as poucas possibilidades de progressão profissional como os mais importantes.

No seu conjunto permitiram o assalto das mulheres à ocupação dos lugares deixados pelos homens, mas não representaram uma verdadeira caminhada no sentido da igualdade de direitos e de oportunidades.

A escolha desta actividade representou para uma grande maioria de mulheres uma verdadeira promoção social, pese embora corresponder ao escalão mais baixo da hierarquia do ensino.

As expectativas face à profissão são diferentes, consoante são formuladas por homens ou por mulheres.

Para uns, ela é encarada como uma limitação, para outros, como uma promoção. Na época em que se verificou uma maior procura da profis-

são por parte das mulheres, podia ser possível encontrar na casa de uma professora dois ordenados, mas não ter tanta certeza disso no caso de se entrar na casa de um professor.

Para A. BENAVENTE (1984), «...o salário das professoras era (e é) muitas vezes entendido como uma ajuda ao marido e à casa, e não como uma autonomia financeira da mulher»²⁸.

Todos estes factores contribuíram para que o estatuto profissional da mulher no ensino fosse sempre inferior ao do homem, e criaram as condições que as têm impedido de assumir maiores responsabilidades, e dedicar mais tempo à sua profissão.

Quase sempre repartida entre duas funções, de professora e de mãe de família, a mulher frequentemente deixa transparecer o peso e a importância que esta duplicação de tarefas lhe exige.

Esta dependência face a uma e a outra, muito para além dos aspectos económicos, manifesta-se em impedimentos que se lhe colocam à sua evolução dentro da carreira profissional, à ocupação de lugares de chefia e até na forma como aceita a sua actividade.

É frequente respirar-se ainda hoje este sentimento de dependência e de cumplicidade nos desabafos, nas críticas, nas aspirações e nas reivindicações que diariamente são formulados nas nossas escolas de ensino primário.

Neste confronto, sai certamente valorizada a função de mãe e de esposa, em detrimento da de professora, e todos os dias deparamos com formas subtis de tornar isto natural.

A. ABRAHAM (1984), ao identificar esta atitude, realça a importância que as próprias professoras atribuem à compreensão do cunjuge, face ao modo como elas desempenham a sua profissão, e refere que a «...base de referência de cada mulher se encontra em perpétua interrogação sobre a prioridade dos seus papéis»²⁹.

Muitas vezes, são elas próprias que referem que sem o apoio firme, a compreensão e o encorajamento do seu esposo, não lhes seria possível dar conta do recado.

Existe como que um consenso de que, se não se verificar esta compreensão e este apoio firme, não lhes será permitido evoluir na carreira ou dedicar um empenhamento completo à sua actividade.

Segundo esta mesma autora, esta dependência, esta submissão à autoridade masculina, colocam, como características inerentes a este grupo, a passividade e a resignação, mas também a necessidade de afirmação na base de uma competição com um modelo de professor que continua a ser masculino.

Se o ano de 1928, onde foi determinado por decreto que as Professoras de Ensino Primário só poderiam casar mediante uma autorização ministerial, nos parece distante, não nos parece que estejam tão longe os princípios subjacentes a essa forma desvalorizada de encarar esta profissão, que continua a ser coisa de mulheres para muitos.

Gostaríamos de conhecer melhor as raízes desta dependência, para desse modo compreender as formas menos visíveis que permitiram manter este grupo profissional no isolamento, na angústia ou no imobilismo, dos quais muitas vezes é acusado.

Não menos importante poderia ser conhecerem-se as razões que determinaram a escolha desta profissão, bem como conhecer-se a origem social dos candidatos à ocupação de um lugar de professor.

Não existem estudos em número suficiente que nos permitam tirar conclusões seguras sobre este assunto. O único que conhecemos, efectuado em 1974 por A. BENAVENTE e A. P. CORREIA, junto dos alunos dos Magistérios de Aveiro e Beja, apenas foca a origem social dos candidatos e conclui que os Professores do Ensino Primário são, na sua maioria, «...originários da pequena burguesia rural e urbana e de camadas do proletariado»³⁰.

Julgamos não ser possível encarar este grupo como um corpo homogéneo, com raízes num estrato social exclusivo e que, por isso, possa ter uma plataforma de ideias comuns.

Múltiplos factores têm contribuído para uma progressiva alteração das suas bases de recrutamento e, certamente, uma pesquisa a realizar nas actuais Escolas Superiores de Educação revelaria resultados bem diferentes.

Nos últimos 20 anos, a partir de 1975, pode verificar-se uma certa paragem neste processo de desvalorização, nomeadamente no aspecto económico. A. NÓVOA (1987) refere que isto pode ser visível «...na manutenção do seu nível económico relativamente com outras actividades profissionais e na observação da percentagem relativa de homens e de mulheres que não sofreu neste espaço de tempo modificações significativas»³¹.

4. Conclusão

Hoje, todos ou quase todos os que passaram pela escola, se lembram como aprenderam e todos se consideram competentes para avaliar o trabalho escolar, julgando-se capazes de apontar o que está mal ou o que faz falta.

A imagem de professor que é devolvida pela sociedade e que é elaborada na base de opiniões, memórias e expectativas, assume considerável importância na forma como o professor se sente no desempenho do seu papel.

As novas funções que lhe são exigidas, as numerosas críticas que lhe são feitas, a desvalorização profissional a que tem sido sujeito, a constituição marcadamente feminina do seu corpo docente, as condições de trabalho que lhe são oferecidas, são os principais factores a ter em conta na apreciação da forma como este actor aceita representar o seu papel

e, acima de tudo, no modo como ele estruturará a sua representação de aluno.

Em síntese, podemos afirmar que ser professor do ensino primário, é desempenhar um papel pouco valorizado socialmente, com reduzidas possibilidades de dedicação exclusiva à sua profissão e com poucas hipóteses de evolução na carreira, e que isso será determinante do modo como ele irá aceitar relacionar-se com qualquer aluno colocado à sua frente.

São tudo factores que vêm colocar o professor, dependente de um poder instituído, pronto a obedecer a regras e normas que lhe são impostas hierarquicamente, e como tal, sob uma enorme sujeição a condições normativas exteriores ao próprio indivíduo.

Notas bibliográficas

¹ Apesar de existirem algumas obras importantes sobre o Ensino e sobre a Educação, não encontramos estudos centrados no Professor em número e profundidade suficientes de modo a permitirem o conhecimento desejado. As honrosas distinções a esta afirmação, que iremos citar mais adiante, são os trabalhos de: A. BENAVENTE, *École, Institutrices et processus de changement au Portugal*, Génève, Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Éducation, 1985, p. 601; e , A. NÓVOA, *Les Temps des Professeurs*, Lisboa, INIC, 1987, p. 939.

² Cf., A. BENAVENTE, *Escola Primária Portuguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1984, p. 92.

³ A. NÓVOA, *Les temps des Professeurs*, Lisboa, INIC, 1987.

⁴ A. TEODORO, «Perspectivas do Ensino em Portugal», in *Cadernos o Professor*, Edições «O Professor», Porto, 1976, p. 38.

⁵ A. BENAVENTE, Op. cit., p. 107.

⁶ Citado por A. MONTEIRO, *Educação, Acto Político*, Porto, Edições «o Professor», 1975, p. 146.

⁷ Citado por A. MONTEIRO, Op. cit., p. 146.

⁸ A. TEODORO, Op. cit., p. 146.

⁹ Foram várias as medidas tomadas nesta época, de entre as quais destacamos: O encerramento em 1927 da «União do Professorado Primário»; as perseguições e demissões dirigidas a professores e a inspectores considerados incómodos: a exigência de declarações anti-comunistas e anti-subversivas; o encorajamento a pais para denunciarem os professores cujo comportamento não servisse ao «novo regime».

¹⁰ A. BENAVENTE, *École, Institutrices et Processus de Changement au Portugal*, Génève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation, 1985, citando MÓNICA, M. F., *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, p. 105.

¹¹ Cf. com A. BENAVENTE, *Escola Primária Portuguesa*, Lisboa, Livros Horizonte, 1984 pag.91; e com A. BENAVENTE, *École, Institutrices et processus de changement au Portugal*, Génève, Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation, 1985, p. 107, 108 e 109.

¹² S. SAMPAIO, «Insucesso escolar e obrigatoriedade escolar em Portugal», in *Análise Psicológica*, 1976, II, p. 13.

¹³ Cf. A. NÓVOA, op. cit. p. 768.

¹⁴ S. SAMPAIO, «O sistema escolar português», *Análise Psicológica*, 1982, 4, p. 455.

¹⁵ A. NÓVOA, *Do Mestre-escola ao Professor do Ensino Primário*, Lisboa, ISEF, 1986, p. 54.

¹⁶ A Geográfica, com o nascimento de novas localidades e o despovoamento de inúmeras aldeias; a Demográfica, com o aumento populacional dos grandes centros; a Cultural, com a alteração de muitos dos valores e hábitos sociais, e da própria maneira de encarar a escola.

¹⁷ A. NÓVOA, *Les temps des professeurs*, Lisboa, INIC, 1987, p. 594.

¹⁸ Instituto Nacional de Estatística, *Estatísticas da Educação*, Lisboa, 1986.

¹⁹ A. NÓVOA, op. cit. p. 594 e 788.

²⁰ Entre 1954 e 1956 mais de 1400 professores do sexo masculino pediram a exoneração ou licença sem vencimento, o que corresponde a cerca de 10% do número total de agentes de ensino, que em 1957 era de 14 891. Cf. com Ana BENAVENTE, op. cit., p. 109.

²¹ A. NÓVOA, op. cit. p. 769.

²² Ibid, p. 769.

²³ N. GAUTHIER, C. GUIGON, M. GUILLOT, *Les Instits*, Paris, Éditions du SEUIL, 1986.

²⁴ M. SUBIRATS, «Una profesión mayoritariamente femenina», *Cuadernos de Pedagogia*, n.º 161, Barcelona, 1988, p. 32-34.

²⁵ Ad. ABRAHAM, «Témoignages du vécu des femmes enseignants», in *L'enseignant est une personne*, Paris, Les éditions ESF, 1984, p. 85, 86 e 87.

²⁶ SUBIRATS, M., Op. cit., p. 32.

²⁷ A. BENAVENTE, *Escola primária portuguesa — quatro histórias de liberdade*, Lisboa, BEP, Livros Horizonte, 1984, p. 94.

²⁸ Ibid. p. 94.

²⁹ ABRAHAM, A., Op. cit., p. 89.

³⁰ A. BENAVENTE e A. P. CORREIA, «Obstáculos ao sucesso na Escola primária», Lisboa, IED, 1980, p. 57.

³¹ A. NÓVOA, op. cit. p. 788.

POLÉMICA

Especialistas (e) Profissionais? Ou a Impossibilidade do Dom da Ubiquidade

Rui Gomes*

Introdução

Este artigo é motivado por fenómenos que têm atravessado nos últimos anos a profissão de professor, em particular a de professor de Educação Física, e que têm sido enquadrados por visões estratégicas desencontradas. Uns, vêem na incapacidade de impacto social da profissão o sinal evidente de uma crise de identidade e de objectivos. Outros, pelo contrário, vêem na nova capacidade de alguns peritos e especialistas da educação trabalharem na órbita do aparelho de Estado e de influenciarem directamente as decisões do poder político, a marca evidente da inovação de objectivos e de criação de uma nova identidade profissional.

Com este artigo não se pretende fazer uma intervenção definitiva sobre o tema, lançar anátemas e, muito menos, iniciar campanhas de descrédito pessoal. Propositadamente, deixámos cair o pano sobre os acontecimentos que marcaram as divergências recentes entre as posições de algumas associações profissionais e colegas de profissão e a SPEF, acerca da participação em grupos de trabalho ligados ao Ministério da Educação, para que se possa ter agora um espaço de discussão limpo, desapaixonado e público. Recorde-se que a Direcção da SPEF se recusou a participar em qualquer grupo de trabalho directamente tutelado pela administração central ou regional. É que, na nossa perspectiva, o problema deve ser enquadrado num âmbito mais vasto, porquanto enuncia questões de ordem ética e deontológica que estão no cerne dos

* Assistente da FPCE-UL.

Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 147-164.

processos de identidade profissional e, como tal, devem ser discutidas. É o que tentaremos com este primeiro artigo. Para tanto, pedimos ao colega Luís Bom uma réplica imediata, por que, sendo um dos colegas de profissão que esteve envolvido em algumas das situações aqui analisadas, terá, naturalmente, uma perspectiva diferente que importa confrontar.

1. Sistema educativo português: a desarticulação entre a modernização do enquadramento jurídico-institucional das relações de reprodução social e as práticas sociais reais

A centralidade do Estado na formação social portuguesa e o neo-corporativismo

Não se poderia compreender a cultura profissional dos professores sem caracterizar, ainda que brevemente, os parceiros sociais em presença no processo de desenvolvimento educativo e, em particular, o papel do Estado como parceiro central e árbitro dos conflitos. O Estado português tem conservado o monopólio da intervenção sobre certos domínios das relações de produção e reprodução social. Dois tipos de razões têm sido adiantadas para explicar esta centralidade do Estado:

- autores como Santos (1986) consideram que esse é o resultado do apreciável grau de desarticulação entre a modernização do *enquadramento jurídico-institucional* das relações de produção e de reprodução social e as *práticas sociais reais* que, por sua vez, mais não seria que um aspecto particular da descoincidência entre a produção capitalista e a reprodução social a favor do capital;
- outros autores, como Stoleroff (1988), baseiam-se numa análise dos recursos de poder dos trabalhadores e dos possuidores dos meios de produção e de reprodução social, para argumentarem que é a própria fraqueza da acção sindical e profissional que, em conjunto com as necessidades do capitalismo incorporar a classe trabalhadora no processo de estabilização, provocam a legitimação do neo-corporativismo.

Os dois tipos de argumentos parecem completar-se. Na verdade, o peso regulador do Estado manteve-se após o derrube do corporativismo salazarista e marcelista, por força de uma institucionalização rápida da resolução de conflitos entre interesses opostos na sociedade portuguesa, através da intervenção avalizadora do Estado nos processos de consenso. Ao contrário dos mecanismos de compatibilização conflitual que nos países do «centro» tiveram origem num longo processo de maturação dos diferentes sectores sociais, o que lhes garantiu uma colocação

central na vida colectiva e nos processos de desenvolvimento, em Portugal a institucionalização dos conflitos foi o resultado de uma integração perversa de novos mecanismos de participação em velhas tradições corporativistas. Isso mesmo é demonstrado pela periodização da participação docente e discente na escola secundária portuguesa proposta por Lima (1992: 345-356). O autor propõe três grandes períodos, cada um dos quais caracterizado por uma forma específica de participação:

- 1.º período (1974-1977): «Trata-se de um período de participação directa, informal, activa, divergente. A participação dispensa intermediários e representantes, é actualizada directamente e consubstanciada em decisões colectivamente tomadas» (Lima, 1992: 347). Neste período, o movimento instituinte contribuiu para fazer deslocar o centro de decisão dos órgãos formalmente estabelecidos para os colectivos e as estruturas de base. As práticas sociais reais adiantavam-se em relação ao enquadramento jurídico. No entanto, o final deste período é marcado por uma série de conflitos:

«[...] abrindo-se uma fase de luta pela afirmação de objectivos alternativos, também eles dificilmente consensuais face à pluralidade das forças com expressão e com capacidade de intervenção» (id. *ibid.*).

Prepara-se a transição para o período seguinte com a intervenção avalizadora do Estado.

- 2.º período (1977-1980): «[...] este período é marcado pelo retorno do poder e pela reconstrução do paradigma da centralização, inaugurando assim o que designámos por segunda edição da gestão democrática [...] A participação é definitivamente inscrita num quadro formalizado, regulamentada ao pormenor, sujeita ao cumprimento de múltiplos requisitos processuais. Os poderes de decisão concedidos, a nível escolar, são desviados das estruturas e funções de direcção e isolados, de forma quase estanque, no universo da gestão, isto é, na execução de acordo com as políticas decididas a nível central [...]» (Id.: 348). Surge o mecanismo de cooptação caracterizado por práticas participativas mitigadas e formais, globalmente convergentes com os objectivos oficiais.
- 3.º período (1980-1988): «Neste período a participação permanece indirecta, formal, convergente, mas a participação passiva passa agora a fazer carreira em termos de envolvimento» (Id.: 351). Consolidou-se então o mecanismo de cooptação caracterizado por um enquadramento jurídico-institucional adiantado em relação às práticas sociais reais:

«Pode-se, talvez, concluir que o modelo, decretado e praticado, terá contribuído, durante um largo período (e ainda hoje, para alguns), para produzir uma ilusão

democrática e participativa, uma encenação que terá iludido e camuflado a profunda assimetria das relações de poder entre o centro e as periferias [...]» (Id.: 352)

Remetida a uma posição defensiva logo após o 25 de Abril, habituada que estava ao «chapéu» protector do Estado, a administração do sistema educativo desinvestiu, desarticulou-se; despertados tardiamente para a participação, habituados e constrangidos que estavam à tutela do Estado, os professores fragilizaram-se nos seus intentos de influenciar o Estado «por dentro». Nestas condições, ao Estado foi conferido um papel central na regulação destas relações. Numa primeira fase, as organizações de pais e encarregados de educação e algumas associações estudantis, desconfiadas do Estado, sobrepolitizaram as decisões da escola; as organizações sindicais e profissionais, esperanças no Estado, prepararam fragilidades futuras da acção sindical e profissional local e a sobrepolitização das suas práticas ao nível nacional.

O *locus* estratégico de intervenção sindical e profissional passou a ser o Estado, mas tal não revelará um profissionalismo ofensivo. Pelo contrário, as políticas sindicais e profissionais, após um período em que as práticas sociais reais se adiantavam e «empurravam» a própria actualização e modernização do enquadramento jurídico-institucional das relações de reprodução e, portanto, tiveram um carácter ofensivo, passaram a pautar-se pelo defensismo.

A persistência da defesa do compromisso fordista, particularmente na sua componente salarial, associada à politização das lutas sindicais, não corresponde a um mero efeito de rotina ou de correia de transmissão das estratégias sindicais relativamente a estratégias políticas definidas a outros níveis. Da mesma forma, o inverso, o profissionalismo assente numa perspectiva de influência do Estado «por dentro» através dos especialistas, não corresponde a um efeito de correia de transmissão de estratégias profissionais definidas a um outro nível. Num contexto social que exclui a cooperação explícita entre Estado e sindicatos, ela aparece como a *menos má das estratégias*. A deslocação do sindicalismo dos objectivos profissionais para objectivos políticos ou a deslocação dos peritos dos objectivos profissionais para objectivos técnicos despidos de conotação política, acontece também quando os objectivos educativos são irrealizáveis devido à fraqueza quer do Estado, quer da própria acção profissional.

Numa formação social dependente, quando o sistema entra em crise surgem novas formas de regulamentação das relações profissionais. Encontramos na formação social portuguesa alguns fenómenos que conjugam três tendências de regulação aparentemente contraditórias: por um lado, um certo economicismo defensivo dos sindicatos que resulta da reduzida margem de negociação sobre a massa salarial e o conjunto da relação salarial; por outro lado, um sindicalismo politizado que expressa a incapacidade de os sindicatos formularem novas reivindi-

cações qualitativas dos professores e imporem a sua aceitação pela persuasão aos diversos parceiros ao nível das escolas. Não por acaso, as associações sindicais têm colocado repetidas reservas à partilha do poder de gestão das escolas ao nível local. Assiste-se a um isolamento progressivo dos diferentes actores, limitando a possibilidade de alternativas consistentes que possam influenciar a decisão política. Finalmente, a sedução de certos sectores do escol profissional pelos lugares de *interface* entre a decisão político-legal e a decisão estratégico-operacional, como foi o caso recente do chamado grupo de trabalho do desporto escolar, trouxe para o cenário educativo uma retórica que valoriza a participação e as dimensões consensuais, na mesma medida que oculta a real impotência do grupo profissional para uma intervenção local.

Economicismo e politização por um lado, e tecnicismo e despolitização por outro, constituem faces da mesma moeda que têm contribuído para o neo-corporativismo e, portanto, para a limitação da participação dos professores na definição das políticas educativas e para uma reduzida institucionalização das relações profissionais ao nível da escola. A crescente centralização da contratação colectiva e da reforma no Estado, o aumento do peso da administração educativa provocado pela desconcentração dos seus órgãos, o desenvolvimento da categoria social «peritos» e «especialistas» e a fraqueza dos sistemas descentralizados é uma manifestação da crise permanente das relações profissionais numa formação social dependente sob a democracia.

Da racionalidade instrumental centralizada à racionalidade instrumental descentralizada

Nas condições criadas pela dinâmica das contradições e da crise da escola de massas, o Estado tem vindo a responder em duas direcções principais, mudando a natureza das suas políticas. Na primeira direcção, substituiu progressivamente as políticas distributivas ou alocativas por políticas produtivas (Offe, 1975, 1985). Desejando, desta forma, diminuir as despesas públicas, numa primeira fase, pelo contrário, tem-se assistido ao seu aumento continuado. Particularmente visível no ensino superior, esta mudança é também significativa na configuração das escolas profissionais e, de outro modo, na política de autonomia financeira das escolas do ensino básico e secundário. No entanto, esta mudança, como argumenta Santos (1990: 199):

«(...) ao aprofundar a actuação do Estado, provocou uma enorme expansão da burocracia ao mesmo tempo que tornou obsoletos os critérios de racionalidade que até então tinham dominado a actuação estatal».

Os modelos adoptados para a produção e difusão de reformas e mudanças no sistema educativo parecem obedecer a pressupostos muito

semelhantes. Reconhecendo a obsolescência dos antigos critérios de racionalidade normativa tendentes a homogeneizar as práticas no interior do sistema a partir dos *inputs*, assiste-se ao desenvolvimento de modelos assentes numa racionalidade instrumental orientada para a predição e controlo descentralizado das heterogeneidades a partir dos *outputs*. Neste quadro dá-se o desenvolvimento de uma figura institucional que fica a meio caminho entre a decisão política e a execução da acção executiva: *os peritos*. Colocados na tecno-estrutura central do Ministério, a falência dos procedimentos de planeamento na resolução dos problemas sociais obrigou à sua desconcentração. Dá-se assim uma deslocação da instrumentalidade técnica do espaço macro-estrutural do Estado para o espaço local das estruturas desconcentradas da administração e dos contextos sócio-organizacionais. Mais próximos dos decisores do que dos executores (Hameline, 1985), os vínculos institucionais dos peritos alargam o campo da dissociação dos especialistas e dos práticos, ampliando o efeito de desqualificação do saber profissional e de afastamento dos professores do universo da decisão. Estamos diante de uma espiral instrumental, em que a promessa de soluções técnicas cria dois tipos de problemas. Parafraseando Ewert (1991: 367):

«(a) increasing dependency on the State and thus a demand for its services and (b) the need for the State to claim a rational consensus in order to justify increasing administrative control».

Foi este o papel desempenhado por alguns peritos da Educação Física que, simultaneamente falavam em nome da nova racionalidade instrumental para se legitimarem diante da profissão e em nome da profissão para se legitimarem junto do aparelho de Estado. Exercício de ubiquidade impossível, a sua falência como estratégia de intervenção profissional levanta problemas relacionados com a responsabilidade social dos investigadores. A Educação não se restringe a um projecto científico e racional que pudesse ter a sua resolução a partir de uma visão «de cima» dos peritos. A acção educativa realiza-se num contexto plural de crenças e de valores que resulta numa constante «criação da inquietude» dos actores educativos, só controlável *a posteriori* pelos «de baixo».

Numa segunda direcção, o Estado tenta compensar a redução de bens, serviços e recursos com a expansão de bens simbólicos. Dois exemplos deste tipo de produção simbólica, bem presentes na actual reforma do sistema educativo português, consistem na retórica que concede aos professores o papel de agentes privilegiados da reforma e às comunidades locais — pais, autarquias e empresas — o papel de «eleitores» e decisores nos projectos educativos de escola. Trata-se, no primeiro caso, de um dispositivo a que chamamos de *profissionalismo estatal* porque, ao contrário de outras formas de profissionalismo, é o próprio aparelho de Estado a promover uma ligação directa entre os especialistas da reforma e os seus executores, propondo uma lealdade

baseada no colegialismo da profissão mas à margem das organizações autónomas da profissão. Como argumenta Nóvoa (1992: 65):

«Uma análise breve das notícias publicadas na imprensa sobre os professores confronta-nos com o sentimento ambíguo de que nos encontramos perante profissionais incompetentes e que têm comportamentos pouco correctos, nos quais se depositam, no entanto, quase todas as esperanças de melhoria do ensino e da qualidade da educação».

No segundo caso, a retórica da participação da comunidade local, trata-se da tentativa de uma negociação centrífuga do acordo social que sustenta os consensos educacionais. Confrontado com a crise financeira que impõe ao Estado uma alteração da composição interna das despesas com as políticas sociais da educação e, simultaneamente, com a impossibilidade de fazer cortes radicais nessas despesas, por força das expectativas criadas pelos direitos da escola de massas, o Estado procura que a educação se torne mais atractiva ao capital privado. Oferece-lhe, por isso, a possibilidade de participar directamente nas políticas educativas. Trata-se da concretização daquilo a que Roberto Carneiro chamou a «empresarização da escola». Confrontado, por outro lado, com a incapacidade de garantir o cumprimento da igualdade de oportunidades, o Estado procura um movimento centrípeto de aproximação orgânica entre os delegados da *res publica* — os professores — e o «povo», por cima ou à margem dos mecanismos políticos de participação. Trata-se de uma forma a que chamamos de *populismo educativo* que,

«[...] em vez de promover a participação das autarquias, dos pais e da comunidade local à custa do poder do Ministério, pretende fazê-lo à custa do poder que os professores legalmente dispunham» (Barroso, 1991: 77).

Neste sentido pode dizer-se que a necessidade de políticas de desconcentração e de autonomia é tanto maior quanto menores são os recursos para a levar a cabo. Começa-se agora a compreender que o jogo entre acumulação e legitimação se joga hoje ao nível das chamadas políticas de desconcentração, descentralização e autonomia. Mas percebe-se também que este não é um jogo de soma positiva, antes se apresentando como um jogo de soma negativa em que para que alguém ganhe recursos e poder alguém tem de os perder. De facto, a contradição estrutural entre uma racionalidade alocativa ou distributiva e uma racionalidade produtiva é tributária de duas tendências importantes: pragmática uma, ditada por dificuldades de ordem técnica e orçamental da administração central, incapaz de gerir um sistema educativo em expansão e diversificação desde os anos 70; sócio-cultural a outra, ditada por referenciais de descentralização e regionalização que vieram dar alento às aspirações de novas formas de solidariedade orgânica e de direito à diferença, por oposição às formas de solidariedade mecânica assentes em dinâmicas igualitárias. Neste contexto, as actuais dinâmicas autonómicas são atravessadas por interesses contraditórios que interessa

relevar. Quando se faz crer que a actual reforma curricular centrada nos programas (de Educação Física e de outros) tem como principal objectivo estratégico a consciencialização do Estado para a fragilidade dos recursos ou a criação de um movimento de opinião profissional que os reivindique, esquece-se que essa é uma forma de compensação simbólica do Estado com efeitos materiais evidentes.

A procura acrescida de educação, decorrente da concessão de novos direitos, típica de uma expansão tardia da escola de massas, ao imbricar-se, no mesmo tempo e no mesmo espaço, com a sua própria crise, decorrente da crise do Estado Providência, contraria o acréscimo de legitimação do Estado e de harmonia social. Donde, como argumenta Santos (1985), esta articulação entre um atraso na concretização dos padrões de direitos sociais e culturais equivalentes aos países dominantes do centro e o atraso no processo de acumulação produza um Estado internamente forte mas cuja força não se converte facilmente na sua própria legitimação. Sempre que este défice de legitimidade não pode ser evitado, o Estado procura compensá-lo com a expansão do processo retórico.

A evolução histórica da escola de massas em Portugal tem sido dominada pela «construção retórica da educação» (Soysal & Strang, 1989). Caracterizada pela precocidade na formulação do princípio da escolaridade obrigatória e uma concretização tardia, o sistema educativo desenvolveu-se numa certa extraterritorialidade: o Estado garantiu a centralidade da estrutura e do discurso mas, em contraponto, a delegação de poderes de inculcação social por parte das comunidades limitou-se em grande medida ao domínio do saber.

O excesso de força do Estado, a partir de mecanismos de dispersão como a exclusão, a repressão e a trivialização (Santos, 1990: 202), enfraqueceram os mecanismos de integração. O pólo de legitimidade viu-se enfraquecido pelo fortalecimento do pólo da centralidade. Efeito de amolecimento da extensão de um único poder central pelo endurecimento da intensidade dos poderes de resistência locais. A implicação explícita da escola no domínio dos valores supõe uma renegociação desta delegação histórica.

Uma série de medidas no sentido da desconcentração do sistema educativo, de autonomia dos estabelecimentos de ensino e de participação mais alargada dos peritos na legitimação das medidas de política educativa parece constituir uma resposta pragmática a este problema. Visto que se torna improvável a reconstrução deste acordo sobre princípios gerais a nível nacional, delega-se esta função no nível local, esperando-se que os enlaces e acordos «domésticos» tornem viáveis os compromissos. Efeito de amolecimento da intensidade de um único poder central, pelo endurecimento da extensão dos poderes locais. Procura-se assim fortalecer o pólo da legitimidade à custa do pólo da centralidade.

Até aos meados da década de 80 o discurso do poder considerava que a democratização passava pela reabsorção das diferenças entre os estabelecimentos de ensino, vistas como desigualdades. Só o Estado centralizado estava em condições de fazer este trabalho, assegurando assim a igualdade de oportunidades. A lógica cívica era claramente dominante. Hoje, ganha terreno a ideia segundo a qual a democratização se joga na integração da escola num espaço educativo local de direcção partilhada que tome em consideração as diferenças contextuais. Justificada por imperativos de «flexibilização» do sistema educativo português, o Estado e os Governos argumentam a necessidade de se pôr em sintonia a igualdade de oportunidades no acesso e as exigências do processo de modernização. Aquilo a que chamamos na linha de Derouet (1988) e Boltansky e Thévenot (1991) o novo acordo cívico-industrial.

2. *Profissão docente: profissionalização ou proletarização?*

Face às novas condições de exercício da profissão têm-se vindo a desenhar três correntes principais na literatura sociológica das profissões e dos professores em particular:

- uma primeira corrente, pessimista, ancorada numa sobredeterminação da centralidade do Estado, defende a inevitabilidade do processo de *proletarização e desprofissionalização* dos professores e, por consequência, a separação acrescida entre funções de concepção e de execução, a redução do salário e do status e a intensificação do trabalho dos professores (Braverman, 1976; Ginsburg, 1989; Apple & Jungk, 1990);
- uma segunda corrente, que defende a tese da *polarização* das qualificações, i.e., a desqualificação da maioria e a sobrequalificação de uma minoria. Ancorada nas possibilidades de melhoria da posição profissional de alguns, particularmente daqueles que participarem nas tarefas de gestão da escola e na concepção dos projectos educativos, e no acesso a cursos pós-graduados, concluiu-se que a diferenciação horizontal implicará uma hierarquização vertical maior (Formosinho, 1980; 1992);
- uma terceira corrente, optimista, defende a hipótese da *não proletarização e da profissionalização crescente* através da autonomia das escolas, do aumento da diversificação profissional dos professores ao nível vertical mas, simultaneamente, da requalificação dos restantes professores (Nóvoa, 1987, 1991; Formosinho, 1992; Larson, 1991).

Esta última corrente supõe, portanto, que o modelo de organização profissional tenderá a tornar-se dominante. O que implica, na linha das

configurações organizacionais de Mintzberg (1982), uma hipótese complementar: a articulação necessária entre certos aspectos de organização do trabalho das burocracias profissionais no *interior* das escolas e a definição de estratégias de organização profissional, de tipo «corporativo», no exterior das organizações escolares.

Demais, é esta dupla referência a fontes de standardização do trabalho internas e externas que marca a diferença entre as burocracias mecanistas e as burocracias profissionais. Enquanto nas burocracias mecanistas públicas, como é o caso do sistema educativo português, os padrões de trabalho e de estrutura são uma criação da tecno-estrutura situada na órbita da administração central e regional, os padrões das burocracias profissionais são elaborados, em larga medida, fora da estrutura, nas associações profissionais autogeridas ou na formação especializada a que os professores aderem «transversalmente» com pares de outros estabelecimentos de ensino. Assim sendo, enquanto a autoridade nas burocracias mecanistas é fundada num poder posicional de natureza hierárquica, a burocracia profissional enfatiza o poder da competência reconhecida pelos pares profissionais. Ou, de outra forma, se adoptarmos a tipologia de poder proposta por Formosinho (1980), a burocracia mecanista assenta num poder autoritativo e a burocracia profissional sustenta-se num poder cognoscitivo.

Ao contrário das duas outras teses — a da proletarização e a da polarização — esta corrente não postula qualquer lei de correspondência necessária entre a posição dos indivíduos no processo de trabalho organizacional (hierarquização) e a sua posição nas relações sociais de reprodução social (classe). Esta posição remete-nos para um processo complexo de construção da identidade profissional em dois espaços: *interno e centrípeto* um, o espaço de organização do trabalho na escola; *externo e centrífugo* o outro, o espaço de construção do discurso ideológico e estratégico que integra e actualiza as formas simbólicas que permitem construir, defender e desenvolver competências e capacidades profissionais.

Esta posição sobre o problema das identidades mobiliza referências teóricas de duas tradições sociológicas diferentes: a noção weberiana de fechamento social, segundo a qual os grupos sociais tendem a regular em seu favor as condições de concorrência face à competição real ou potencial dos pretendentes, restringindo assim o acesso a um grupo restrito de «eleitos» (Saks, 1983); a noção de produção do discurso profissional (Foucault, 1971; Larson, 1989) que nos permite

«[...] considerar la organización interna de las profesiones desde la óptica de la relación de las diferentes categorías profesionales con la producción de discursos» (Larson, 1989: 217).

Estas duas noções chamam a atenção para as relações entre poder e saber profissional e poder e saber administrativo ou, de outra forma,

questionam os laços estruturais entre um certo nível de instrução certificada e uma posição reconhecida na divisão social do trabalho. A visibilidade de tais laços não resulta apenas de um *processo de autoridade* ou legitimidade outorgada pelo Estado, que assim garantiria o fechamento social e o controlo do acesso à profissão mas, sobretudo, de um *processo de argumentação* bem sucedido junto dos públicos externos e internos às organizações escolares que justifique a legitimidade científica da profissão e demonstre a sua eficácia na satisfação de necessidades sociais reconhecidas.

Ora, é este trabalho de reconhecimento científico da disciplina, ou disciplinas, em que se apoia a profissão que é particularmente problemático no caso dos professores, com os resultados que bem se conhecem. Qualquer profissão se organiza com base num corpo específico de conhecimentos e num conjunto de valores ético-deontológicos que lhe são próprios (Nóvoa, 1987). No caso da profissão docente, o corpo específico de conhecimentos estruturado em torno de um saber pedagógico, nunca conseguiu afirmar-se do ponto de vista científico e social. Esta falta de reconhecimento da pedagogia enquanto corpo autónomo de saberes impediu obviamente que a profissão se constituísse em torno dele, criando uma situação ambígua de relação entre os profissionais do ensino e o saber pedagógico e entre estes e a entidade patronal — o Estado. Numa perspectiva deontológica é importante insistir no facto histórico de que os professores começaram por aderir a uma ética e a um sistema normativo impostos do exterior pela Igreja, para em seguida os substituírem por um novo conjunto de valores, desta vez imposto pelo Estado. Esta instituição desempenha o papel *mediador e socializador* das relações internas e externas dos professores, impedindo que estes construam uma deontologia e uma identidade próprias capazes de fazer das escolas verdadeiras burocracias profissionais.

O que até agora tem construído a docência como profissão tem sido o estatuto de funcionário que lhe tem sido concedido pelo Estado de fora para dentro: os professores estão na dependência do Estado no que diz respeito à nomeação para o posto de trabalho, à certificação para o exercício profissional, à definição dos programas e à garantia dos públicos alvo da sua acção. Encontramo-nos aí em pleno processo de socialização heterónoma. O que emerge hoje é a edificação de uma identidade profissional de dentro para fora, a partir de um saber científico próprio e da solidariedade em torno de valores e interesses comuns. Descobriremos aí os processos de socialização autónoma. É nesse sentido que a nossa reflexão labora: procurar nos processos reais de socialização profissional dos professores, nas organizações escolares, as estratégias individuais, grupais e profissionais que revertem a favor da reinvenção de novos modelos simbólicos de mobilização da profissão. Neste contexto, o papel dos especialistas-profissionais ou dos profissionais-especialistas não tem contribuído para a verdadeira com-

preensão dos fenômenos educativos e para a economia de intervenção do discurso profissional na realidade educativa.

Os processos de legitimação do discurso profissional

Ao nível do espaço social de construção de um novo discurso profissional disputam-se regiões centrais e periféricas que marcam relações de poder. Podemos reconhecer resumidamente quatro regiões:

- uma *região central* que tende a coincidir com o sistema de investigação e formação universitária, onde se incluem os produtores e divulgadores do saber na área das ciências da educação;
- duas *regiões intermédias*: uma, definida pela tecno-estrutura de formação e reforma do Ministério, formada por especialistas e por alguma «elite» profissional, que constitui e divulga um saber de tipo técnico, particularmente na área curricular; outra, definida pelo campo sindical, constituída por militantes, que produz e difunde um saber de tipo laboral em defesa dos interesses dos professores e de um serviço público mais eficaz;
- uma *região periférica* constituída pelos «práticos» que materializam e executam as consequências provenientes dos discursos da região central e intermédia, confrontando-os com os diferentes códigos de prática.

Estas quatro regiões não têm encontrado formas de articular as suas concepções e as suas práticas. E aqui a separação já não se limita às tradicionais dicotomias entre teoria e prática e entre concepção e execução, alargando-se a um campo social e profissional mais vasto que caracterizaremos a partir dos processos de legitimação utilizados e do estatuto relativo do saber e da prática perfilhado por cada região do discurso.

Habermas (1971), ao enunciar a hipótese da constituição do conhecimento a partir dos interesses humanos e do significado da organização social considerou três tipos de interesses cognitivos: o técnico, o prático e o emancipatório.

Por sua vez, estes, ao desenvolverem-se a partir de três contextos sociais — o trabalho, a interação e as relações de poder, criariam as condições para a constituição e cristalização de três racionalidades científicas — a racionalidade empirico-analítica, a racionalidade hermenêutica e a racionalidade crítica. Adoptaremos esta relação entre interesses, conhecimentos e poderes para apresentar a nossa perspectiva sobre os processos de legitimação do discurso profissional ainda que a enquadremos posteriormente numa articulação diferente da de Habermas.

Como em outros países, os professores portugueses estão submetidos a uma tensão entre proletarização e profissionalização caracterizada por três discursos legitimadores:

- a) *A retórica da profissionalização estatal*, que propõe a intensificação do trabalho dos professores e legitima a sua validade com base na intervenção de especialistas na concepção da e na formação para a reforma. Este processo legitimador,

«[...] obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos» (Apple & Jungck, 1990: 156).

Há aqui a introdução de uma lógica instrumental, tendencialmente proletarizadora, que reduz o trabalho dos professores às suas características técnicas e administrativas na mesma medida que os despoja das suas competências e saberes profissionais.

- b) *A retórica da inovação* que propõe a adesão a modas pedagógicas e de pensamento (Nóvoa, 1991) e legitima a sua validade a partir do estatuto científico das ideias e da sua renovação constante. Este processo legitimador leva a uma desvalorização constantemente actualizada das práticas profissionais e ao corte simbólico entre a comunidade científica e a comunidade profissional. Há aqui a introdução de uma lógica crítica deslocada e descontextualizada que impede a comunicação com os «práticos» e acentua processos de estranhamento.

- c) *A retórica das práticas institucionais tradicionais* que propõe a conservação das práticas dominantes e funda a legitimidade da sua validade nos códigos de prática «corporativos». Este processo legitimador não interroga a economia de esforços que caracteriza o mínimo burocrático no cumprimento das tarefas quotidianas, depreciando assim o significado das práticas, pela ausência de reflexão crítica, e reduzindo a possibilidade de um salto qualitativo das capacidades adquiridas.

No que a nossa concepção se afasta de Habermas é que para este o espaço definido pelos três interesses e pelos três contextos estruturais é o espaço da comunicação e da intersubjectividade, enquanto para nós este pode ser também o espaço do conflito, do silenciamento e do fechamento de sentido entre os diferentes actores que sustentam e dão voz aos vários discursos, pela aceitação não problemática das condições de produção de cada retórica legitimadora.

A análise que temos vindo a fazer conduz-nos, inevitavelmente, ao reconhecimento de que a estruturação e evolução da profissão, vinculada que está à construção e racionalização de novas lógicas de «escola», passará por uma fase de fechamento que assegure o monopólio

do público escolar e o controlo mais estrito da competência dos membros da profissão.

A constituição de um grupo de referência no seio da profissão configura um mecanismo nuclear de gestão da dualidade entre o *modelo idealizado* da profissão, representante da sua imagem de marca e da sua valorização simbólica e o *modelo trivializado* que, representando o mundo prático das tarefas quotidianas, poucos pontos de contacto tem com o primeiro.

Este distanciamento entre modelo ideal e modelo trivial pontua uma dualidade no processo de socialização profissional caracterizada pela escolha de certos papéis e a recusa ou abandono de outros, a selecção de interacções com certos indivíduos e grupos dentro da escola, a procura de posições de acesso ao poder ou de certas formas de relacionamento com este. O grupo de referência representa, simultaneamente, uma antecipação posicional e uma instância legitimadora. Antecipação posicional, por que ao projectar o professor numa trajectória profissional futura nem sempre recoberta pelo grupo de pertença, lhe garante uma socialização antecipatória de posições desejáveis. Instância legitimadora, na medida em que esta identificação, implicando mecanismos de adesão a normas, valores e modelos de comportamento desse grupo de referência constitui um filtro, uma representação *a priori* da forma como devem ser vividas as relações de trabalho. Em consequência, quando se faz a análise global da profissão de professor devem ser considerados dois conjuntos de processos. Por um lado, os que conduzem à criação de «lugares» hierárquicos diferenciados e, por outro lado, aqueles que levam à produção de crenças e de valores diferentes na profissão. É neste quadro que a responsabilidade social e profissional das Associações científicas e profissionais é também a de transmitirem uma visão do mundo, não optando nem pela impossível separação dos lugares de produção dos saberes dos lugares da sua utilização social, nem pelo ingénuo compromisso técnico-político dos especialistas que falam do lugar da utilização social do saber como se do lugar da sua produção legítima se tratasse.

Colegialismo e profissionalismo

E chegamos assim ao cerne de uma das questões que tem servido de referência para a defesa do profissionalismo da profissão mas que tem sido muito pouco problematizada: a questão da colegialidade da profissão como alternativa ao individualismo e ao celularismo. Com efeito, o problema que esta alternativa coloca não é novo. Trata-se de uma recorrência histórica que tem a particularidade de ser enunciada por profissionais, especilaistas e pela própria administração do sistema educativo e de ser discutida na companhia de noções como «tomada de

decisão descentralizada», «gestão centrada na escola» e «desenvolvimento profissional». A questão que deve ser colocada é a de saber porque é que a retoma de popularidade do conceito acontece precisamente no momento em que se assiste à segunda vaga de reformas do ensino e das escolas ao nível internacional, que têm como objectivo declarado o cumprimento mais eficiente das prioridades económicas nacionais (Popkewitz *et al.*, 1991). Foi em torno desta pergunta que Smyth (1991) fez uma revisão dos estudos internacionais sobre «colegialidade» e «profissionalismo» tendo concluído que esta vaga de reformas trouxe consigo uma nova retórica que valoriza a participação colegial e a descentralização na mesma medida que a mitiga:

«What we are experiencing is a worldwide phenomenon not dissimilar from earlier moves that restructured control over teacher's work through the re-definition of 'professionalism'. The strategy is one that gives the outward appearances of participative and collaborative ways of working, but which on closer inspection amount to a policy option that is co-optive of teachers and that gives them little more than control over the implementation aspects of teaching in a context of rigidly formulated centrally prescribed educational guidelines» (p. 342).

Esta reflexão leva-nos a integrar uma nova problemática nos percursos actuais de reestruturação da identidade profissional. O conceito de profissionalismo através do colegialismo procede a um conjunto de ocultações analíticas que se traduzem no fechamento do que no campo profissional é considerado como comportamento aceitável e na aceitação de um conjunto de procedimentos formais e burocráticos que permitam incrementar a atenção dos professores ao planeamento e à consulta colectiva. Veremos mais tarde como se assiste nas escolas à criação de toda uma série de novos objectos «colegiais» — planeamento colectivo, encontros formais interdisciplinares, etc. — que constituem idealizações administrativas assim designadas para demarcar fronteiras num espaço público inexistente no passado, marcado sobretudo pela privacidade e discrição da sala de aula. Todavia, esta colegialidade é muito mais que uma simples e desejável relação diádica ou colectiva face-a-face. Ela é também uma nova forma simbólica de obter a concretização bem sucedida de novos programas, técnicas e políticas vindas da administração, através de uma mais responsável e colaborante cultura de escola. Trata-se de um novo mecanismo de cooptação orgânica dos professores num período de redução da legitimidade da sua intervenção profissional. Nessa medida o colegialismo revela a sua ambivalência: ele é o contexto que tem permitido algumas das experiências mais interessantes da iniciativa da periferia do sistema, mas ele é também o contexto ideal para a transição de um sistema que homogeneizava a partir dos *inputs* para um outro que o pretende fazer a partir dos *outputs*.

Deste ponto de vista, a dicotomia colegialismo-celularismo e profissionalismo-individualismo resulta de um problema mal colocado. Nem o colegialismo constitui o contexto único ou privilegiado de construção

da identidade profissional nem o individualismo é esse cancro temível que impediria o acesso à identidade. A construção das identidades profissionais passa-se, em boa medida, num processo oculto de produção de estratégias de recepção e produção simbólica a que podemos chamar a esfera da semiose social (Pinto, 1991). Quando se anuncia o fim da identidade dos professores o que se omite muitas vezes é que o tradicional individualismo dos professores, caracterizado pela relação privilegiada que mantêm com os alunos no espaço sagrado, privado e celular da sala de aula, constitui a permanência no tempo de formas de afirmação e reprodução de identidades que, pelo facto de não se exprimirem no espaço público, nem por isso deixaram de organizar as experiências dos membros do grupo e em particular a relação de resistência passiva às políticas educativas dotadas de visibilidade social.

Tanto o profissionalismo como o individualismo são atravessados por uma ambivalência profunda: muitas vezes, o colegialismo participativo constitui a melhor forma de fazer passar um discurso e uma prática contra os próprios professores, na medida em que desvaloriza os seus saberes; assim como o individualismo constitui outras tantas vezes a melhor forma de resistir à proletarização técnica a que o profissionalismo estatal o quer reduzir. Teremos ocasião de verificar como nas duas escolas em estudo estas formas de ser professor se cruzam num aparente desfasamento entre as práticas sociais e as condições sociais. Como bem argumenta Lima (1992: 353):

«Em tal terreno, a participação tende a ser sinónimo de execução em conformidade, de colaboração dentro do universo normativo estabelecido; perante a impossibilidade e/ou a incapacidade de participar na definição política daquele universo e perante a recusa de um envolvimento activo numa estratégia de cooptação mais ou menos generalizada, no quadro de objectivos e de regras unilateralmente definidos, a participação passiva e mesmo a não participação representam respostas possíveis».

Ao propor a substituição do clássico conceito de profissionalismo pelo objecto de estudo modos de ser profissional (*identidades*), o que procuramos é aproximar-nos da complexidade da esfera social do ser professor. Aspectos relacionados quer com a configuração dos rituais profissionais que privilegiam umas vezes a sala de aula para na vez seguinte privilegiarem as decisões do grupo disciplinar ou a comunicação informal, quer com os conflitos entre professores e a hierarquia interna, quer ainda entre diversas categorias de professores, passam a poder ser lidos de outra maneira quando nos situamos fora dos conceitos unificadores da profissão. Neste quadro conceptual, o problema da identidade profissional deve ser visto à luz da dialéctica da classificação-desclassificação-requalificação sociais. Para os professores não é simplesmente o acesso a um salário ou à estabilidade de emprego que está em causa na escolha da profissão. É também o acesso a um certo capital social e cultural. Nessa luta pela reclassificação social, as tradi-

cionais classificações profissionais são sobrepostas por novas categorias provenientes da semiose social. Para o Estado, por seu turno, não é só o cumprimento de normas por parte de trabalhadores com certas qualificações que está em jogo. É também a mobilização de trabalhadores caracterizados por uma certa estrutura do capital social e cultural.

Conversa inacabada

O campo da investigação e da acção educacional encontra-se contaminado por opções de carácter ideológico. Neste como noutros campos esta premissa sugere uma ligação íntima entre produção científica e utilização social dos seus produtos, ou de utilização científica dos produtos sociais, onde se devem encarar de modo complexo as relações complexas que se estabelecem entre as exigências de objectivação impostas à produção científica e as exigências de implicação presentes na produção de práticas sociais.

Ou, como diz Boaventura Sousa Santos (1989: 43):

«[...] forçoso é concluir que caminhamos para uma nova relação entre a ciência e o senso comum, uma relação em que qualquer deles é *feito* do outro e ambos *fazem* algo de novo».

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. & JUNGCK, S. (1990). «No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula». *Revista de Educación*, 291, 149-172.
- BARROSO, João (1991). «Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução». *Inovação*, 4 (2-3), 55-86.
- BOLTANSKY, L. & THÉVENOT, L. (1991). *De la Justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- BRAVERMAN, H. (1976). *Travail et capitalisme monopoliste*. Paris: Maspero.
- DEROUET, Jean-Louis (1988). «Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986)». *Revue Française de Pédagogie*, 83, 5-22.
- EWERT, G. D. (1991). «Habermas and Education: A Comprehensive Overview of the Influence of Habermas in Educational Literature». *Review of Educational Research*, 61 (3), 345-378.
- FORMOSINHO, João (1980). «As bases do poder do professor». *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XIV, 301-328.
- FORMOSINHO, João (1992). *Da crise da educação escolar à diversificação da função docente. Reflexões sobre a formação de professores*. CEFOPE, documento fotocopiado.
- FOUCAULT, M. (1971). *L'Ordre du Discours*. Paris: Gallimard.

- GINSBURG, M. B. (1989). «El proceso de trabajo y la acción política de los educadores: Un análisis comparado». *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 315-345.
- HABERMAS, J. (1971). *Knowledge and Human interests*. Boston: Beacon.
- HAMELINE, D. (1985). «Le praticien, l'expert et le militant». In J.-P. Boutinet (org.) *Du discours a l'action*. Paris: L'Harmatan, pp. 80-103.
- LARSON, M. S. (1990). «Acerca de los expertos y los profesionales o la imposibilidad de haberlo dicho tudo». *Revista de Educación*, n.º extraordinario, 199-225.
- LIMA, Licínio (1992). *A Escola como organização e a participação na organização das escolas*. Braga: Instituto de Educação.
- MINTZBERG, H. (1982). *Structure & dynamique des organizations*. Paris: Hommes et Techniques.
- NÓVOA, António (1987). *Le temps des professeurs*. Lisboa: INIC.
- NÓVOA, António (1991). *Concepções e práticas de formação de professores*. Conferência proferida no 1.º Congresso Nacional de Formação Contínua de professores. Universidade de Aveiro, 14, 15 e 16 de Fevereiro.
- NÓVOA, António (1992). «A Reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores». In A. Nóvoa & T. Popkewitz (org.) *Reformas Educativas e formação de professores*, Lisboa: Educa.
- OFFE, C. (1975). «The Theory of the Capitalist State and the problem of Policy Formation». In L. Lindberg et al. (orgs.), *Stress and Contradiction in Modern Capitalism*. Lexington, Mass: Lexington Books, 125.
- OFFE, C. (1985). *Disorganized Capitalism*. Cambridge, Polity Press.
- PINTO, José M. (1991). «Considerações sobre a produção Social da identidade». *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 32, 217-231.
- POPKEWITZ, T. S. et alli (1991). «El milenarismo em la reforma educativa de los años ochenta». *Revista de Educación*, 291, 81-103.
- SAKS, M. (1983). «Removing the Blinkers? A critique of recent contributions of the Sociology of professions». *The Sociological Review*, 31 (1), 1-21.
- SANTOS, Boaventura S. (1985). «On Modes of Production of Law and Social Power». *International Journal of the Sociology of Law*, 13, 299.
- SANTOS, Boaventura S. (1986). «A Crise e a reconstrução do estado em Portugal (1974-1984)». *Análise Social*, (87-88-89), 869-901.
- SANTOS, Boaventura S. (1989). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Afrontamento.
- SANTOS, Boaventura S. (1990). *O Estado e a sociedade em Portugal (1974-1988)*. Porto: Edições Afrontamento.
- SMYTH, J. (1991). «International Perspectives on Teacher Collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher's work». *British Journal of Sociology of Education*, 12 (3), 323-346.
- SOYSAL, Y. & STRANG, D. (1989). «Construction of the First Mass education Systems in Nineteenth-Century Europe». *Sociology of Education*, 62, 277-288.
- STOLEROFF, A. (1988). «Sindicalismo e relações industriais em Portugal». *Sociologia*, 4, 147-164.

*ARQUIVO
HISTÓRICO*

A «Arquitectura» do Corpo, em Portugal, na Transição do Século XVIII para o Século XIX

Jorge Crespo*

Em finais do século XVIII, o desenvolvimento da educação física fundamenta-se num discurso científico novo que, em ruptura com o passado, abandona a ideia de um corpo imutável e definitivamente formado por determinações externas. Pelo contrário, a educação física justifica-se na medida em que o corpo encontra em si próprio as condições indispensáveis à sua transformação.

Esta mudança acompanhava a crítica ao galenismo, que privilegiava a teoria dos humores, e defendia a existência de um complexo de partes líquidas e partes sólidas. Nesta perspectiva, o corpo aparentava-se a «...huma máquina hydraulica composta de canaes por onde girão humores mais, ou menos tenues segundo o grão de seus calibres...»¹. A posição teórica dos que, pela primeira vez, escreveram em Portugal sobre temas de educação física era, em síntese, a seguinte: «Não seguimos absolutamente a Pathologia humoral, assim como nunca seremos meramente solidistas: porque sendo o nosso corpo composto quasi todo de fluídos, como he possível perde-los de vista no exame das molestias?»².

Nesta complexidade de partes líquidas e sólidas, o sistema nervoso constituía o fulcro da actividade do homem, possibilitando a unidade de todas as suas dimensões. Como referia Francisco de Mello Franco, «...se o homem não tivera nervos não haveria comunicação entre sua alma, e seu corpo...»³. Através dos nervos, entrecruzados em todos os sentidos e percorrendo todas as partes do corpo, estava encontrada a condição indispensável à reciprocidade das funções e operações dos órgãos que convergiam para um objectivo comum. A importância do sistema ner-

* Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 167-190.

voso para a compreensão da actividade humana era de tal dimensão que Francisco de Mello Franco julgava a competência dos médicos de acordo com o conhecimento que possuíam da natureza, estrutura e disposição dos nervos⁴. Nesta linha, apontavam-se os dados susceptíveis de contribuir para esse saber: «...os Nervos são huns Cordões, que tomão sua origem no Cerebro, e da Medulla espinal, que se distribuem por todas as partes do corpo (...) os nervos parecem ter prolongamentos da substancia medullar de donde vem, e que a sua força igualmente que sua firmeza se devem às membranas, ou tunicas em que estão envolvidos: como tambem que estes nervos ou sejaõ grossos, ou finos, são compostos de muitos fios que correm sempre com distincão huns dos outros, e se podem chamar nervos multiplicados»⁵.

Assim, sem que o pensamento galénico fosse absolutamente rejeitado, um discurso científico novo surgia, apresentando um corpo constituído por elementos diversos, relacionando-se entre si e funcionando em completa interdependência, com a sua autonomia própria. O corpo humano era constituído por «...diferentes órgãos, todos entre si encaçados, e influindo hunhs nos outros; cada hum dos quaes (tinha) sua vitalidade particular, com que (executava) nas funções proprias...»⁶. Nestes termos, o que deva elasticidade e firmeza aos órgãos e à totalidade do corpo era, principalmente, a maneira como as múltiplas fibras nervosas teciam as suas malhas e dinamizavam as relações, assegurando uma finalidade interna que antes se não destacava. Esta possibilidade transformou-se num elemento primordial na génese do conceito de organismo e, ao mesmo tempo, tornou possível o desenvolvimento da ideia de educação física e, em especial, justificaria a importância dos exercícios do corpo na manutenção da vida. Enquanto dominava a teoria humoral, a utilização de meios artificiais, entre os quais se contavam os medicamentos, justificava-se pela necessidade de dinamizar as partes líquidas do corpo. Este não dispunha, em qualquer caso, de capacidades próprias de imprimir o requerido dinamismo, para eliminação da matéria nociva.

Em relação ao passado, a possibilidade de movimentar as partes sólidas, através dos exercícios, constituía uma solução mais eficaz. Por outro lado, tratava-se de uma resposta mais «natural», permitindo uma unidade mais perfeita entre o corpo e a natureza. Actuando directamente sobre as partes sólidas que, por sua vez, influenciavam os líquidos do corpo, os exercícios tinham efeitos benéficos generalizados, constituindo-se como o apoio fundamental da natureza. Para o futuro, desenhava-se um corpo saudável, conseguido pelo dinamismo das suas partes sólidas, por sua vez responsáveis pelas outras partes. Na educação física podia situar-se o fulcro do movimento responsável pela vida. De facto, como acentuava Francisco de Mello Franco: «...nada promove melhor a circulação do sangue, e depura novos humores como o movimento exterior de nossos musculos; como este movimento se

attenuaõ os fluidos mais crassos, augmenta-se o calor vital, facilita-se a transpiração, evapora-se toda a humidade superflua, e se adquire a robustez e saude do corpo, e da alma»⁷. Nesta descrição não está representado um corpo constituído por uma associação de órgãos separados uns dos outros. Pelo contrário, o que se deduz é um corpo integrado de elementos diversos, cada uma com a sua função específica mas em dependência recíproca e total, formando uma complexa teia de relações.

A nova organização do corpo é, pois, um dado importante, a vários níveis: o organismo é considerado como uma totalidade, integrando órgãos e funções em íntima relação; o corpo não é, por sua vez, uma entidade isolada do mundo envolvente, necessitando mesmo, para que aquelas funções se cumpram, de viver em certo equilíbrio com as condições exteriores; também, o corpo e a alma se relacionam profundamente, resultando a saúde de seu equilíbrio constante mas sem que qualquer deles se sobreponha ao outro⁸. Neste contexto, a excessiva utilização de evacuantes e purgantes, contemporânea de uma prática médica baseada no pensamento galénico, tornava-se, cada vez mais, um tipo de intervenção obsoleto e vivamente contestado.

Entretanto, subsistindo desconfianças e hesitações quanto ao emprego de novos medicamentos, os exercícios ofereciam as vantagens de serem, ao mesmo tempo, meios «naturais» de intervenção sobre as doenças e soluções preventivas dos males do corpo. Agindo sobre a «arquitectura» mais evidente do corpo, os exercícios satisfaziam a aspiração de uma total mobilização do organismo. Para o confirmar, anotem-se as razões aduzidas por Francisco José de Almeida, para recomendar os exercícios às crianças: «...os musculos estão ainda fracos, e precisaõ agitar-se, e endurecer-se com o exercicio; e em que a humidade sobeja, e he mister dissipala pela transpiração; mas como o sangue não corre com a quantidade de movimento necessaria para vencer os obstaculos, que encontra na sua passagem até à superficie, não póde desonerar-se desde humor superfluo, se os musculos não ajudarem o seu curso entrando em acção. E como filtrará o figado a colera, se os musculos abdominaes não o comprimirem para ajudar hum circulo de si froxo, e vagaroso? Como se corroborarão os membros, se elles se não moverem? As digestões seraõ tardias, e imperfeitas; o quylo não poderá passar se as pequenas forças do menino não forem ajudadas por hum longo, e vivo exercicio»⁹.

A importância dos exercícios do corpo depende da sua capacidade de dinamizar, de uma só vez, todos os elementos do organismo, assegurando o movimento de estruturação, reestruturação e desestruturação da matéria. Francisco de Mello Franco justificava, assim, o exercício: «...porque (...) qualquer que elle seja como faz jogar os musculos, menos, e mais vasos do corpo humano, lhes communica forças pelas oscillações em que as põem para impedir sua laxidão, e desfazer todas as obstrucções que se podiaõ formar com os fluídos, ou nos capillamen-

tos dos vasos, ou em seus recantos, e circumvoluções»¹⁰. E Luiz Pinheiro da Silva Azevedo sublinhava, deste modo, a riqueza dos efeitos do exercício: «...o calor como adormecido, desperta, a circulação do sangue se excita; faz-se huma igual distribuição do alimento em todas as partes; a transpiração he mais facil, e se há alguma obstrucção em as entranhas, ou nos vazos do sangue, se dissipaõ»¹¹.

Na descrição das consequências benéficas do exercício, o que surgia, enfim, à luz do dia, após um passado de obscurantismo, que mais não oferecia ao homem do que a imagem superficial do corpo, era o complexo de relações que constituía o organismo. O exercício tornava-se possível quando as zonas mais profundas e invisíveis do corpo se apresentavam, finalmente, ao olhar do homem. A exercitação do corpo apresentava uma vantagem importante para o homem que aspirava à previsão: de facto, inscrevia-se num processo de aprendizagem que visava a utilização dos mecanismos de prevenção da saúde; deste modo, reduzia as oportunidades de verificação da doença. A intervenção sobre as partes sólidas, facilitada pela prática dos exercícios, acentuava o carácter preventivo da solução encontrada. Numa perspectiva de futuro, seria mais evidente a influência dos sólidos sobre os líquidos do que o caminho contrário, a não ser com graves riscos para a saúde.

Entre os diversos meios colocados à disposição da educação física para evitar os males das doenças, os exercícios eram considerados os mais importantes. No entanto, com excepção das crianças, sempre disponíveis para a prática do movimento corporal, a maioria dos indivíduos não se interessava pelo exercício. Francisco de Mello Franco sublinhava a imprudência, nas seguintes linhas: «...com os adultos (...) deveria valer a razão, que os persuade ao exercicio: mas quão pouco vale ella para com muita gente!»¹². Não obstante este desprezo generalizado, os exercícios do corpo tinham repercussões benéficas e vários níveis. Por exemplo, os seus efeitos positivos sobre a actividade intelectual eram também sublinhados: «Se quereis cultivar a intelligencia do vosso discipulo, cultivai as forças, que elle deve governar: exercitai continuamente seu corpo, fazei-o robusto, e sadio, para o fazeres sabio, e racional. Trabalhe, mova-se, corra, grite, agite-se. Seja homem pelo vigor, e brevemente o será pela razão»¹³.

Os higienistas defendiam que os exercícios, para além de contribuir para a saúde, exerciam, também, benéfica influência sobre o «entendimento», particularmente durante a infância, quando a actividade motora desempenhava papel excepcional na formação. Em relação às crianças, a questão delineava-se, de facto, sem hesitações: «Para lhes ensinar a reflectir, he necessario pois que exercitem seus membros, seus sentidos, seus orgãos, que são os instrumentos da sua intelligencia...»¹⁴. Era nesta perspectiva que se situava Martinho de Mendonça e Mello, quando afirmava: «O melhor modo de ensinar he conduzir-se de sorte, que misturando a lição com o desenfado, o espirito descanse com exer-

cício, que fortifique o corpo, e o corpo socegue com aplicação, que instrua o entendimento, procurando quando poder ser, que huns, e outros exercícios fiquem agradáveis pela variedade, e interpolação»¹⁵. Em especial, a grande contribuição do exercício incidia nas possibilidades de um mais completo auto-domínio. Pelo exercício, facultavam-se as oportunidades de a criança «...adquirir o habito de se vencer a si mesmo fazendo-se senhor absoluto das suas operações, e pensamentos...»¹⁶. Esta capacidade de autonomia era um dos mais importantes resultados do exercício físico. Através da sua prática, o corpo dispunha de um mecanismo próprio de estruturação e reestruturação, sem recorrer a agentes externos. Nesta perspectiva, transformava-se num lugar de experiências inovadoras e singulares. Assim, o corpo tinha a possibilidade de realizar a economia dos movimentos internos e externos, integrando-os numa operação global e harmoniosa, sem utilizar a violência dos antigos processos. O exercício permitia inverter o curso dos fenómenos orgânicos, pois tendo uma manutenção preventiva podia atenuar os males de possíveis desregulamentos, sempre difíceis de controlar depois de iniciados.

A educação física proporcionava, assim, oportunidades excepcionais de aperfeiçoar o domínio do próprio indivíduo, em todas as suas dimensões. Nesta linha, o exercício não tinha o mesmo significado que o movimento aconselhado no passado. Entre o movimento, ou seja «...qualquer agitação, que não se faz à custa das nossas forças...»¹⁷ e o exercício, «...aquelle esforço, em que se exercitaõ os nossos musculos...»¹⁸ haviam assinaláveis diferenças, que só confirmavam a importância da participação da vontade individual na actividade motora. Os movimentos eram, neste sentido, mais apropriados às crianças, visto que não dispunham de condições para o exercício da autonomia. O esclarecimento era dado assim: «Em quanto ellas (crianças) não podem firmar passos, tem lugar o movimento, o qual se lhes procura agitando-as nos braços, levando-as em carrinhos, emballoçando-as em redes, mas não com excesso»¹⁹. Depois, na medida em que as crianças se desenvolviam e os movimentos podiam realizar-se sob uma orientação precisa, de acordo com o pensamento do executante, surgia o exercício. Fazendo a comparação entre os homens e os animais, Teodoro d'Almeida contribuí, por sua vez, para um melhor entendimento do problema: «...nos omens o movimento dos espiritos animaes em ordem a estes efeitos, está pendente da vontade; (...) porém nos brutos, quem lhe determina os seus espiritos animaes para mover agora eses membros, e depois outros, são as diversas impresoens, que se fazem no cerebro do bruto pelas sensoens dos sentidos externos»²⁰.

Assim, o exercício distinguia-se do movimento por encontrar a sua raiz na actividade do cérebro, o qual, pela mediação do sistema nervoso, dinamizava os músculos, os ossos e as articulações. Pelo mesmo motivo, em sentido inverso, o exercício constituía um meio excepcional de

aperfeiçoamento do homem, afirmava-se como um elemento preponderante nas relações entre o acto e o pensamento. Por outro lado, a experiência confirmava que a realização dos exercícios, dando aos praticantes uma aparência corporal diferente, podia ser uma motivação essencial para o aperfeiçoamento humano. Os sinais exteriores resultantes da actividade física eram um estímulo importante na renovação do interesse pelo exercício. A valorização das funções orgânicas, decorrentes da prática, adquiria facilmente uma expressão exterior observável e susceptível de ser avaliada em qualquer momento. De facto, os sinais da pureza e da saúde do corpo não necessitavam, para ser vistos, de um grande esforço de pesquisa. Através de exercícios «...de pé, de cavallo ou de qualquer outro modo ao ar descoberto, adquire a alma mais alegria e serenidade durante o dia, há maior apetite, e se fortifica todo o corpo»²¹.

Os exercícios valorizavam-se, também, na medida em que as representações do corpo se modificavam. Em meados do século XVIII, defendia-se, cada vez mais, o emagrecimento, não só por razões de saúde mas, igualmente, por motivos de antureza estética. Dizia-se: «Que a grande corpulência, ou grossura dos Príncipes, e dos Grandes não só he perniciosa, mas desagradavel»²². Os indivíduos gordos estavam, de facto, sujeitos a múltiplos perigos, entre os quais a morte súbita, porque «...o calor natural se suffoca com a grande quantidade de humores, e o movimento do sangue pára, pela pequenez, e retrogação das veas...»²³.

Mas, se esta realidade não fosse bastante para prevenir a demasiada acumulação de gorduras no corpo, as questões ligadas à «ociosidade» pareciam ser argumentos suficientes para desmobilizar os apetites. Na verdade: «A muito grossura e corpulencia, por muito agradável que hum homem seja, o faz descontente, e desagradavel; e as mulheres, por mais formosas que sejaõ, se perdem a delicadeza, e se fazem muito grossas, he certo que perdem aquelle agrado natural, que trazem consigo, de parecerem bem a todos»²⁴. Aliás, em relação às mulheres, que se admitia terem ocupado sempre um lugar secundário na sociedade, como se fossem constituídas de uma matéria menos perfeita que a dos homens, reclamava-se uma presença mais assídua nos exercícios físicos. Francisco de Mello Franco tinha uma opinião clara, acerca deste assunto, quando dizia: «...recommendo que as mulheres de vida muito sedentária devaõ fazer todo o exercicio proporcionado às suas forças. Sem exercicio ninguem póde gozar de saude constante»²⁵.

Para os higienistas, no entanto, as preocupações demonstradas pela exercitação das mulheres tinha em vista a sua preparação para uma maternidade saudável. Com efeito, julgava-se que a educação física das crianças tinha início no período em que elas se encontravam no ventre das mães. Porque tudo o que as mulheres grávidas fizessem, por defeito ou excesso, se havia de repercutir no feto²⁶. Em qualquer caso, a importância do exercício no domínio mais completo do ser individual e colec-

tivo e a perspectiva higiénica que lhe estava subjacente eram aspectos complementares de uma visão do corpo diferente; organizavam, de facto, uma autêntica ruptura nos modos de sentir e de representar o corpo.

Mas o exercício era também, para todos, um verdadeiro meio de libertação social: as crianças podiam romper com os constrangimentos do passado, infligidos aos seus «tenros corpos» pela ignorância de tantos séculos; as mulheres tinham possibilidades de participar nos exercícios físicos; os homens, em geral, dispunham da capacidade de transformação dos seus próprios corpos, sem se submeterem às pesadas heranças que lhes marcavam o destino. Este dinamismo tinha um aliado consistente no vigor moral de uma burguesia em ascensão, consciente das suas potencialidades e convicta de que era pelo trabalho persistente que alcançava a emancipação. Tratava-se de eliminar da vida humana todos os determinismos impostos do exterior, a não ser aquelas que provinham do próprio corpo e das suas limitações específicas. Para o efeito, os higienistas e pedagogos que contribuía, com o seu saber e influência, para a dinamização da ideia de educação física, não propunham classificações de exercícios diferentes das que Galeno havia sugerido. Este facto não anula a convicção de que algo se transformava no domínio da formação corporal. Porque, na realidade, se os exercícios e as respectivas classificações se mantinham idênticos ao passado, tal não se verificava, no entanto, quanto ao contexto e princípios da sua aplicação. O pensamento galénico continuava, pois, a dar apoio a muitas das reflexões feitas no âmbito da educação física, sem que isso significasse qualquer tendência retrógrada dos responsáveis pelas classificações adoptadas.

Os exercícios agrupavam-se segundo a origem do movimento que os suscitava: os exercícios activos dependiam essencialmente da vontade dos indivíduos que os realizavam; os exercícios passivos tinham origem, pelo contrário, em qualquer solicitação exterior; finalmente, os exercícios mistos resultavam de causas, ao mesmo tempo, internas e externas.

Francisco de Mello Franco apontava as diferentes qualidades de exercícios, da seguinte maneira: «Movimento animal, ou exercicio he o resultado da força muscular, que ou transporta o corpo de hum para outro lugar, ou obra sómente sobre alguém ou alguns dos seus membros segundo as suas precisões, e vontade. Isto estabelece o exercicio activo, que o he mais ou menos conforme o graõ de movimento. Ha porem outra especie de exercicio, que devemos reputar passivo, que he, quando o corpo se move sem acção propria, por exemplo, quando vamos embarcados em tempo sereno, ou quando andamos em liteira, ou carruagem bem montada, e por caminhos macios, ou bem calçados; porquanto, se assim não for, o movimento já não he suave, e vem a dar hum exercicio, a que chamaremos mixto. Eis-aqui tres qualidades de exercicios, convem a saber; activo, passivo e mixto...»²⁷.

Os exercícios activos adquiriam especial destaque na educação corporal devido aos seus efeitos generalizados sobre o organismo. Tal como se acentuava, através destes exercícios todas as partes do corpo «...experimentaõ maior, ou menor abalo, e impressaõ, porque se anda de huma para outra parte, torce-se o corpo de mil modos já curvando-o, já extendendo-o, segundo he preciso»²⁸. Por outro lado, nos exercícios activos manifestava-se, em grau mais elevado, a influência da vontade sobre a totalidade do organismo, aspecto que se sublinhava no aperfeiçoamento da autonomia do corpo. Os principais exercícios activos eram a caça, a esgrima, a dança, a marcha, a corrida, a natação, e os jogos, práticas corporais onde mais facilmente se podiam observar as influências do cérebro sobre os sistemas muscular e ósseo e as suas repercussões benéficas sobre a digestão, a circulação e a respiração.

A esgrima tinha particular importância no aumento da força e vigor dos membros superiores e inferiores. tal como se referia: «Com este exercicio os membros se vigorão e ganhaõ força incrível nos musculos dos braços e pernas»²⁹. Para além dos seus benefícios sobre o sistema muscular, a esgrima facilitava a mobilização geral das articulações: «Com effeito os musculos das coxas, das pernas e dos braços, estão aturadamente em fortes contracções; saõ frequentes no braço armado os movimentos de pronação e supinação, e os ligamentos das articulações móveis saõ obrigados a ceder aos movimentos, e esforços de todo o corpo»³⁰. De acordo com estas vantagens, a esgrima revelava a sua utilidade na correcção das deformações da atitude corporal, de um modo geral adquiridas na sequência das posturas incorrectas da vida quotidiana. Com effeito: «Ella (...) posta discretamente em pratica póde emendar muitos defeitos phisicos, que ou vem de nascimento, ou por mãos habitos se tem ganhado»³¹. Nesta linha, a esgrima podia dotar os corpos da verticalidade exigida aos seres humanos, contribuindo para a sua distinção. A este propósito, acentuava-se: «Por meio della consegue-se esta postura firme, e magestosa, que convem ao rei dos animaes. Reparemos nos mestres d'armas; e vê-los-hemos, como nos pintaõ a Hercules, fortes, ageis, denodados, e pizando o chaõ com hum garbo, que infunde não sei que respeito»³².

O exercício da dança tinha efeitos idênticos ao da esgrima, ainda que fosse especialmente recomendado às mulheres. De facto, a sua utilização pelo sexo masculino não era bem vista: «talvez que seja ridiculo ver hum homem sizudo sahir a dançar, e occupar-se da ostentação frivola de certos passos affectados, e trejeitos pueris...»³³. Por isso, a dança era uma actividade mais adequada às mulheres e jovens, distinguindo-se, em primeiro lugar, pelas consequências estéticas da sua prática e, depois, pelos benefícios resultantes para a saúde. Tal como sucedia no caso da esgrima: «A pessoa, que dança, põe em acção successivamente todos os musculos, e he obrigada a conservar-se em huma posição perpendicular, e airoza, movendo os seus membros com graça, e harmonia; do que

resulta certo grão de vigor em todo o corpo»³⁴. E, mais além, reforçando-se o seu duplo benefício: «...não só lhe fortifica a constituição, mas também, lhe apruma o corpo, e a cabeça, abaixa os hombros, e tira atrás as espadoas; o que ampleia a cavidade do peito em benefício das funções dos bofes, e do coração»³⁵.

Em relação ao passado, que sublinhava especialmente as vantagens da dança no plano estético, os higienistas apontavam antes os seus benefícios no âmbito da saúde. Alguns pedagogos mantinham-se afectos aos ideais de civilidade da fase anterior, quando diziam: «A dança tem o primeiro lugar, tanto pela necessidade como pela decência. Ella dá ao corpo hum ar engraçado, e sustenta as conversações...»³⁶. Assim, davam oportunidade a moralistas que não tinham qualquer hesitação em declarar: «Se dançais sois louco, e se vedes dançar louquíssimo, pois quem aprova a dança, tambem prova de simples. He a dança hum exercicio, que o Demónio inventa para perder as criaturas...»³⁷. Pelo contrário, os higienistas recuperavam a dança, proporcionando-lhe a oportunidade de contribuir para o aperfeiçoamento do homem. A solução encontrava-se no apontamento das suas vantagens para a saúde. Assim se situava Francisco José de Almeida, quando anotava: «...naõ conto por perdido o tempo, em que os meninos tomaõ lições de dança; pois este he o modo de os sujeitar a hum exercicio regular, que lhes fortifica os musculos, que lhes desembaraça o apaços, e que lhes adestra a marcha. Maiormente approvo o exercicio forte das contradanças: elle convem a todas as idades, e he hum movimento muito vivo, que excita alegria, e distracção»³⁸.

A caça era, igualmente, um exercício recomendado para a saúde. Os higienistas não esqueciam as suas vantagens para o bom funcionamento do organismo: «Ella obriga a nossa machina a concussões geraes; provoca suor, põe em movimento a espinha dorsal, e as articulações das extremidades superiores, e inferiores; e póde portanto, feito com moderação, ser muito util assim para conservar, como para restabelecer a saude»³⁹. Os diversos movimentos implicados no exercício da caça facilitavam «...que os humores, que sempre mandaõ para a cabeça vapores, ou para o estomago, ou para outra qualquer parte, brevemente se dissipão com a transpiração»⁴⁰. Mas este exercício revelava-se, ainda, entre o conjunto de experiências visando o endurecimento do corpo, sendo por isso devidamente avaliado na preparação dos homens para o combate. Como se referia: «Elle he a escóla preliminar da infaústa, mas necessaria arte da guerra, em que se formaõ constituções herculeas, preparadas de antemaõ a soffrer as incalculáveis fadigas, e privações sem conto, a que estão sujeitos os bravos defensores da patria, e de tudo, quanto a elle os prende»⁴¹.

Entretanto, no grupo dos exercícios activos, a marcha ou o «passeio a pé» destacava-se por ser uma actividade calma e, ao mesmo tempo, susceptível de mobilizar todas as dimensões do corpo. Além disso,

tratava-se de uma prática adequada a todas as idades e características individuais, podendo ser doseada por qualquer praticante, de acordo com as suas capacidades particulares. Para quem tinha uma vida sedentária e não dispunha de espaço e de tempo para se dedicar a outras actividades de maior complexidade, a marcha era uma oportunidade vantajosa para compensar o imobilismo do quotidiano. Neste âmbito, os que se dedicavam às actividades intelectuais podiam encontrar nesta prática a compensação para o esforço mental: «...porquanto, assim como no movimento muscular convem alterna-lo pondo-se em acção huns musculos, para qu eoutros descancem, assim tambem he preciso ao espirito mudar de idéas, e objectos, para depois voltar desaffrontadamente ao antigo trabalho»⁴². Mas o exercício da marcha, para além de constituir uma actividade alternativa ao esforço intelectual tinha, igualmente, efeitos relaxantes. A tensão corporal desaparecia com a transpiração resultante do passeio. Como se dizia: «Assim se laxa o corpo, (...), e se move hum largo suor, que sempre redunda em allivio conhecido»⁴³.

A corrida era um exercício mais «violento, e rápido» do que a marcha, acentuando pois a mobilização geral do organismo, mas requerendo outras precauções que não estavam ao alcance da maioria⁴⁴. Aliás, os higienistas e pedagogos não se alargavam em considerações sobre esta prática corporal, o que poderá ser um indicador da deficiente informação existente acerca das qualidades e defeitos deste exercício.

A natação, pelo contrário, tornava-se objecto de atenções especiais, atribuindo-se-lhe enaltecidos benefícios. por um lado, era considerada um bom exercício para o desenvolvimento harmonioso dos membros superiores e inferiores; constituía, por outro, uma oportunidade para o endurecimento do corpo e o aperfeiçoamento da sensibilidade geral, devido às possibilidades oferecidas pelo contacto estreito com a água fria; finalmente, tratava-se de um meio excepcional de salvação da vida, num aépoca muito preocupada com os acidentes verificados no srios e lagos de todo o país. Em relação à técnica da natação, havia dados susceptíveis de concluir que o processo de aprendizagem era totalmente desconhecido. Tal facto poderá deduzir-se da ideia transmitida de que, através da natação, o homem «...conseguia suster-se, e avançar dentro da agua pelo movimento das pernas, e braços, que alternadamente se dobraõ, e estendem com mais ou menos força»⁴⁵.

Os higienistas e pedagogos, a que se juntavam os especialistas da morte aparente, na análise que faziam da importância da natação, coincidiam num ponto fulcral: confirmavam as vantagens deste exercício, tendo em vista a eliminação das possibilidades de morte por afogamento. Tratava-se, pois, em relação a outros exercícios, de um benefício suplementar, para além das razões de saúde. De facto, afirmava-se: «Ninguém ignora quanta gente escapa por este meio das mãos da morte; e bem poucos saõ os que no decurso da vida se naõ arrependem huma

vez de o não saber»⁴⁶. Com efeito, perante o grande número de indivíduos que, por todo o lado, morriam por afogamento, o problema da «arte de nadar» tomava foros de autêntico projecto de educação nacional. Nesta linha, já em finais do século XVIII, se propunha uma solução que não deixava de ser ambiciosa: «Para salvar a vida de hum número incalculável de indivíduos, e para que os Portugueses disfrutem as mesmas vantagens, que a arte de nadar grangeára antigamente aos Gregos, e Romanos, seria preciso estabelecer em todos os portos de mar e nas Cidades adjacentes aos maiores rios escolas de nadar, em que houvessem mestres habeis, e experimentados para ensinarem ao mesmo tempo a arte de mergulahr, que taõ essencial he, que ninguem pôde ser bom nadador, sem ser tambem bom mergulhador»⁴⁷. Para reforço desta sugestão, lembrava-se o facto daqueles povos antigos terem integrado, nos programas de educação geral das crianças, a prática da natação, em paralelo com a própria leitura. E, de tal modo, «... que quando se queria dizer, que tal pessoa não tivera educação, e que para nada prestava, se expressavaõ com este proverbio: *Nec litteras didicit, nec natare*. Não sabe ler, nem nadar»⁴⁸.

Finalmente, entre os exercícios activos, os jogos tinham especial relevo na educação das crianças, por dois motivos principais: constituíam uma forma de preenchimento dos tempos livres, anulando as tendências para a ociosidade; serviam de compensação às actividades intelectuais realizadas no quadro da formação de base. A escolha dos jogos mobilizava, como sempre, as preocupações dos higienistas e pedagogos, que tinham o cuidado de privilegiar os que contribuíam para o «exercício das forças do corpo», em detrimento dos jogos de fortuna ou azar, responsáveis pela maioria dos vícios da *societate*⁴⁹.

Os jogos não deviam ultrapassar as funções da pura recreação e os limites de uma compensação para os estudos, justificando-se, principalmente, por esta capacidade de alternativa: «Assim como as terras férteis necessitaõ algum tempo de descanso para produzirem melhores frutos, dizem os sabios da antiguidade; assim o homem necessita descansar o Espirito para tornar, e recuperar novos alentos»⁵⁰. A insistência em atribuir aos jogos meras funções de compensação seria um adefesa para os que, facilmente, os transformavam em ocupação principal da sua vida, facto que conduzia aos excessos sempre combatidos, especialmente pelos moralistas. De facto, os jogos pervertiam-se na medida em que se pudessem transformar em «profissão», abandonando o seu carácter de simples complemento da educação geral ou de «gentil ornato» para alguns. Aliás, sobre esta perversão, Almeida Garret, em 1824, com a experiência adquirida nos seus contactos com a realidade inglesa, advertia: «Não creio que nenhum homem bem criado se deva fazer eminente, e famoso em nenhuma destas prendas que são mui nobres emquanto são *so prendas*, mas baixam tristemente apenas degeneram em occupações. Toda a Europa ri dos *gentlemans* inglezes que degeneram de

cavalleiros em picadores; e não conheço nada tam ridiculo como um cavalleiro n'um salão de baile fazendo passos e dificuldades de dançarinos de opera»⁵¹.

Na mesma linha de pensamento, e tal como acontecia com os restantes exercícios, os jogos não podiam ter outra justificação senão a que resultava de serem oportunidades de manifestação de espontaneidade e criatividade das crianças, nos seus tempos livres das obrigações intelectuais, ou de contribuírem para a conservação e melhoria da saúde geral. Ao mesmo tempo que se consideravam os «verdadeiros exercícios», pelas suas funções múltiplas, os jogos eram, sem dúvida, as actividades mais submetidas à vigilância dos educadores⁵².

Os exercícios activos eram os mais valorizados não só pela sua influência sobre a saúde e o vigor do corpo mas, também, pela capacidade revelada no dinamismo da vontade humana. De facto, a sua utilidade resultava, principalmente, da contribuição que davam ao aperfeiçoamento dos mecanismos do controlo individual. A este propósito, dizia-se: «O melhor de todos os movimentos he o que se faz em si mesmo, e de si mesmo; porque tem melhor concordancia com o movimento do espirito e de toda a pessoa...»⁵³. Os exercícios activos constituíam, pois, uma manifestação do «princípio interno», situando-se em oposição aos exercícios que, resultantes do «princípio externo», não ofereciam condições à expressão da vontade individual. Finalmente, correspondiam ao desejo de identificação do corpo com a própria natureza. Assim, do mesmo modo que as águas se tornavam puras e cristalinas quando em movimento; da mesma maneira que os animais se tornavam alegres e fortes furtando-se à inacção; assim, também os homens adquiriam saúde e vigor, mostrando que possuíam «energia vital», quando solicitados para a actividade. Com efeito, a «alma da natureza» era a acção, e só a fraqueza humana havia subvertido, ao longo dos tempos, «...as leis immudaveis da sabia natureza...»⁵⁴.

Os exercícios passivos realizavam-se «por meio da gestação», quando alguém se movimentava sem o dispêndio de qualquer esforço, transportando-se, por exemplo, em cadeirinha, carruagem ou liteira⁵⁵. Eram adequados, especialmente, a quem dispunha de uma constituição débil, podendo ser utilizados, com grande benefício, pelos indivíduos em restabelecimento, depois de afecções do organismo. Os seus efeitos descreviam-se assim: «...os musculos procurando o equilibrio do corpo põem-se em actividade, e a circulação geral se accelera mais, ou menos segundo o movimento damachina conductora, da qual se recebem toda as impressões»⁵⁶. No caso de indivíduos saudáveis, os exercícios passivos eram, pelo contrário, uma actividade motora susceptível de se identificar com a ociosidade, a vida artificial e luxuosa que teria sido responsável pela degeneração da espécie humana. De facto, a preguiça e o imobilismo resultavam, de algum modo, da progressiva utilização de carruagens nos transportes, levando ao abandono das práticas físicas

que tinham constituído um factor de grande influência demonstrado pelos antigos.

Finalmente, os exercícios mixtos reuniam as qualidades dos exercícios precedentes, constituindo o resultado da acção do próprio corpo e da intervenção de agentes externos. Neste grupo de práticas assumia grande destaque a equitação, exercício de tradições aristocráticas mas cujos benefícios se julgava importante alargar a toda a população. Embora se considerasse que a equitação era um exercício que, pelas condições humanas e materiais requeridas, só podia beneficiar uma minoria privilegiada, não se deixava de sublinhar que se tratava de uma actividade fundamental para toda a população. Em relação à «arte de andar a cavallo», afirmava-se o seguinte: «...reputa-se hoje em dia como huma parte da boa educação physica; porque em virtude deste exercicio a mocidade se torna robusta, agil e desembaraçada»⁵⁷. Tinha duas funções, de grande importância: por um lado, como outro qualquer exercício, contribuía para a manutenção da saúde; por outro, desempenhava um papel privilegiado na convalescença da maioria das doenças. Neste caso, sublinhava-se a sua grande utilidade, nos seguintes termos: «A acção principal deste exercicio não he no systema muscular, he sim nas entranhas das duas cavidades, peito, e abdomen; e nenhuma outra qualidade de exercicio tem esta particular vantagem de obrar sobre estes orgãos, cujas desordens fazem tres quartas partes das molestias, que affligem a especie humana. Desta maneira pela repetidas concussões que elles padecem, recuperão o seu vigor natural; accelera-se a lenta circulação do complicado systema da veia porta; e finalmente se resolvem as congestões dos vasos sanguineos, dos lymphaticos, e das glandulas mesentericas»⁵⁸.

A equitação também era conveniente para as pessoas facilmente dominadas pela melancolia e tristeza. Tinha efeitos benéficos não apenas sobre as pessoas hipocondriacas, mas, também, em relação às de temperamento linfático, «...cujos solidos por extremo froxos não pódem elaborar com regularidade os liquidos, quepor esta dispoisição sucessivamente degenerão, e se vão estagnando»⁵⁹.

Não obstante estas utilidades, a experiência já havia demonstrado que a equitação também podia trazer perigos para a saúde. Apontavam-se as inflamações no peito e abdomen, hernias, hemorróidas e lesões nos vasos sanguíneos⁶⁰. De qualquer modo, a ideia mais generalizada era a de que este exercício tinha mais vantagens do que inconvenientes. Martinho de Mendonça e Mello esta convicto destes benefícios quando afirmava: «Desconheço que o exercicio prolongado da equitação ao ar livre tenha alguma vez deixado de ser um remedio eficaz. Refresca os pulmões e o sangue invadidos por um calor héctico, e, embora tenha tido muitas vezes bons efeitos na hipocondria e noutras afecções, este exercicio faz melhor ainda na tísica que em qualquer outro caso. Excitando o calor natural dos orgãos glandulares separatórios, situados

quase todos no baixo-ventre, activa as suas diversas funções, e o sangue é desse modo depurado e, por assim dizer, renovado⁶¹. Também Francisco de Mello Franco admitia que a equitação era «...o exercicio mais util, que os homens descobrirão, e que tem lugar em todas as idades»⁶². Admitindo alguns inconvenientes da sua prática, acentuava: «Todo o mundo tem necessidade de saber, pelo menos, andar hum pouco a cavallo, ainda prescindindo do motivo de saude»⁶³.

Para exercer o seu papel de meio privilegiado de distinção da aristocracia, a equitação preenchia uma grande parte dos espectáculos oferecidos à população. Na maior parte das cidades portuguesas realizavam-se corridas de touros que constituíam uma manifesta oportunidade de apresentação das habilidades. Também, em festas públicas, como no caso de nascimentos e casamentos de príncipes, aclamações de reis, comemorações de vitórias militares, etc., a equitação surgia para dar saliência aos cavaleiros⁶⁴. A eficácia dos exercícios evidenciava-se a cada passo: «Não ha figura mais bella do que a de hum cavalleiro Portuguez; seja qualquer que for a belleza dos seus cavallos Hungaros, e frisões, a que nunca corresponde a destreza, gravidade, e figura do cavalleiro»⁶⁵. A questão estética dominava: «Esta Arte sertve para o prazer, e necessidade: ao mesmo tempo que se entrem os olhos com a destreza do manejo, e figura do Cavalleiro; ele maneja os seus negocios, enche dignamente as obrigações do seu cargo, conserva, ou repara a sua saude»⁶⁶. O exercício de «andar a cavallo» era, com efeito, a actividade privilegiada da aristocracia, «...hum entretenimento particular da Nobreza»⁶⁷. As suas vantagens resultavam, igualmente, da grande aceitação que a prática tinha junto da população. nesta perspectiva, a equitação conseguia dar uma resposta completa e eficaz a todas as necessidades e aspirações.

A esgrima, a equitação, a dança e a caça eram actividades motoras que, para além dos seus efeitos sobre a saúde e o vigor corporal, constituíam práticas de distinção social. A este respeito dizia-se: «Ha alguns exercicios que são mais proprios dos Grandes que dos outros homens; pódem ir à caça, montar a cavallo, dançar, etc., e o corpo se acha bem, e melhor se estes exercicios forem mais frequentes...»⁶⁸. Para além de constituir um divertimento, com benefícios para a saúde e a formação da disciplina militar, a caça era uma actividade que os príncipes não deviam ignorar. «...desde seculos muy remotos foy sempre a caça exercicio de Príncipes, desde os seus primeiros annos; e seria cousa muy impropria se não soubessem, não só atirar ao alvo, e aos animais ferozes com muita certeza; mas senão excedessem a todos os mais neste exercicio»⁶⁹. Nestes termos, não se tratava apenas de recomendar a prática deste tipo de exercícios. A distinção adquiria-se, principalmente, nos níveis de habilidade e destreza revelados. A eficácia aumentava na medida em que a excelência da prática facilitava a admiração geral.

trava um meio privilegiado de exercício da sua necessidade de afirmação social. A honra e a importância do cidadão media-se na capacidade de se ultrapassar a mediania em tudo na vida, tal como na caça, por exemplo: «Além da vantagem da saúde, he o exercício da caça também glorioso, e os Poetas, e Authores antigos dão grandes louvores aos seus Heroes por haverem excedido em atirar ao alvo»⁷⁰. Também, na equitação, um exercício conveniente aos «Príncipes e Grandes»: «He necessario que se lhes ensine com tempo a montar um cavallo, e a fazerem-se fortes na sella, em governar a brida, não sómente com ar, mas com força e com destreza igual...»⁷¹. A dança desempenhava, tal como os outros exercícios, funções importantes a nível da saúde, mas sublinhava-se, também, a contribuição dada para a formação de uma imagem corporal adequada à distinção da aristocracia. De facto, confirmava-se: «He cousa muy commua entre os Grandes, na sua primeira idade, aprenderem a dançar, para que o fação de pois todas as suas acçoens, e movimentos com ar, e gravidade»⁷².

Os estatutos do Real Colégio dos Nobres confirmam a importância dada à equitação, esgrima e dança no plano geral de educação dos filhos da aristocracia, embora na prática essas actividades não tivessem, de facto, o destino promissor que se podia adivinhar através da leitura dos regulamentos daquele estabelecimento de ensino⁷³. Aliás, as vicissitudes infligidas às referidas práticas corporais, durante o período de funcionamento do Real Colégio dos Nobres, mais não traduziam do que o anacronismo que se verificava em relação a actividades cada vez mais necessitando de ver os seus objectivos transformados, perante os dados da higiene e da pedagogia dos finais do século XVIII e princípios do século XIX.

Os novos programas de exercícios surgiam como a expressão de uma maior liberdade do corpo, relativamente aos constrangimentos artificiais do passado. Mas, ao contrário do que à primeira vista se poderia concluir, não estavam isentos de determinadas condições de realização, de outras coacções. De facto, os novos exercícios não facilitavam aos praticantes uma tal liberdade. No entanto, a submissão agora prevalecente, sendo apoiada por princípios pedagógicos, não se apresentava com tanta evidência, exercendo-se através de meios indirectos e de grande subtilidade. Os condicionamentos impostos aos novos exercícios resultavam, por um lado, de necessidade de se respeitarem certas regras quanto à realização do programa estabelecido e, por outro, da progressiva institucionalização das práticas. As actividades propostas caracterizavam-se pela ambiguidade: à primeira vista revelavam-se livres e múltiplas mas, a outro nível, na sua dimensão mais escondida, integravam-se em mecanismos elaborados e severamente controlados. O exercício libertador do corpo era, pois, acompanhado de regras precisas, contraponto indispensável à manutenção da disciplina. As páginas dos manuais de educação física acumulavam indicações pedagógicas, em

apoio dos pais e educadores cada vez mais comprometidos na formação das crianças. Embora ainda longe da racionalização imposta aos exercícios, na transição do século XIX para o século XX, o corpo submeteu-se progressivamente a um conjunto de normas. Assim, novas dependências surgiam, ainda que mais abstractas e sem o carácter visível que possuíam os mecanismos de constrangimento verificados no passado.

A regulamentação dos exercícios caracterizava-se, de imediato, a nível de organização do espaço e do tempo onde os gestos se desenvolviam. A inexistência de lugar próprio à realização das actividades propostas e a dificuldade de encontrar períodos diários adequados ao pleno desenvolvimento dos exercícios eram obstáculos consideráveis, que os legisladores e os pedagogos não deixavam de ponderar, para uma maior eficácia dos programas. Em geral, os novos exercícios deviam realizar-se, de preferência, ao ar livre, no campo, longe dos aglomerados populacionais. Nestes espaços largos, era possível beneficiar, principalmente, do ar puro, em qualquer das estações do ano⁷⁴. Os lugares fechados eram rejeitados, devido à impureza da atmosfera, à concentração de cheiros prejudiciais à saúde. Para as famílias que viviam longe do campo a alternativa sugerida era levar as crianças a realizar os seus exercícios no «Passeio público». Em qualquer caso, nada podia substituir a hipótese de: «...passear em hum prado espaçoso, onde a atmosfera se renova pelos ventos, e onde os vapores da terra, e os effluvios das flores embalsamão de vida, por assim dizer, este elemento vivificante»⁷⁵.

A exercitação ao ar livre tinha ainda a vantagem suplementar de constituir oportunidade de encontro e convívio das crianças, aspecto cada vez mais defendido à medida que se tomava distância relativamente à educação individual do passado. Neste sentido, aos pais recomendava-se que conduzissem os seus filhos ao encontro da natureza «...a este ameno lugar, onde deixados em liberdade os innocentes meninos corressem com os seus companheiros, apprendendo assim a amarem-se, e a entender a toda a humanidade a idéa de irmãos e de parentes»⁷⁶. Assim se cumpria a aprendizagem em comum, factor essencial no controlo mútuo, indispensável à vida futura. Nestes espaços livres, os exercícios permitiam que fossem alcançados os desejados objectivos de saúde e de convivência social. O sentido da advertência revelava-se: «Cumpre que as crianças, quando já podem fazer mais largos passeios, os fação em hum lugar espaçoso, livremente arejado, e ainda concorrendo com outras crianças, para que ajuntem à utilidade do exercicio, aquella, que lhes provem de respirarem hum ar puro, e de gozarem em alegria da conversação dos seus iguaes»⁷⁷.

No campo, as crianças podiam estar preservadas dos maus exemplos colhidos na vida cidadina. Aqui, tudo estaria contaminado — o ar, os homens e os costumes da cidade não ofereciam garantias à pureza de que os novos exercícios se consideravam portadores⁷⁸. Mesmo em

relação às práticas mais antigas, como por exemplo, no caso da esgrima, algumas precauções deviam seguir-se, não se permitindo que os jovens iniciados aprendessem a modalidade em locais menos próprios. Neste sentido, um pedagogo exprimia, assim, as suas preocupações: «Desejara que o novo discípulo nunca apparecêsse nas Sallas publicas de Esgrima no primeiro anno do seu estudo. Elle não deixará de ahi encontrar frequentemente ruins exemplos de toda a casta»⁷⁹.

As crianças não se prejudicavam, apenas, através de conhecimentos fechados a toda a realidade prática. As línguas mortas e o estudo das palavras e das ideias sem qualquer significado ou actividade social tinham a sua correspondência, a nível do corpo, nos espaços e exercícios abstractos, delimitados de maneira artificial e sem relação com a vida quotidiana⁸⁰. A diversidade do conhecimento e das aprendizagens a nível intelectual traziam tantos benefícios quantos os que resultavam da marcha e corrida por caminhos não planos. Este paralelismo não era despropositado «...porque entãõ he preciso subir, e descer, pondo-se em acção diferentes ordens de musculos, e a desigualdade do terreno fez com que todas as visceras se abalem»⁸¹. O respeito pelo princípio de alternância era, com efeito, uma condição indispensável à apreciação de um conhecimento múltiplo e variado, de acordo com a riqueza da vida verdadeira. Os exercícios realizados no campo constituíam uma resposta a esta necessidade de mudança e de enriquecimento perpétuo, pela oportunidade que davam à multiplicação das experiências e dos encontros com objectos e seres humanos diferentes, não submetidos à rotina e decadência da cidade.

Francisco de Mello Franco, na sua Medicina *Theologica*..., considerava a vida ao ar livre, longe do bulício das cidades, como um dos «...remédios que conservando a saude da alma, e do corpo, podem ao mesmo tempo ser praticadas como punições do peccado»⁸². Para o eminente higienista, qual o caminho mais adequado á purificação da alma e do corpo? «Naõ outro mais do que o que está mandado pela mesma Escriptura, e pelo mesmo Deos. Prescrevaõ que separem do meio das creaturas, e que vivaõ em retiro longe das cidades, que trabalhem ao ar livre dos campos, e quintaes,...»⁸³.

Julga-se que é de registar este incitamento à separação dos corpos, como meio da sua purificação, e o paralelismo que eventualmente se pode fazer em relação às exigências do treino dos desportistas de alta competição dos finais do século XX. De facto, poderá formular-se a questão de saber até que ponto os primórdios da educação física e os sacrifícios do corpo inerentes às práticas da ginástica e dos desportos não teriam, noseu fundamento, justificações de natureza religiosa que, depois, teriam sido aproveitadas para a melhoria da condição física. Neste caso, será difícil estabelecer limites entre a biologia e a cultura, as quais, de facto, sempre se interpenetraram e influenciaram mutuamente, para concretização dos desígnios do homem.

Os exercícios deviam realizar-se, igualmente, nos períodos de tempo mais adequados à obtenção dos máximos benefícios. Por exemplo «Se o passeio he no campo, e nas frescas horas da manhã pouco depois do sol nascido, he sobre maneira saudavel; porque os bofes se dilataõ e recreaõ com o ar puro...»⁸⁴. A corrupção do ar, durante o dia, bem como as alterações orgânicas resultantes das refeições eram consideradas os grandes impedimentos ao exercício realizado após o meio dia. De manhã, a salubridade da atmosfera ainda não tinha sido atingida pelo levantamento do pó, pela remoção dos entulhos e lameiros, na sequência do movimento quotidiano. Nas primeiras horas do dia, «...quando em fim a evaporação do ar vital, que por intervenção da luz dimana os vegetaes, he mais copiosa, esta he certamente a hora mais propria para o exercicio...»⁸⁵; também, porque estando o estômago vazio não existiam perigos de alteração do curso normal da digestão, nem de desordem nas secreções e excreções⁸⁶.

O horário aprovado no Real Colégio dos Nobres situava a esgrima, e equitação e a dança em dois dias da semana, entre as 17.00 e as 19.30 horas, no final da actividade escolar. Por outro lado, aquelas actividades realizavam-se apenas no período de Verão, desde a Páscoa até ao fim do ano lectivo, facto que se explicava pela dificuldade de encontrar tempo disponível para o efeito durante o Inverno⁸⁷. A opção feita no sentido de localizar estas práticas corporais no fim do dia não entrava em contradição com os conselhos já referidos, quanto à necessidade de realizar os exercícios às primeiras horas da manhã. De facto, se de um modo geral assim sucedia, aceitava-se que, no caso de exercícios mais violentos, seria mais conveniente efectuá-los depois da ingestão de alguns alimentos⁸⁸. No entanto, as restrições evidenciadas no Real Colégio dos Nobres, em relação ao tempo dedicado às actividades físicas, não estavam de acordo com o relevo dado ao assunto na literatura pedagógica compulsada. A contradição aqui detectada era um indicador do desencontro existente entre a teoria e a prática, numa fase confusa de entrecruzamento de perspectivas que se confrontavam e impediam a eficácia das propostas. A incoerência explica, também, a desorganização de um estabelecimento de ensino que, cada vez mais, se encontrava desajustado ao seu tempo.

Entretanto, para além destas questões gerais, a pedagogia tinha um papel cada vez mais influente na definição dos tempos de aprendizagem dos diversos exercícios do corpo. Por exemplo, no âmbito do ensino da dança, um higienista apontava as regras seguintes: «Eu seria pois de parecer, que se dessem (...) lições de dança por espaço de hum anno; de Inverno, todos os dias; e de Verão, sómente três vêzes cada semâna (...). Estas lições serão de huma hora, e se derão de Inverno, no tempo do recreyo da tarde; e de Verão em os dias destinados ao estudo do Desêño, huma hora antes de se partir para o passêo de tarde (...). Persuado-me, que hum anno bastará para esta prenda, principalmente

havendo o cuidado de procurar de tempos em tempos aos meninos ocasiões de exercitarem o que tiverem aprendido, ora nos passeios, ora n'outras partes.⁸⁹ Por sua vez, os primeiros conhecimentos sobre a esgrima podiam adquirir-se, segundo o mesmo higienista, por um período de três meses, ao ritmo de três lições por semana⁹⁰. Embora não se apontassem, em complemento destas recomendações, dados que permitissem esclarecer-nos sobre a orientação definida, não poderá deixar de sublinhar-se o progresso que constituía para a educação do corpo este conjunto de regras.

Também, na mesma linha de racionalização da actividade motora, os exercícios deviam subordinar-se às características dos praticantes, tendo em vista alcançar as aprendizagens mais justas e sem inconvenientes para o desenvolvimento do corpo. De facto, recomendava-se que os exercícios se adaptassem às idades, não devendo exceder nunca, conforme se dizia, «... as forças de quem os põe em practica, nem seja a sua duração tão extensa, que motive fadiga, e cansaço...»⁹¹, porque de outro modo, em vez de benefícios só podiam causar danos ao organismo. A experiência tinha já demonstrado que os excessos cometidos nas práticas corporais eram responsáveis por várias doenças. Assim, confirmava-se: «Quando o mais fornido Atleta devia uzar de hum aprasivel jogo, ou de hum movimento deleitavel para a dissipação das superfluidades da sua nutrição, então se accinge às lutas com prejuizo da sua vida, e perigo proximo da sua morte»⁹².

A actividade muscular desenvolvida através do exercício era favorável ao aumento de transpiração cutânea, fenómeno que se considerava da maior utilidade para a eliminação da matéria supérflua do organismo. No entanto, se aquela actividade se tornasse exagerada «...logo com igual passo augmenta as recíprocas contraçoens, e relaxaçoens dos musculos. Os solidos se destroem, os liquidos se extravizão, se exhalão, e se inflãmo, ou se corrompem»⁹³. Afinal, sucedia o contrário do que se pretendia, sempre que os musculos se entregavam a uma actividade demasiado prolongada. Em vez da saúde, progredia o envelhecimento das fibras, os vasos afectavam-se e a pele deixava de ter a humidade necessária à sua conservação⁹⁴.

Então, como definir os limites do exercício, que indicadores respeitar no sentido de evitar a nocividade da actividade muscular? O exercício devia realizar-se segundo alguns «...até que no corpo se excite hum brando suor, ou até que as forças principiem a desfalecer»⁹⁵. Para outros, julgava-se que o aparecimento do suor era um sinal inseguro, dado que, em muitos casos, desde o mais leve movimento, logo se verificava o fenómeno da transpiração. Embora com os perigos de idêntica indefinição, considerava-se que a fadiga experimentada pelo praticante seria o indicador mais adequado⁹⁶.

Para superar as dificuldades resultantes de uma exercitação corporal desajustada às potencialidades dos indivíduos, os mesmos higienistas e

pedagogos que divulgavam a ideia de educação física davam a conhecer alguns dados susceptíveis de favorecer a adaptação do diversos exercícios às diferentes idades do homem. Nesta linha, embora não se esquecendo as tentativas de Francisco de Mello Franco, no sentido de estabelecer paralelismos entre as idades e o desenvolvimento do corpo⁹⁷, seria Almeida Garret, em 1824, que dava informações mais sistemáticas sobre o assunto.

Para A. Garret, a educação do corpo iniciava-se com a própria vida, no ventre das mães. Por esse motivo, as atenções dispensadas ao período da gravidez constituíam os primeiros momentos da educação física. Na primeira fase de desenvolvimento, os jogos eram os exercícios mais adequados à formação geral do corpo, através dos quais logo se procurava implantar hábitos regrados e os rudimentos da educação moral das crianças⁹⁸. Na puerícia e adolescência (entre os 5 e os 16 anos), as crianças podiam então dedicar-se à prática de exercícios mais complexos, os quais se iniciavam pelas suas formas simples (a corrida, a marcha, a luta) e terminavam pela esgrima e equitação, actividades que solicitavam outros rigores técnicos e físicos. Também, a natação não devia ter lugar antes da adolescência, devido às exigências desta prática no domínio orgânico. De facto, «...na adolescência, (...) é que a sufficiente força do corpo ja hade dar lugar a maior exercicio dos membros e a muito do cerebro»⁹⁹.

A necessidade de enquadramento dos novos exercícios, para evitar os defeitos e os excessos da sua prática, e a urgência em alargar os seus benefícios à maioria da população levou os educadores e higienistas a reclamar uma intervenção cada vez mais forte do Estado. Francisco de Mello Franco tomava a iniciativa, em 1791, de lembrar a importância de uma actividade mais firme para combater não só o desinteresse pelos exercícios físicos mas, também, as deficiências verificadas na sua utilização. A este propósito, dizia: «...só ao Estado pertence a resolução destas danosas preocupações, estabelecendo à imitação dos Antigos em todos os Collegios, e também fóra, todas as especies de jogos, com que a mocidade se divertisse, e chegasse a adquirir tal vigor do corpo, e espirito, que a fizesse util a si, e à patria»¹⁰⁰. Quando Mello Franco fazia esta recomendação, o Real Colégio dos Nobres encontrava-se em funcionamento. Não era pois esta a solução que se preconizava. A irregular actividade deste estabelecimento de ensino e o facto de se orientar para a educação das minorias não podia ser um exemplo a seguir, mas o referido higienista não apresentava alternativas consideráveis.

A grande proposta de uma educação física à escala nacional havia de surgir, em 1823, na obra *Ideas sobre o estabelecimento da Instrução Publica*, de Luiz da Silva Mouzinho de Albuquerque. Não se resiste à transcrição integral do seu projecto: «O desenvolvimento das faculdades físicas do homem, bem que totalmente abandonado no systemas modernos de

educação publica e privada, não influe menos que o desenvolvimento intelectual na sua felicidade e aptidão para os diversos empregos a que possa dedicar-se. He pois do dever do governo formar estabelecimentos gymnasticos, proprios para procurar aos cidadãos o desenvolvimento regular e methodico d'aquellas faculdades.

Em cada freguesia haverá pois hum local destinado aos exercicios gymnasticos, e hum professor para exercitar os cidadãos de toda a profissão e idade, que concorrem ao estabelecimento. O gymnaso estará aberto hum numero determinado de horas em todos os domingos e festas. A carreira, o salto, a luta, a subida por mastros e cordas, a passagem sobre vigas mais ou menos elevadas, o jogo da barra, etc, terão lugar com ordem e disciplina nos gymnasos.

Unir-se-lhes-ha o canto em coro de hymnos destinadso a exaltar o entusiasmo patriotico, o amor da liberdade legal, as virtudes sociais, etc.; estes cantos serão acompanhados de movimentos regulares e compactados, próprios para exercitar com ligeireza graça e flexibilidade os diversos membros.

Em cada cabeça de comarca haverá hum gymnaso normal, aberto igualmente ao publico em dias e horas determinadso, e especialmente consagrado a formar professores para os gymnasos de freguesia. Nestes haverá hum curso theoretico de gymnastica ao alcance de todos os alumnos, e proprio para penetrar os professores do espirito do methodo e das suas vantagens. A natação será hum dos exercicios especialmente recomendados sempre que o local o permita.

O methodo de ensino mutuo deverá ser aplicado ao ensino da gymnastica em todos os estabelecimentos.

Em cada gymnaso, alem das machinas necessarias para os diversos exercicios, haverá as destinadas a remover o risco que póde acompanhá-los»¹⁰¹.

Esta proposta constituía, de facto, um marco fundamental no desenvolvimento da ideia de educação física, assinalando-se os seus aspectos essenciais:

- em primeiro lugar, confirmava-se a importância da educação do corpo, em paralelo com a educação intelectual, na formação completa do cidadão, tendo em vista o bem estar e a utilidade da vida futura. Neste sentido, o Estado não podia alhear-se do facto, dando condições para uma prática devidamente orientada, em todos os seus aspectos;
- por outro lado, a distribuição de ginásios e professores por todo o país, sendo embora um projecto ambicioso, demonstrava a abertura de quem o apresentava e colocava um ponto final nas restrições do passado;
- depois, a definição dos horários dos ginásios, o apontamento do método pedagógico mais recomendável na utilização dos exercí-

- cios de ginástica, e a escolha dos materiais apropriados não eram esquecidos, dando maior segurança ao projecto;
- finalmente, a associação do canto aos exercícios demonstrava conhecimentos sobre os mecanismos da educação rítmica, bem como a nível das motivações dos praticantes, impulsionados assim para a acção a partir de um ideal cívico e patriótico.

Embora este projecto não tivesse aplicação imediata transformou-se, de facto, na ideia do futuro, situando a educação física, depois das primeiras experiências e reflexões teóricas, no caminho definitivo da sua implantação em Portugal.

Notas

¹ Francisco José de Almeida, *Tratado da Educação Fysica dos Meninos, para uso da Nação Portuguesa*, Lisboa, 1791, p. 15.

² Francisco de Mello Franco, *Elementos de Hygiene, ou Dictanues Theoreticos, e Praticos para conservar a saude, e prolongar a vida*, 1.ª ed., Lisboa, 1813, p. 79.

³ Idem, *Medicina Theologica, ou Supplica Humilde, Feita a todos os Senhores Confessores, e Directores, sobre o modo de proceder com seus Penitentes na ementa dos peccados, principalmente da Lascivia, Colera, e Bebedica*, Lisboa, 1794, p. 34.

⁴ *Ibidem*, p. 31.

⁵ *Ibidem*, pp. 31-32.

⁶ Francisco de Mello Franco, *Elementos de Hygiene...*, p. 3.

⁷ Idem, *Medicina Theologica...*, p. 139.

⁸ *Ibidem*, p. 125.

⁹ Francisco José de Almeida, *ob. cit.*, pp. 77-78.

¹⁰ Francisco de Mello Franco, *Medicina Theologica...*, pp. 86-87.

¹¹ Luiz Paulino da Silva e Azevedo (trad.), *Arte de conservar a saude dos Principes, e das pessoas da primeira qualidade, como também das nossas Religiosas*, Lisboa, 1753, pp. 111-112.

¹² Francisco de Mello Franco, *Tratado...*, p. 95.

¹³ Joanna Rousseau Villeneuve, *A Via Vigilante ou Reflexões sobre a Educação dos Meninos, desde a infancia até à adolescência*, Lisboa, 1767, p. 81.

¹⁴ *Ibidem*, pp. 84-85.

¹⁵ Martinho de Mendonça de Pina e de Proença, *Apontamentos para a Educação de hum menino nobre*, Lisboa, 1734, pp. 297-298.

¹⁶ *Ibidem*, p. 300.

¹⁷ Francisco José de Almeida, *ob. cit.*, p. 76.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 136-137.

²⁰ P. Teodoro d'Almeida, *Recreação Filozofica, ou Dialogo sobre a Filozofia Natural, para a instrução de pessoas ansiozas, que não frequentáraõ as aulas*, Lisboa, 1758, p. 407.

²¹ Manoel Joaquim Henriques de Paiva, *Aviso ao Povo ou Summario dos Preceitos mais importantes, concernantes à criação das Crianças, às diferentes Profissões e Officios, aos Alimentos e Bebidas, ao Ar, ao Exercicio, ao Somno, aos Vertidos, á Intemperança, á Limpeza, ao Contagio, ás Paixões, ás Evacuações regulares, etc. que se devem observar para prevenir as enfermidades, conservar a saude, prolongar a vida*, Lisboa, 1787, p. 24.

²² Luiz Paulino da Silva e Azevedo (trad.), *ob. cit.*, p. 220.

²³ *Ibidem*, p. 229.

²⁴ *Ibidem*, pp. 227-228.

- ²⁵ Francisco de Mello Franco, *Tratado...*, p. 7.
- ²⁶ Francisco de Mello Franco, *Tratado...*, p. 2-4.
- ²⁷ Idem, *Elementos de Hygiene...*, p. 234.
- ²⁸ *Ibidem*, p. 235.
- ²⁹ Idem, *Tratado...*, p. 94.
- ³⁰ Idem, *Elementos de Hygiene...*, p. 239.
- ³¹ *Ibidem*.
- ³² *Ibidem*.
- ³³ Francisco José de Almeida, *ob. cit.*, p. 79.
- ³⁴ Francisco de Mello Franco, *Elementos de Hygiene...*, p. 240.
- ³⁵ *Ibidem*.
- ³⁶ João Rosado de Villa-Lobos e Vasconcellos, *O Perfeito Pedagogo na Arte de educar a Mocidade, em que se dão as Regras da Política e Urbanidade Christã, conforme os usos e Costumes de Portugal*, Lisboa, 1782, pp. 277-278.
- ³⁷ Jozé da Sylva da Natividade, *Documentos Agradaveis, Para todo o Genero de pessoas, que quizeram aproveitar-se, e com pouco custo devirtir-se*, Lisboa, 1751, p. 5.
- ³⁸ Francisco José de Almeida, *ob. cit.*, p. 79.
- ³⁹ Francisco de Mello Franco, *Elementos de Hygiene...*, pp. 243-244.
- ⁴⁰ Luiz Paulino da Silva e Azevedo (Trad.), *ob. cit.*, p. 114.
- ⁴¹ Francisco de Mello Franco, *Elementos de Hygiene...*, p. 244.
- ⁴² *Ibidem*, pp. 241-242.
- ⁴³ João Pedro Xavier do Monte, *O Homem Médico de Si Mesmo, ou Sciencia, e Arte Nova de conservar cada hum a si proprio a saude, e destruir a sua doença*, Lisboa, 1760, p. 119.
- ⁴⁴ Francisco de Mello Franco, *Elementos de Hygiene...*, p. 243.
- ⁴⁵ *Ibidem*, p. 239.
- ⁴⁶ Idem, *Tratado...*, p. 93.
- ⁴⁷ Conde Leopoldo Berchtold, *Ensaio de vários meios com que se inventa salvar, e conservar a vida dos homens*, Lisboa, 1792, p. 98.
- ⁴⁸ Francisco de Mello Franco, *Tratado...*, p. 94.
- ⁴⁹ João Rosado de Villa-Lobos e Vasconcellos, *O Perfeito Pedagogo...*, pp. 155-156.
- ⁵⁰ *Dissertação sobre a Policia da Nação*, 1784, p. 42v.
- ⁵¹ J.-B. da S. L. de Almeida Garret, *ob. cit.*, p. 45.
- ⁵² Francisco de Mello Franco, *Elementos de Hygiene...*, p. 235.
- ⁵³ Luiz Paulino da Silva e Azevedo, *ob. cit.*, p. 111.
- ⁵⁴ Francisco de Mello Franco, *Elementos de Hygiene...*, p. 233.
- ⁵⁵ *Ibidem*, pp. 246-247.
- ⁵⁶ *Ibidem*, p. 247.
- ⁵⁷ *Ibidem*, p. 237.
- ⁵⁸ *Ibidem*.
- ⁵⁹ *Ibidem*, p. 238.
- ⁶⁰ *Ibidem*, p. 237. Sobre o mesmo assunto, tinha Luiz Paulino da Silva e Azevedo a opinião seguinte: «He verdade que o andar a cavallo póde ter incommodidades grandes, porque se houverem as menores disposiçoeis para a gotta, ou para a pedra, ou para outra qualquer queixa da bexiga, he nocivo o montar muitas vezes a cavallo... Tambem se diz que póde concorrer muito para a impotencia aquelle frequente, e violento movimento dos rins, e dos vazos spermaticos, o que tambem produz muitas vezes gonorrhœas...» (*ob. cit.*, pp. 118-119).
- ⁶¹ Martinho de Mendonça de Pina e de Proença, *ob. cit.*, p. 321.
- ⁶² Francisco de Mello Franco, *Tratado...*, p. 94.
- ⁶³ *Ibidem*, pp. 94-95.
- ⁶⁴ João Rosado de Villa-Lobos e Vasconcellos, *O Perfeito Pedagogo...*, pp. 185-186.
- ⁶⁵ *Ibidem*, pp. 283-284.
- ⁶⁶ *Ibidem*, p. 284.
- ⁶⁷ *Ibidem*, p. 283.

- ⁶⁸ Luiz Paulo da Silva e Azevedo, *ob. cit.*, p. 113.
- ⁶⁹ *Ibidem*.
- ⁷⁰ *Ibidem*, p. 115.
- ⁷¹ *Ibidem*, p. 116.
- ⁷² *Ibidem*, p. 122.
- ⁷³ Manuela Hasse, «A educação física no Real Collegio dos Nobres de Lisboa (1761-1837)», *Ludens*, vol. 5, n.º 4, Jul./Set., 1981, pp. 21-28.
- ⁷⁴ Francisco de Mello Franco, *Tratado...*, p. 91.
- ⁷⁵ Francisco José de Almeida, *ob. cit.*, p. 77.
- ⁷⁶ *Ibidem*.
- ⁷⁷ *Ibidem*, p. 137.
- ⁷⁸ Luiz Carlos de Moniz Barreto (trad.), *Tratado da educação física e moral dos meninos de ambos os sexos*, Lisboa, 1787, p. 151.
- ⁷⁹ *Ibidem*, p. 311.
- ⁸⁰ «Reflexões sobre a educação extrahidas de hum discurso de Mr. de la Metherie», *Jornal encyclopedico*, Novembro, 1791, p. 184.
- ⁸¹ Francisco de Mello Franco, *Elementos de Hygiene...*, p. 241.
- ⁸² Idem, *Medicina Theologica...*, p. 131.
- ⁸³ *Ibidem*.
- ⁸⁴ Idem, *Elementos de Hygiene...*, p. 242.
- ⁸⁵ Francisco José de Almeida, *ob. cit.*, p. 77.
- ⁸⁶ Francisco de Mello Franco, *Tratado...*, p. 99.
- ⁸⁷ *Estatutos do Collegio Real de Nobres da Corte e Cidade de Lisboa*, Lisboa, 1761.
- ⁸⁸ Francisco de Mello Franco, *Elementos de Hygiene...*, p. 252.
- ⁸⁹ Luiz Carlos de Moniz Barreto (trad.), *ob. cit.*, p. 195.
- ⁹⁰ *Ibidem*, p. 196.
- ⁹¹ Francisco de Mello Franco, *Elementos de Hygiene...*, p. 235.
- ⁹² João Xavier do Monte, *ob. cit.*, p. 33.
- ⁹³ *Ibidem*, p. 72.
- ⁹⁴ *Ibidem*, p. 121.
- ⁹⁵ *Ibidem*, p. 112.
- ⁹⁶ Francisco de Mello Franco, *Elementos de Hygiene...*, p. 252.
- ⁹⁷ *Ibidem*, pp. 8-10. Este higienista definia os seguintes períodos de desenvolvimento: infância, puberdade, idade viril e idade senil. As partes do corpo que mais cresciam nos três primeiros períodos eram, respectivamente, a cabeça, o tronco e os órgãos abdominais.
- ⁹⁸ J.-B. da S. L. de Almeida Garret, *Da Educação*, Londres, 1829, pp. 73-74.
- ⁹⁹ *Ibidem*, p. 208.
- ¹⁰⁰ Francisco de Mello Franco, *Tratado...*, p. 96.
- ¹⁰¹ Luiz da Silva Mouzinho de Albuquerque, *Ideas sobre o estabelecimento da Instrução Publica*, Paris, 1823, pp. 39-40.

Complemento de Formação para Bacharéis em Educação Física

Francisco Sobral*

A Direcção da SPEF tomou a iniciativa de contactar algumas Universidades para o estudo conjunto de programas de complemento de habilitações, destinados nomeadamente aos professores de Educação Física equiparados a bacharéis. Nos contactos estabelecidos, a SPEF propõe-se facultar alguns meios e princípios de orientação indispensáveis ao desenvolvimento desses programas.

Na óptica da SPEF, os cursos de complemento de habilitações devem conferir o grau de licenciatura mas não terão de ser necessariamente ministrados nas Universidades onde existam já faculdades ou departamentos de Educação Física.

Estas instituições aliás, por carência de recursos ou por entendimentos próprios da questão, têm vindo a declinar a sua participação em tais programas, deixando os professores equiparados a bacharéis à mercê de uma oferta repartida entre instituições não vocacionadas para o efeito (ESE's por exemplo) ou cursos «privados» de consistência tão suspeita que levou já, como é sabido, a uma intervenção drástica do Ministério da Educação — intervenção que, sem reservas, apoiamos.

Pela sua natureza de associação científica e sócio-profissional, a SPEF está naturalmente vinculada à prossecução deste objectivo, intervindo como agente de ligação privilegiado com a comunidade universitária e preservando sem desfalecimento os critérios de qualidade da formação. Por outro lado, entendemos também dever estimular os interesses de algumas Universidades na formação e investigação em Educação Física

* Presidente da SPEF.

Boletim SPEF, n.º 5/6 Verão/Outono de 1992, pp. 191-192.

e Desporto e colaborar com elas para superar alguns bloqueios à sua implementação.

Foi nestes termos que a colaboração entre a SPEF e a Universidade de Évora, através do seu Departamento de Pedagogia e Educação, se estabeleceu de uma forma muito promissora, prevendo-se para breve a criação e entrada em funcionamento do respectivo Curso de Complemento de Formação em Educação Física. Este curso reconhece, no seu desenho curricular, o apetrechamento técnico-didáctico específico dos candidatos — que são, de resto, professores profissionalizados — mas aponta para uma formação mais actualizada e aprofundada nas vertentes das Ciências da Educação, da Didáctica da Educação Física e das Ciências do Desporto.

Destinado a responder à procura de formação complementar de um grande número de professores do sul do País, este curso, apoiado no prestígio e nos recursos da Universidade de Évora, deverá constituir o primeiro passo concreto para a cobertura o mais ampla possível de todos os interessados, sem prejuízo das suas actividades profissionais regulares — integrando-as pelo contrário no espírito e no conteúdo da mesma formação.

Cremos dispensável justificar a pertinência desta iniciativa que responde a uma visão de projecto da SPEF em torno da Educação Física e da sua «profissionalidade» específica.

Se não fosse já bastante o princípio de que a respeitabilidade social dos profissionais decorre, em primeiro lugar, da coerência e da qualidade da sua formação e das suas competências, a nova estruturação das carreiras vem impor a superação de uma «chaga» que afecta, em simultâneo, as aspirações dos indivíduos e a imagem da profissão.

Referimo-nos, como é óbvio, à disparidade dos modelos de formação que já vem de longe mas que uma política recente fez agravar.

À SPEF têm chegado entretanto pedidos de uma intervenção mais generalizada neste âmbito, bem como indicações de que, noutras regiões do País, os profissionais se movimentam para garantir a implementação de programas similares.

A Direcção da SPEF — reiterando o seu empenhamento no projecto de formação complementar em Educação Física e a sua disponibilidade para prestar assistência a todos os interessados — não pode deixar porém de recomendar a prudência que é exigida tanto pela idoneidade intrínseca dos programas como pelos procedimentos usuais nas instituições universitárias.



SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Editorial

LEONARDO ROCHA

DOSSIER

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

FRANCISCO SOBRAL • WILLY LAPORTE • CARLA MENDES
LEONARDO ROCHA • MANUEL MOREIRA • MANUEL BRITO
PAULA GOMES • TOMÉ B. DE SOUSA • JOÃO LOPES
JOSÉ CARRUMA • LUIS XAREZ • SEBASTIÃO CRUZ
DIRECÇÃO REGIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO (AÇORES)

ESTUDOS, PRÁTICAS E PROBLEMAS

*O Professor do 1.º Ciclo:
Uma Breve Caracterização*
LEONARDO ROCHA

POLÉMICA

*Especialidades (e) Profissionais?
Ou a Impossibilidade do Dom da Ubiquidade*
RUI GOMES

ARQUIVO HISTÓRICO

*A «Arquitectura» do Corpo, em Portugal,
na Transição do Século XVIII para o Século XIX*
JORGE CRESPO