



ACTAS DO IV CONGRESSO DA SPEF

Sociedade Portuguesa
BOLETIM
de Educação Física

Número 7/B 1993
Inverno/Primavera 1993

Sociedade Portuguesa
BOLETIM
de Educação Física

ACTAS
IV CONGRESSO DA SPEF
I VOLUME



BOLETIM SPEF/Trimestral

N.º 7/8 (2.ª série) — Inverno/Primavera de 1993

Director

Francisco Sobral

Conselho editorial

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

Conselho de redacção

Marcos Onofre • 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

1100\$00 não sócios

Registo do título n.º 10 474/85

Capa Desenho a tinta da china de Júlio Pomar, *Catch*, 1966

Composição Alfanumérico, Lda.

Impressão Riagráfica, Artes Gráficas, Lda.

Depósito legal n.º 43 392/91

Desejamos estabelecer intercâmbio com outras publicações

We wish to establish exchange with other publications

On désire établir l'échange avec d'autres publications

Desejamos establecer intercambio con otras publicaciones

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

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidades dos seus autores.

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

Índice

ACTAS DO IV CONGRESSO DA SPEF (I)

| | |
|---|-----|
| Abertura do Congresso | 5 |
| <i>Francisco Sobral</i> | |
| O <i>Stress</i> nos Professores de Educação Física dos Nossos Dias «Uma Perspectiva Internacional» | 13 |
| <i>John C. Andrews</i> | |
| Avaliação Subjectiva do <i>Stress</i> Profissional: Resultados de um Inquérito Preliminar em Professores de Educação Física | 27 |
| <i>António Neves, Gabriela Rodrigues, Francisco Sobral</i> | |
| As Instalações em Educação Física: Romper o Estrangulamento | 35 |
| <i>José Eduardo Monteiro</i> | |
| Condição Docente — Factores de Bem-estar no Exercício Profissional | 49 |
| <i>José Luís da Costa Sousa</i> | |
| Valores e Representações Corporais: Saúde e Beleza Estudo Exploratório do Sistema de Valores e Representações sobre a Saúde e a Beleza em Alunos Universitários | 61 |
| <i>Abel Correia</i> | |
| O Ministério da Educação, a Educação Física e o Desporto: Exploração das Condicionantes Sócio-Culturais | 77 |
| <i>José Jacinto Branco Vasconcelos Raposo</i> | |
| O Conceito de «Espaço» e as Várias Perspectivas que Contribuem para a sua Definição | 89 |
| <i>Luís Miguel Cunha</i> | |
| A Herança Cultural do Movimento e o seu Significado no Mundo Actual | 101 |
| <i>Maria da Graça Sousa Guedes</i> | |
| Influência do Sexo e do Estatuto Menarcal na Motivação para a Prática de Actividades Desportivas em Dois Grupos Étnicos da Zona Suburbana de Lisboa | 109 |
| <i>Maria Inês Varela-Silva</i> | |

| | |
|--|-----|
| O Estilo de Vida dos Alunos do 11.º Ano e a sua Motivação para a Prática das Actividades Físicas na Escola Secundária da Baixa da Banheira | 119 |
| <i>Ricardo Costa</i> | |
| A Crise de Identidade da Educação Física: | |
| Ensinar ou não ser, eis a Questão | 133 |
| <i>Bart Crum</i> | |
| Etica y Deontologia en el Ejercicio Profesional de la Educacion Fisica y el Deporte .. | 149 |
| <i>Manuel Vizquete Carrizosa</i> | |
| Orientação de Estágios Pedagógicos: | |
| Avaliação Formativa Versus Avaliação Somativa | 157 |
| <i>Ágata Cristina Aranha</i> | |
| Formação Inicial — Complexidade, Complexos e Paradoxos | 167 |
| <i>Jorge Proença</i> | |

A grande dimensão das Actas do IV Congresso impediu-nos a sua publicação integral num único número do Boletim. Assim, neste primeiro número dedicado às Actas do IV Congresso, publicam-se as versões finais das comunicações de autores nunca publicados no Boletim, enquanto o número 9 (Verão 1993) integrará as comunicações de autores que já tiveram artigos publicados em números anteriores.

Abertura do Congresso

Francisco Sobral*

Exmos Senhores

*Representante de S. Ex.a o Ministro da Educação
Vereador da Câmara Municipal de Oeiras
Presidente do Comité Olímpico Português
Secretário Executivo da Comissão Nacional da UNESCO
Presidente da FIEP*

Colegas e Amigos

Em nome da Direcção da Sociedade Portuguesa de Educação Física, saúdo e agradeço a vossa presença. Aos demais convidados torno extensivas as mesmas saudações, com o desejo de que, ao longo destes dois dias, sejamos capazes de nos dar a conhecer melhor e mais completamente — enquanto aos nossos objectivos, aos nossos problemas, bem como aos nossos modos peculiares de lutar por uns e considerar os outros.

Aos colegas aqui presentes quero transmitir as boas-vindas mais calorosas e agradecer a adesão muito gratificante para o grupo que vem trabalhando, nestes dois últimos anos, com um propósito acima de todos os outros: realentar esta Sociedade que, sendo necessária, tem de ser viável — no cumprimento sem desvios nem ambiguidades do seu projecto estatutário e dos seus fins, digamos assim, «naturais».

Os argumentos que levaram à fundação da SPEF mantêm a sua inteira actualidade. Foram entretanto reforçados por outros argumentos

* Presidente da SPEF.

Boletim SPEF, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 5-12.

e outras situações que se nos afiguram bem mais sérias e preocupantes. Por isso, antes de vos devolver este Congresso — que é, e será, sobretudo vosso — permitam-me evocar alguns factos importantes.

Em 1983, a Educação Física e os seus professores viviam uma situação febril mas sem grandes motivos de apreensão no futuro imediato — ou pelo menos assim se pensava.

A profissão conhecia ainda o entusiasmo e as incidências naturais do estatuto universitário recentemente atribuído à formação dos professores de Educação Física.

Os docentes equiparados a bacharéis dispunham de programas de formação complementar, discutíveis, é certo, mas que permitiram a muitos deles ascender à licenciatura, satisfazendo assim legítimas aspirações particulares. Mas esses programas concorriam também (pelo menos assim se pensava) para o reforço da qualidade e coesão do grupo profissional, dividido, desde os anos 60, por dois níveis de formação inicial.

Os colegas seguiam os êxitos daqueles outros que haviam optado pela carreira académica. Foi um tempo de grandes debates, colóquios, conferências, congressos, esperanças e cumplicidades. Discutiu-se muita coisa — tudo, talvez, menos a consistência da própria Educação Física como projecto profissional.

Com efeito, quem poderia esperar que, poucos anos volvidos, em nome de um aprofundamento científico da formação, a mensagem da Educação Física viesse a sofrer, segundo os casos, a avaliação reservada ou a depreciação frontal das próprias áreas responsáveis pela formação dos seus professores?

Quem poderia então supor que até a expressão «Educação Física» fosse desvalorizada como um anacronismo sem conteúdo? Que suscitasse inibições e pudores ao ponto de ser evitada, e até mesmo omitida, no discurso das suas instituições?

A verdade é que, em dez anos céleres, assistimos, sucessivamente, à diluição da identidade da Educação Física como disciplina escolar e como domínio de conhecimento: à reintrodução de esquemas paralelos de formação inicial; à proliferação anárquica de uma oferta de Diplomas de Estudos Superiores Especializados sem qualquer controlo de qualidade e sem uma clara correspondência entre o espírito da legislação que os criou e as consequências práticas nos domínios do emprego e da qualidade do ensino.

Não servirá de nada chorar sobre o leite derramado — até porque, entretanto, a Administração tomou algumas medidas disciplinadoras, e sobretudo moralizadoras, que só pecaram por ser tardias. Esperemos também que sejam eficazes e duradouras.

Em relação a um passado recente, os professores de Educação Física estão cada vez mais entregues a si próprios. A velha escola de formação, a casa mãe como referência básica da identidade profissional, corresponde a um capítulo que está definitivamente encerrado. É um facto que

pode ser avaliado de diversas maneiras. É sobretudo uma consequência natural da nova situação que traz também novas responsabilidades à organização sócio-profissional dos professores de Educação Física.

Há hoje quatro universidades públicas — e em breve serão seis, tudo leva a crer — que asseguram a formação inicial de professores. Todas elas muito ciosas da sua autonomia e da sua «distanciação» relativamente aos problemas concretos da realidade profissional. Temos ainda as Escolas Superiores de Educação e, pelo menos, uma universidade privada. Agora, os licenciados chegam ao campo da profissão formados por concepções e modelos diversos, com diferentes competências, linguagens e representações.

O crescimento, neste caso, não trouxe a complexidade mas a divisão e a desorientação — conceptual, metodológica e deontológica. É urgente portanto reconstruir a unidade do discurso profissional.

Esta condição não garante, directa e indirectamente, nenhuma das preocupações mais prosaicas dos professores em geral: nem salários mais dignos, nem quadros mais desafogados, nem carreiras mais atraentes, de trânsito fluido, ordenado por regras claras e justas.

Estas são questões aliás que remetem para um outro tipo de intervenção, da qual a SPEF, através desta Direcção, sempre se tem demarcado — porque estranha à sua vocação e finalidades estatutárias; e porque duplicadora da intervenção que compete a outras associações mais qualificadas para tais fins. Referimo-nos, como é óbvio, à intervenção sindical.

O que um discurso profissional pode garantir é algo bem diverso. Um discurso que seja robusto nos seus princípios, feito de diversidades mas coerente nos seus objectivos e nas suas formulações, com alicerces igualmente repartidos pelos critérios da ciência e pelos valores, é uma condição essencial à qualidade do ensino, à satisfação dos professores e dos alunos, à credibilidade social da profissão.

É este o discurso que tem de ser construído e estes os efeitos que temos de alcançar como grupo.

Mas este discurso e estes efeitos muito estimáveis não se produzem contudo à custa de um corporativismo enquistado, de uma atitude paroquial que nos leva, entre a insegurança e a soberba, a proclamar a força das nossas razões e a ignorância dos nossos críticos. Nem, muito menos, à custa do esbracejar frenético a que pode conduzir um certo fundamentalismo ingénuo que vê, na Educação Física, um pretexto de guerra santa, uma cruzada que, para mal dos nossos pecados e das nossas virtudes, encontra pela frente adversários bem mais fortes e nada convencidos da pertinência ou da santidade dos nossos argumentos.

Porque os factos parecem ser estes:

— *A Educação Física deixou de revestir a ideia-força que lhe conferia, até há poucos anos, um estatuto sem reservas no meio escolar. Isto, como era*

evidente, no mero plano da retórica, já que no plano dos actos as melhores intenções sempre se demonstraram inconsequentes.

- *A explosão de uma nova cultura do corpo, tributária dos modismos e do narcisismo pós-moderno, trouxe ao mercado novas práticas e novos protagonistas que exercem um fascínio, transitório de certo, mas também muito eficaz, sobre os segmentos da população mais ávidos de actividade física, de experiências de movimento, de convivência lúdica.*
- *O desinteresse cada vez mais notório dos jovens, nomeadamente nos anos terminais do ensino secundário, por uma Educação Física que não lhe apresenta, em geral, propostas novas e interessantes nem responde aos seus desejos particulares de participação desportiva.*

O resultado de tudo isto é, em primeiro lugar, uma insatisfação profunda dos docentes, um «mal-estar» profissional que não é exclusivo do nosso país, como irá demonstrar-nos o Prof. Bart Crum na sua conferência — mas que tem entre nós, por razões culturais, incidências e consequências mais gravosas.

E, em segundo lugar, uma posição mais vulnerável a decisões da Administração ditadas por conveniências de gestão financeira, pretensamente legitimadas pela deslocação dos interesses do «mercado» — ou seja, dos alunos, dos jovens e das comunidades em geral.

E, como terceira consequência, a necessidade de uma revisão exaustiva da filosofia, dos conteúdos e dos modos de transmissão dos saberes e das atitudes próprias da disciplina.

É chegado assim o momento de os professores de Educação Física assumirem sem ambiguidade o controlo da profissão, através das suas organizações representativas com idoneidade para o efeito; e de assegurarem, a par dos programas de formação contínua dos professores, a reorientação também contínua da disciplina onde exercem a sua intervenção.

Não há, de facto, indicações de que as universidades em geral tenham algum apetite por esta missão. Estão ocupadas, e até certo ponto deslumbradas, com os cânticos de uma ciência descomprometida com a velha matriz profissional. Entre os docentes que se ocupam da formação de professores de Educação Física é cada vez maior o número daqueles que não têm a menor experiência do terreno a que se destinam os seus formandos.

Assim, é o próprio período de formação que tem de ser prolongado após quatro ou cinco anos de universidade que correm o risco de servir não se sabe bem para quê. A universidade é autónoma — isso não se discute. Mas o Governo que, a propósito das propinas do Ensino Superior, tanto invoca o sagrado nome do contribuinte, não deverá desprezar esta ocasião para nos dizer se, à universidade pública, é consentido este desperdício faraónico.

Entretanto, e a manter-se esta situação, a SPEF não põe de parte a hipótese de reclamar a orientação do estágio pedagógico ou de qualquer outra modalidade de formação complementar dos licenciados, uma vez assegurada a estrutura e a capacidade funcional requeridas.

Os professores de Educação Física têm de assumir a coerência do seu discurso e dos seus percursos de formação. Mas é-lhes exigido que examinem igualmente as expectativas que a sociedade neles deposita e as representações que deles mantém; que identifiquem as causas e as consequências do «mal-estar» profissional; que analisem os novos contextos em que decorre a sua actividade.

No seu desenho geral, o Congresso pretende ser uma oportunidade para esse debate, desde logo pelos temas que foram seleccionados. É bem possível que não cheguemos a conclusões satisfatórias, que tudo venha a ser apenas um «começar». Mas aqui deve prevalecer o sentido da intervenção de uma sociedade científica: detectar os novos problemas, propor métodos e soluções inovadoras, não desperdiçar tempo e energias com discussões redundantes e triviais.

A questão da Educação Física como profissão de desgaste rápido pode ser objecto de diversos tratamentos. O Governo produziu há pouco tempo legislação geral sobre esta matéria que não abarca porém as incidências específicas de uma intervenção docente que é também muito específica. Mas a questão não se esgota apenas na dimensão jurídica da protecção laboral.

O «stress» inerente à profissão é, em primeiro lugar, uma realidade conflitual com o arquétipo tradicional e mítico do professor de Educação Física, aquele homem ou mulher de porte atlético, rústico e dominador, que transpira saúde e cultiva toda a espécie de incomodidades. Este modelo espartano de professor talvez um misto de Indiana Jones e «boina verde», seria apenas um equívoco pitoresco se não lhe sucedessem as negligências conhecidas em matéria de instalações e condições de trabalho.

A generosidade dos professores de Educação Física, um elemento próprio da índole que determina uma dada escolha profissional, satisfaz-se com instalações sem mais. Instalações apenas, conquanto existam. Dada a penúria ou o estado de degradação conhecidos, a qualidade não é assunto prioritário. Esta tolerância tem um preço que é pago duas vezes: no estado de saúde dos professores — que não são nem eternamente jovens, nem uma estirpe especial e melhorada do género humano; e na qualidade do ensino, com tudo o que daí advém para o problema mais profundo, mais «ontológico», digamos assim, da insatisfação dos professores e dos alunos.

Em termos de qualidade do ensino e das aprendizagens, nenhuma outra disciplina escolar é tão dependente das condições externas, da organização do espaço e dos materiais didácticos. Nenhuma outra decorre em condições tão agressivas — que lhe são naturais, é certo, mas

que impõem medidas de protecção adequadas. A SPEF não pretende levantar o problema do «stress» profissional só na óptica de protecção laboral mas também, e sobretudo, na da qualidade do ensino e das aprendizagens; e na da investigação aplicada à concepção e elaboração das instalações e dos equipamentos, bem como do seu ajustamento aos conteúdos curriculares.

Os problemas da educação multicultural e multi-étnica são outro domínio crítico da profissão. Conhecem-no bem os colegas que exercem na zona metropolitana de Lisboa, em especial nas áreas suburbanas, onde escolas há cuja população é, a 60% ou mais, de ascendência africana. Há certamente outros grupos étnicos também representados mas que não põem problemas tão agudos de participação e de insucesso escolar.

Estas crianças e jovens têm o direito de ver reconhecidos, como todos os outros, a sua identidade cultural, os seus interesses próprios e as suas disposições particulares. Já marginalizadas socialmente, essas comunidades imigradas vêem os seus filhos sofrer outra forma de marginalização numa escola que, mesmo não lhes sendo hostil, a muitos títulos é-lhes estranha. Isto resulta, numa elevada frequência, em dificuldades de integração, absentismo e episódios graves para a disciplina e a convivencialidade escolares.

Numa época em que despontam, por toda a Europa, sinais inquietantes de retorno à intolerância inter-étnica, ao nacionalismo agressivo, à xenofobia, não podemos ignorar ou ficar indiferentes a uma situação vulnerável ao contágio dos efeitos de moda mais perniciosos, nem as virtualidades da Educação Física e da formação desportiva na superação de barreiras relacionais, na satisfação do direito das minorias em afirmarem-se na sua plena identidade e, nesse quadro, realizarem as suas aspirações.

Por outro lado, cumprindo a sua vocação humanista e a sua responsabilidade social enquanto espaço da educação e da pedagogia, ao reconhecer essa identidade e ao assumir, do facto, todas as consequências, é a própria Educação Física que se enriquece, incorporando heranças culturais diversas, um espectro mais amplo de práticas físicas e novos significados da experiência da corporalidade.

A SPEF está muito sensibilizada para intervir — no âmbito das atribuições que decorrem do seu estatuto de sociedade científica e de representação sócio-profissional — no diálogo de culturas e no relacionamento entre os povos. Tem-no feito, em primeiro lugar e de uma forma muito gratificante, no quadro da EUPEA, a Associação Europeia de Associações de Professores de Educação Física, em cuja fundação participou.

Tem igualmente previsto fomentar, em tempo oportuno, condições de intercâmbio regular entre os nossos professores e os seus alunos, por um lado, e os seus colegas de outros países, num programa de permuta

de experiências a vários nívesi. Cremos que este diálogo de culturas no domínio do desporto escolar, das manifestações lúdicas e corporais, se pode enquadrar num projecto como o das Escolas Associadas da UNESCO — e reiteramos aqui o interesse em analisar com a Comissão Nacional da UNESCO as condições da sua concretização.

Dentro desta linha estratégica, estamos sobretudo interessados na cooperação com os Países Africanos de Expressão Portuguesa, em tudo quanto nos solicitem segundo a avaliação que façam das nossas capacidades e no quadro estrito das nossas vocações e competências.

Foi, de resto, neste espírito que actuámos na última Conferência da UNESCO sobre Actividade Física, Desporto e Desenvolvimento (realizada em Nabeul, na Tunísia, no passado mês de Fevereiro), quando incentivámos uma posição global dos países lusófonos ali presentes e, em conjunto, obtivemos uma reunião com o Director da Divisão de Juventude e das Actividades Desportivas da UNESCO, sr. Vagliani, a fim de discutirmos formas especiais de apoio aos países africanos de língua oficial portuguesa.

Na sequência dessa iniciativa, tivemos a satisfação de apreciar como a intervenção ulterior desses países, através de uma comunicação dirigida ao plenário pelo colega representante de Angola, serviu para salvar uma conferência já empastelada pela incompreensão e pelo paternalismo de muitos delegados europeus em face dos problemas característicos das nações africanas.

Em Lisboa, infelizmente, alguns agentes da Administração sentiram-se melindrados nas suas prerrogativas. Isso coincidiu, de certo por uma circunstância fortuita, com um período em que a SPEF teve mais dificuldades de acesso a entidades oficiais de quem é, habitualmente, interlocutor. A verdade é que um défice secular de prática democrática e de participação cívica criou, entre nós, um complexo muito profundo da Administração face à actuação das organizações não governamentais.

Dizêmo-lo sem ressentimento, com a neutralidade própria de quem verifica um traço sociológico. A Direcção da SPEF, pela postura independente que tem mantido com intransigência, conhece bem os riscos e os custos que impendem sobre esta norma de conduta, numa sociedade onde as manifestações mais elementares da fisiologia social ainda são avaliadas, com demasiada frequência, pelo estalão das leituras de partido e da política formal.

Tal facto não nos fará desviar uma nesga deste caminho. Uma Sociedade como a SPEF não é cliente — presta serviços. Não procura o protagonismo público — trabalha discretamente, num regime propício à reflexão e análise ponderada dos problemas, para garantir a credibilidade e a respeitabilidade da profissão. Colabora com os poderes, pela crítica, pela formulação de propostas, pela intervenção directa que os poderes lhe solicitem — mas não colabora sem condições e, muito

menos, em colisão com a sua natureza própria, como se pretendeu, há algum tempo, na lamentável questão do Desporto Escolar.

Isto não nos cria inibições de espécie alguma para abordar os poderes e a Administração no sentido de financiarem, com as verbas que a comunidade neles deposita, as acções que a essa mesma comunidade se destinam. O Poder Local, por exemplo, tem compreendido o interesse das nossas iniciativas, ao ponto de todas elas terem sido concretizadas com o apoio de Câmaras Municipais distribuídas pelas diversas cores do espectro partidário. O que demonstra afinal que o melhor fermento da nossa mensagem está no conhecimento directo das condições de vida da população infanto-juvenil do país; no discernimento; na sensibilidade cultural.

É com este sentimento que dirigimos os nossos agradecimentos à Câmara Municipal de Oeiras, na pessoa do seu Vereador aqui presente, pelo enorme apoio concedido à realização deste IV Congresso. Tem para nós um significado muito especial que nos encontremos na sede de um concelho com uma ligação profunda quer à história da nossa própria formação de professores, quer à história do movimento desportivo nacional. Peço também, Senhor Vereador, que transmita o nosso agradecimento aos Serviços e aos técnicos da Câmara Municipal de Oeiras que nos prestaram a sua inestimável colaboração.

O nosso reconhecimento vai também para a Direcção-Geral dos Desportos, um aliado «natural» neste campo de iniciativas. Permitam-me porém a referência especial a duas entidades que, tendo prestado pela primeira vez o seu apoio a iniciativas da SPEF, testemunham por esse facto o alcance e as implicações do nosso domínio de intervenção: trata-se da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica e da Comissão Nacional da UNESCO.

Antes de vos devolver o Congresso, como disse no início das minhas palavras, não posso deixar de celebrar aqui uma efeméride. Este Congresso quase coincidiu com o segundo aniversário da morte do Prof. Noronha Feio. Sócio n.º 2 da SPEF, um dos colegas que mais combateu para que esta sociedade existisse e prosperasse, foi o Prof. Noronha Feio o primeiro subscritor da lista de que resultou esta Direcção. Ele gostaria de saber que a SPEF existe e está crescendo. Que triplicou o seu número de associados e alargou a sua expressão a todo o território nacional.

E vai sabê-lo porque, nestes dois dias, o seu exemplo e a sua memória vão estar aqui presentes. Ele que nos desculpe mas, como também compreenderá, este é um pequeno incómodo que não seríamos capazes de lhe poupar.

O *Stress* nos Professores de Educação Física dos Nossos Dias «Uma Perspectiva Internacional»¹

John C. Andrews*

Em nome da Comissão Executiva e dos membros da Fédération Internationale d'Education Physique, permitam-me que saúde em primeiro lugar o Prof. Francisco Sobral, Presidente da Sociedade Portuguesa de Educação Física, e lhe deseje as maiores felicidades, bem como a todos os membros da vossa sociedade.

Mais uma vez, foi um prazer especial ser convidado para o vosso país, que de há muito tem tido importantes contactos com a Federação Internacional. Hoje em dia, esses contactos são mantidos através do trabalho dos nossos delegados, Dr. Eduardo Nunes e Dr. Manuel Brito, e congratulo-me por reconhecer e, ao mesmo tempo, prestar homenagem ao seu trabalho nesta importante Conferência Nacional.

Consintam que vos agradeça o convite para me reunir convosco neste fim-de-semana, e o caloroso acolhimento que recebi.

1. *Introdução*

O tema geral da vossa Conferência, que me apercebi ser a discussão dos actuais desafios e condições que envolvem a nossa profissão, parece especialmente bem escolhido.

Claro que a vossa análise incluirá muitos factores e situações que são específicos de Portugal. Assuntos que desconheço, e acerca dos quais espero vir a saber mais durante esta visita. Por outro lado, os meus oito anos como Presidente da FIEP ensinaram-me que há muitos problemas

* Presidente da Federação Internacional de Educação Física F. I. E. P.
Boletim SPEP, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 13-25.

e desafios, enfrentados pelos membros da nossa profissão em todo o mundo, que são semelhantes. Por isso compete-vos decidir quanto daquilo que hoje eu disser se aplica à vossa situação, ou virá provavelmente a aplicar-se, num futuro não muito distante!

A minha intenção é partilhar convosco algumas das experiências, observações, preocupações e ideias com que deparei em anos recentes, com o fito de introduzir nas vossas discussões uma perspectiva internacional que possa ser considerada a par das contribuições dos outros convidados internacionais.

O ponto de partida específico da minha comunicação é a observação das causas e efeitos do *stress* no professor de Educação Física, tentando examinar um pouco mais de perto a natureza do *stress* e, tendo em conta que ele é improdutivo e até prejudicial à saúde do indivíduo, o modo como podemos prevenir, controlar, ou talvez minimizar, os seus efeitos perniciosos.

Qualquer discussão sobre o *stress* deve levar em conta que os professores de Educação Física de hoje estão sujeitos a pelo menos quatro grupos discerníveis de factores de *stress*:

- a) as intensas pressões pessoais que podem recair sobre qualquer indivíduo em diferentes épocas da sua vida;
- b) as pressões gerais disseminadas na maioria das sociedades modernas;
- c) bem como aqueles problemas que dizem respeito a todos os profissionais do ensino;
- d) e, por fim, àqueles que surgem, especificamente, no mundo da educação física e do desporto.

Não é segredo que a «mudança» e o «saber lidar com a mudança» foram identificados como grandes causadores de problemas, e tentarei terminar com algumas ideias sobre como poderemos procurar manter a eficiência profissional e a saúde, ou mesmo aumentar a nossa «satisfação profissional», durante estes nossos tempos, em geral reconhecidos como críticos para a nossa profissão.

Começarei por examinar com maior minúcia alguns dos conceitos-chave desta discussão. Sobre o tema do *stress* escreveu-se imenso, e algumas opiniões e definições são contraditórias; por isso posso apenas explicar como cheguei aos pontos de vista que hoje tenho e, talvez mais importante, ao modo como lido com as pressões que, não o nego, abundam na Educação Física, por todo o mundo.

2. O que é o stress?

Uma consulta a um dicionário² mostra-nos que *STRESS* é definido como «sofrimento, tensão, influência constringedora, pressão, força, um

sistema de forças aplicado a um corpo, atribuição insistente de peso ou importância...». A palavra provém de uma raiz latina ou francesa arcaica que significa «distender fortemente» (pôr sob tensão), e foi encurtada, ao longo dos tempos, a partir da versão mais longa, «*distress*».

Segundo a descrição do dicionário, o *stress* é algo exterior, que actua sobre aquilo que é pressionado, e quero escolher esta como primeira característica. O *stress*, nos seres humanos, pode assim ser visto como a pressão de uma série de factores externos, ou seja, tensões ou pressões aplicadas sobre essas pessoas.

Os médicos e os cientistas que estudam o desempenho humano dizem-nos que a RESPOSTA AO STRESS do corpo humano (a nossa reacção a esses factores externos) em geral prepara-o para «lutar ou fugir». Seria impróprio desta pequena comunicação rever todos os pormenores dessa reacção, para além de dizer que abrange modificações controladas pelo sistema nervoso autónomo, destinadas a aumentar a activação do ser humano para desenvolver uma enérgica actividade muscular. O que inclui, por exemplo, subida da tensão arterial, aumento do afluxo sanguíneo aos grupos de músculos activos, subida dos níveis do metabolismo celular, aumento da concentração de glucose no sangue, etc. Alterações respiratórias e da tensão muscular, e até o aumento da exsudação nas palmas das mãos, são outros sinais da reacção ao *stress*.

Claro que todo o corpo vivo está constantemente a reagir ao ambiente.

É possível descrever os vários níveis de ESTIMULAÇÃO humana, desde os estados de inactivação, com pouco ou nenhum desempenho possível, num dos extremos do que se poderia descrever como uma curva em U invertido; passando por estádios em que o nível de activação é apropriado, isto é, está no ponto óptimo para um dado nível de desempenho; e continuando para um estado de «sobreactivação», em que mais uma vez os níveis de desempenho se deterioram.

Torna-se assim evidente que é sempre necessário e, na verdade, altamente benéfico, um certo grau de estimulação, e que os níveis de estimulação de um indivíduo se alterarão relativamente às exigências (ou factores de *stress*) presentes no ambiente.

Aceite-se, pois, como «normal» uma certa quantidade de Reacção ao *Stress* (Estimulação), apropriada e necessária para a vida activa e produtiva de toda a gente, e ainda que muitos FACTORES potenciais de STRESS podem actuar sobre mais de uma pessoa (por exemplo, na nossa vida profissional, nos conflitos familiares, na morte de parentes e amigos, em acidentes ou outras situações de emergência); no entanto, a resposta de cada pessoa ao *stress*, e especialmente qualquer RESPOSTA A UM STRESS EXCESSIVO, só se dá no corpo dessa pessoa.

Mais ainda, como a RESPOSTA AO STRESS é, em larga medida, uma reacção que prepara o corpo para a actividade física, se esta não se lhe segue, e/ou se não é adequada, é possível que, se tal se repetir no

tempo, o desempenho das reacções apropriadas venha a ressentir-se disso, bem como a saúde do indivíduo. Há vastos testemunhos médicos sobre a importância do *stress* excessivo e contínuo como um dos factores que influenciam o desenvolvimento de muitas doenças graves, tais como as doenças crónicas do coração ou a diabetes.

3. O *Stress* e as Diferenças de Personalidade

Sem dúvida sabem também que os psicólogos de há muito tentam identificar «características» e dividir as pessoas em «tipos de personalidades», e um dos factores mais utilizados tem sido a descrição do nível geral de ANSIEDADE da pessoa. Claro que a maioria ficará ansiosa se uma situação for particularmente ameaçadora, ou se estiver sob pressão durante muito tempo, mas a conclusão mais consensual entre os peritos parece ainda ser a de que algumas pessoas são nitidamente mais ansiosas do que outras; e esta é uma característica da personalidade relativamente estável.

Por isso, o modo como cada pessoa reage ao que, aparentemente, é a mesma situação de *stress* pode ser muito diferente, devido à interacção entre os diferentes factores de *stress* e os «níveis de limiar» pessoais da ansiedade.

O género de exemplo que habitualmente se dá na literatura da especialidade para ilustrar este ponto é o seguinte:

Confrontados com a mesma ameaça física de atravessar uma rua de grande movimento, pessoas com diferentes tipos de personalidade tomarão como uma ameaça (factor de *stress*) maior ou menor a possibilidade de serem atingidas por um automóvel que surja de repente, e as suas reacções individuais ao *stress* variarão entre «relativamente branda» e «excessiva».

No passado, os professores de educação física foram caracterizados como tipos geralmente estáveis e extrovertidos, e, enquanto grupo profissional, não muito dados à ansiedade.

Alguns estudos mais recentes centraram-se nas *stress personalities* de tipo A (activas) e de tipo P (passivas) de baixo, moderado e alto risco.

O Dr. Richard Ecker⁴, no seu livro *The Stress Myth*, diz-nos:

«O comportamento de tipo A é caracterizado por traços *activos* como a velocidade, a impaciência, a agressividade e o impulso competitivo. Por contraste, o comportamento de tipo P caracteriza-se por traços *passivos* baseados na supressão dos sentimentos pessoais. Os indivíduos com níveis de risco moderados ou altos, de comportamento tanto do tipo A como do tipo P, sentem provavelmente uma quantidade excessiva de *stress* pessoal e são susceptíveis de correr o risco, mais elevado do que o normal, de sofrer de certas doenças degenerativas.»

Este autor usa um simples teste de 14 perguntas para estabelecer um «Perfil de *Stress*», mas tem o cuidado de salientar que ele não dá respostas completas nem infalíveis sobre a personalidade ou o futuro. Escreve ele:

«O Perfil de *Stress* pode ajudá-lo a avaliar a sua tendência para uma dada personalidade de *stress*. Pode avisá-lo em relação aos riscos de saúde que o *stress* que experimenta pode estar a criar.» Penso que muitos dos professores de Educação Física que conheço se incluiriam na categoria do Tipo A de alto ou médio risco, como eu próprio, mas não fiz pesquisas para o provar.

Para completar esta breve resenha de alguns dos principais conceitos que subjazem à discussão sobre o *stress*, gostaria de tornar a sublinhar os seguintes pontos:

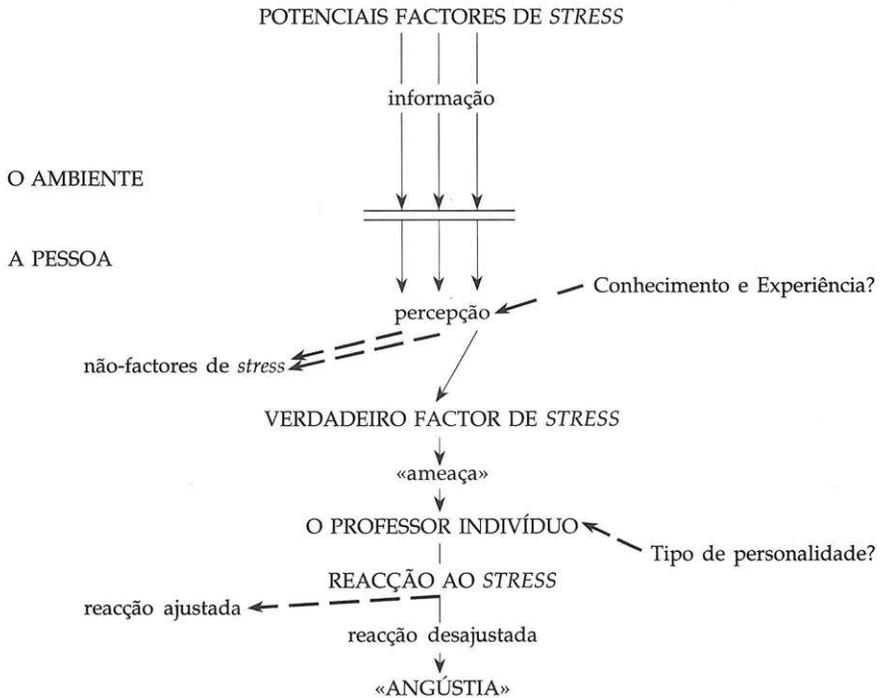
- a) A RESPOSTA AO STRESS é a reacção interna de um indivíduo aos diferentes FACTORES DE STRESS, a maior parte dos quais provêm do ambiente que o rodeia.
- b) Indivíduos com diferentes NÍVEIS DE ANSIEDADE reagem de modo diferente aos mesmos FACTORES DE STRESS. Pessoas que atingem níveis altos na característica da «ansiedade» darão por si experimentando mais e mais intensas reacções ao excesso de *stress* do que as personalidades com limiares de ansiedade mais baixos, em face do que pode parecer as mesmas situações ameaçadoras.
- c) Além disso, como a força dos FACTORES DE STRESS depende, em última análise, das PERCEPÇÕES do indivíduo, aqueles são frequente e mais adequadamente descritos como FACTORES DE STRESS PERCEBIDOS. Assim, o papel do conhecimento e da experiência anterior é muito importante, dada a influência que têm sobre a percepção individual da natureza «ameaçadora» de vários factores de *stress* e também, naturalmente, sobre as reacções ao *stress* «óptimas» ou «excessivas» a que dão origem.
- d) A REACÇÃO AO STRESS só é improdutiva e potencialmente perigosa para a saúde quando é EXCESSIVA, muitas vezes repetida em circunstâncias impróprias, e não equilibrada por uma actividade física pelo menos moderada.

Demasiado *stress*, proveniente de demasiados factores, com demasiada frequência e sem oportunidades para escapar às pressões, são receitas para a ineficácia e a má saúde.

Este processo está resumido no Diagrama 1, na página seguinte.

4. O Stress na Vida Quotidiana de Todos os Cidadãos

Prossigamos com um exame aos factores persistentes de *stress* que cercam a maior parte de nós nas nossas vidas quotidianas.



O Dr. Vernon Coleman³, no seu livro intitulado *Stress Control*, examina os factores de *stress* agrupados em três categorias:

- a) Pressões Ambientais;
- b) Fontes de Tensão Social;
- c) Dores Pessoais.

a) Na primeira destas três categorias examina Aspectos Ambientais como:

- *Vida urbana*, incluindo os efeitos da poluição do ar, do ruído, o bombardeamento visual da publicidade, o congestionamento habitual do trânsito, as longas filas de espera, as viagens cansativas em ruas, autocarros ou comboios superlotados, o vandalismo e, nalguns casos, o perigo para a segurança pessoal.
- *Alojamento*, os seus custos e outras dificuldades.
- *Comunicações* e os efeitos da rádio e da televisão — onde as más notícias parecem viajar depressa e poucas boas notícias há em cada dia!
- A pressão da *população mundial* também é mencionada, e nalgumas partes do mundo, especialmente nalgumas cidades, a superpopulação é já um problema importante.

b) Em segundo lugar, sob o título «Tensões Sociais», examina os efeitos de:

- *Burocracia, autoridade e responsabilidade.* Nesta secção ele afirma algo que eu gostaria de citar porque me parece muito verdadeiro, quando penso na difícil situação dos professores de hoje. Diz ele: «Pessoalmente, penso que a autoridade sem responsabilidade e a responsabilidade sem autoridade conduziram a muita da raiva e frustração contra o sistema no qual todos temos de viver.»
- *Religião, diferenças culturais, sexo, casamento, confronto de ideias políticas, discriminação, emancipação da mulher, trabalho e desemprego,* são também, todos eles, poderosas fontes de *stress* potencial.

c) E em terceiro lugar, sob o título «Dores Pessoais», escreve sobre os efeitos da idade, personalidade, doença, e do desejo de *status*.

Diz-nos ele: «O factor comum entre a aquisição de bens materiais, de diplomas académicos ou de prémios desportivos é o desejo de adquirir estatuto; o desejo de conquistar respeito e satisfação.»

Os professores de Educação Física não estão imunes a estas pressões que a todos afectam.

5. Pressões Económicas

Os problemas económicos nacionais e internacionais também são poderosos factores de *stress*.

Actualmente estamos cercados pelos efeitos de uma profunda depressão económica à escala mundial, com as suas constantes pressões para cortar nos recursos financeiros. Os seus efeitos têm sido mais ou menos sentidos em todos os países, e nalguns mais do que noutros.

Por exemplo, enquanto preparava esta comunicação, o condado de Gloucester onde vivo, em Inglaterra, recebeu notícias de um novo controlo, por parte do Governo, sobre as despesas das autarquias locais, que provavelmente se traduzirá na perda de uns 800 empregos no funcionalismo público, só naquela região. Pensa-se que isto significa que cerca de 300 professores perderão o seu emprego, e outros não serão substituídos se se mudarem ou quando se reformarem.

O efeito de «incerteza quanto ao futuro» destes cortes é ainda aumentado pelas notícias de que os serviços de lazer da comunidade vão provavelmente ser reduzidos drasticamente para poupar dinheiro, e de que algumas autarquias estão a considerar fechar as piscinas públicas (que também são utilizadas na educação física escolar e pelos clubes

extra-escolares), como modo de levar a cabo as necessárias reduções orçamentais.

As dotações para manutenção dos edifícios escolares e os fundos disponíveis para a compra e reposição de equipamentos já há vários anos foram reduzidos, e os efeitos deste corte nas despesas já se vêem nas nossas escolas.

Os duros efeitos da recessão económica vêm juntar-se às crescentes pressões já sofridas naquelas que têm sido descritas como «sociedades pós-industriais».

Para muitas pessoas, tornou-se ainda mais difícil lidar positivamente com aquilo que Alvin Toffler⁶ descreveu como «o Choque do Futuro».

Definiu-o como «um estado patológico» que, cada vez mais, afecta as pessoas que não conseguem acompanhar o ritmo de uma época de rápida mudança nos empregos, lares, modas, conhecimentos e ideias. «Não só os bens se tornam cada vez mais temporários, como também as subculturas, os estilos de vida e os padrões de trabalho são cada vez mais diversos.»

Hopson e Scally⁵, num escrito sobre «A competência pessoal na Sociedade Pós-Industrial», dizem-nos que os sintomas do «choque do futuro» já estão entre nós, «no aumento massivo das doenças relacionadas com o *stress*, da depressão, da apatia, e no aumento da violência interpessoal. As suas vítimas exibem frequentemente oscilações erráticas nos seus interesses e estilo de vida, acompanhadas por sentimentos de perseguição e *stress* e pela necessidade de fugir a um grande número de decisões para as quais estão mal habilitadas.»

6. Pressões sobre os Profissionais do Ensino

Enquanto professores, fazemos parte deste «público sofredor, em geral», e ao mesmo tempo somos seus servidores. Temos de aceitar os seus filhos como nossos clientes, e de admitir que os pais tenham direitos e opiniões que devemos observar e respeitar. Os problemas dos pais e dos filhos estendem-se às nossas escolas.

Mencionarei apenas alguns dos problemas gerais com que os professores são confrontados.

- Muitos pais querem sucesso para os seus filhos, e estão prontos a culpar os professores se aqueles não o alcançam. Alguns estão mesmo prontos a atacar verbalmente, e até fisicamente, os professores com quem não estão de acordo.
- Muitas das crianças de hoje não são controladas nem motivadas em casa. A escola perdeu a sua influência sobre muitos dos jovens. Por exemplo, as crianças francesas passam, em média, 1200 horas por ano a ver televisão, e apenas cerca de 900 horas em

contacto com os professores. Os valores e as atitudes são estabelecidos fora da escola, em vez de no seu seio.

- Muitos lugares de ensino são tão difíceis que se oferece salário extra como incentivo, para tentar atrair os professores para esses postos de trabalho, especialmente em certas áreas do centro das cidades, onde existem problemas culturais e sociais complexos.
- O governo britânico está a preparar um sistema de multas para impor a escolas que expulsem alunos indisciplinados e desestabilizadores, na tentativa de as «encorajar» a conservar esses alunos difíceis.
- Já resta pouco sentimento de vocação na profissão, e muitos deixariam o ensino, se pudessem, especialmente se a alternativa fosse mais bem paga e menos exigente. A introdução de um sistema avaliativo nacional de «apreciação do professor» vai provavelmente aumentar o problema, em vez de o reduzir.
- Os níveis salariais são, em muitos países, relativamente baixos e pouco contribuem para elevar o estatuto social do professor. Os professores «perderam terreno», em comparação com outras profissões. As preocupações económicas, diz-se, «desumanizaram» o ensino.
- Em muitos países da América Latina, por exemplo, os professores são forçados a trabalhar em duas ou três escolas, apenas para conseguirem o suficiente para viver num nível muito baixo de conforto e segurança.
- Está a desenvolver-se um grande mal-estar em grandes grupos de professores. O nível de satisfação profissional é baixo. Existe o sentimento, muito difundido, de que os governos e outras autoridades, regionais e locais, bem como a comunidade empresarial, não reconhecem, respeitam e valorizam o seu trabalho.
- A referência ao «reconhecimento» e à «satisfação profissional» levou-me a ler e a reflectir um pouco mais sobre estes factores, relacionando-os com o *stress* nos professores de educação física.

7. Satisfação Profissional no Ensino da Educação Física

Parece que a satisfação profissional pode provir de várias fontes, como por exemplo:

- a) *Contactos* profissionais: ter relações agradáveis com alunos, colegas e pais.
- b) *Conteúdos* profissionais: ter prazer com e através da actividade física e desporto.
- c) *Contexto* profissional: trabalhar em instalações desportivas e ao ar livre.

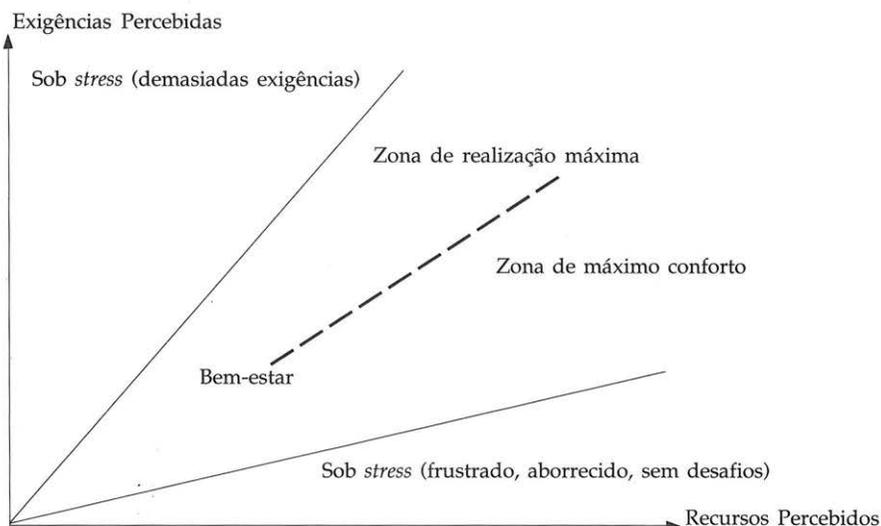
- d) *Organização* profissional: controlar os outros, satisfazer exigências, fazer corresponder as exigências e os recursos.
- e) *Resultados* profissionais: alcançados através de esforço próprio ou de outros, por exemplo, o sucesso de equipas escolares ou de alunos individuais.
- f) *Reconhecimento* profissional: do alcance e natureza do trabalho e do seu valor.
- g) *Desenvolvimento* profissional: somar novos aspectos a, e desenvolver o trabalho efectuado.
- h) *Variedade* profissional: ter oportunidades de actividade variada no trabalho diário.
- i) *Rotação* profissional: que permita alguma troca de responsabilidades, para que a vida não seja demasiado repetitiva.
- j) *Extensão* profissional: progredir para assumir responsabilidades mais alargadas e a níveis mais altos na escola e na comunidade.

É interessante reflectir sobre quantas destas fontes de satisfação ainda existem, são valorizadas, desapareceram, ou estão sob pressão, na vida dos professores de hoje.

Se sentem que estes factores ainda são operativos, seria interessante e instrutivo refazerem esta lista segundo a vossa ordem de prioridades e classificar cada um dos dez itens numa escala de dez pontos, para acabar com uma pontuação que traduzisse a «percentagem de satisfação profissional».

Há alguns anos, adaptei o diagrama da Relação Nahemow/Lawton, como é conhecida em Gestão de Empresas, tentando mostrar as

Relações entre Satisfação profissional, Conforto, realização e *Stress*



8. Pressões Específicas sobre o Professor de Educação Física

Por esta altura, espero ter tornado claro que, do meu ponto de vista, os professores de Educação Física são antes do mais indivíduos membros de uma comunidade, e estão sujeitos, pelo menos tanto quanto os outros, a sofrerem de *stress* motivado por problemas pessoais, sociais, ambientais e económicos. Precisamos de saber tanto quanto for possível sobre esses factores de *stress* e, enquanto professores, fazer o que nos cabe em campanhas, educacionais e outras, para combater, por exemplo, a doença, a discriminação, a poluição, e a indiferença política para com as necessidades da educação.

Em segundo lugar, enquanto membros da profissão docente em geral, devemos ser menos centrados em nós próprios, compreendendo que muitos dos nossos problemas são partilhados por outros professores, e que um maior conhecimento e uma maior actividade dentro dessa profissão mais genérica podem ser um bom instrumento para a redução de pelo menos alguns dos factores de *stress* percebidos para níveis mais fáceis de suportar.

Tendo reconhecido a multidão de potenciais factores de *stress* que nos cercam na nossa vida contemporânea, acredito que estamos em posição de ver mais claramente os factores de *stress* específicos que, de momento, desafiam a Educação Física. Mesmo estes nem sempre serão específicos do nosso trabalho, e terão as suas raízes em mudanças sociais mais vastas.

Há uma imensidade destes desafios; hoje chamarei a vossa atenção para apenas seis áreas de preocupação internacional.

- i) Em muitos lugares existe uma *Crise de Identidade*. «O que é a Educação Física? Será que tem futuro? Vamos ser agrupados sob um novo título disciplinar? Se houver alguma mudança, como ficarão aqueles que já são formados? Voltarão à Universidade para nova formação? Ficarão desempregados?» Este é o tipo de questões em debate e as preocupações que têm vindo a surgir.
- ii) Dentro da Educação em geral, ainda se concede um *baixo estatuto* à Educação Física, em comparação com muitos outros campos de estudo. Como é que lidamos com este «baixo nível de estima» por parte do público, enquanto indivíduos e enquanto grupo?
- iii) A «*componente prática*» da Educação Física, e aqueles que a ensinam, especialmente nas instituições de ensino superior, são por muitos, mesmo dentro das nossas próprias fileiras, menos valorizados do que os conteúdos «académicos» e aqueles que os ensinam. Estas diferenças são fonte de conflito e de *stress* a muitos níveis.
- iv) O grupo de pessoas que se interessam por e trabalham nas áreas relacionadas da Educação Física e do Desporto tem-se tornado

cada vez mais *fragmentado*, com o aumento da especialização e a diminuição da mobilidade entre grupos. As perspectivas de carreira, sem posterior formação extensiva, são muito limitadas.

Num clima de estagnação e reduções de pessoal, ligadas à recessão económica, a mobilidade de emprego e a promoção são ainda mais limitadas. Temos de lidar com problemas de comunicação e cooperação, com a frustração e a apatia.

- v) Há uma *procura* crescente de *tempo curricular* nas escolas de muitos países, e a Educação Física vê-se mais uma vez obrigada a justificar a sua existência e o lugar que ocupa nos currículos escolares de todos os níveis de ensino.

Em alguns países esse processo já foi completado com sucesso; noutros o processo de consulta, argumentação e tomada de decisões ainda está em curso. Tanto o esforço como a incerteza cobram os seus tributos.

- vi) Nos locais onde decorrem *grandes mudanças curriculares* e outras inovações, dentro e fora da escola (incluindo mudanças que podem ou não ser vistas como benéficas para a Educação Física), os professores estão fortemente envolvidos em reuniões extraordinárias, preparando e respondendo a propostas, talvez aprendendo uma nova linguagem técnica, alterando as suas práticas, e sendo confrontados com desafios de todos os géneros às ideias e métodos de trabalho estabelecidos. Muitos professores acham esta experiência exaustiva, desestabilizadora e «ameaçadora».

O *stress* excessivo pode resultar, e resulta, de muitas destas fontes.

9. Comentários Finais

Para terminar, gostaria de vos apontar algumas vias por onde poderemos tentar prevenir, controlar e, espero, minimizar os efeitos prejudiciais do *stress*.

1. Parte das técnicas de prevenção e controlo do *stress* avançadas por autores como os Drs. Ecker e Coleman envolvem a identificação da fonte e da natureza dos potenciais factores de *stress*, e o aprender o mais possível sobre eles.

Lembrem-se de que a nossa percepção de um acontecimento, ou de qualquer outra forma de informação recebida, como «ameaçador» — do que resulta uma reacção de *stress* — depende muito do conhecimento e da experiência prévia da pessoa, e do modo como os usa para interpretar essa informação.

Em muitos casos, o factor de *stress* tem a força que a pessoa lhe dá, e a «ameaçação» é mal compreendida, ou dá-se-lhe demasiada importância.

2. Os efeitos dos factores de *stress* podem ser cumulativos, e a sobrecarga de uma série de factores de *stress* percebidos como muito fortes, ao mesmo tempo ou em rápida sucessão, pode desestabilizar pessoas que, normalmente, não são tidas por ansiosas. Conheçam-se a si mesmos, e também às pessoas que convosco trabalham.

Se puderem, isolem os problemas, estabeleçam prioridades, procurem apoio, não tentem reagir a todos os desafios ao mesmo tempo, dêem tempo a vós próprios. Façam um intervalo para relaxar e fugir do trabalho.

E (ousarei dizê-lo a uma audiência de profissionais da educação física?) façam regularmente exercício físico, pois é para isso que a reacção do corpo ao *stress* vos prepara!

Espero que tenham encontrado algumas coisas interessantes nesta apresentação. Desejo-vos o maior sucesso nos vossos esforços para satisfazer as exigências da nossa profissão, e grande «satisfação profissional», que é uma das mais ricas recompensas a que um professor pode aspirar.

Notas

¹ Texto especialmente preparado para apresentar como comunicação de abertura na IV Conferência Nacional da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), ocorrida em Oeiras, Lisboa, 11 e 12 de Dezembro de 1992.

² CHAMBERS TWENTIETH CENTURY DICTIONARY, 1986.

³ COLEMAN, V., *Stress Control*, Maurice Temple Smith, Londres, 1978, pp. 7-31.

⁴ ECKER, R., *The Stress Myth*, Lion Publishing Company, Inglaterra, 1987, pp. 12-15 («Stress Profile»).

⁵ HOPSON, B. e SCALLY, M., *Lifeskills Teaching*, McGraw-Hill, Londres, 1981, p. 15.

⁶ TOFFLER, A., *O Choque do Futuro*, Livros do Brasil, Lisboa.

Avaliação Subjectiva do *Stress* Profissional: Resultados de um Inquérito Preliminar em Professores de Educação Física

António Neves*
Gabriela Rodrigues**
Francisco Sobral***

Introdução

«No papel de mediador que exerce, o professor não é neutro, visto que se compromete inteiramente na situação pedagógica com aquilo em que acredita, com aquilo que diz e faz, com aquilo que é.»

MARCEL POSTIC

A *insatisfação profissional* dos professores em geral, é o *resultado de várias condições*:

- *Cenário* em que decorre o ensino;
- *Efeito cumulativo* dos custos orgânicos e psicológicos da própria função docente;
- *Fatalidade* do professor se questionar permanentemente, responsabilizando-se em demasia pelo insucesso.

Quando recentemente o Ministério da Educação produziu legislação sobre as *doenças profissionais*, contemplou apenas as resultantes das disciplinas leccionadas em *sala de aula* (alergias ao giz, alterações do aparelho fonador, perturbações do sistema nervoso).

* Licenciado em Medicina. Interno de Psiquiatria do H. St.^a Maria.

** Licenciada em Educação Física. Licenciada em Medicina.

*** Professor Catedrático da FMH.

Boletim SPEP, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 27-34.

Os Professores de Educação Física estão sujeitos a estas e a outras, decorrentes nomeadamente de agentes agressivos, traumáticos ou não, impostos pelas condições de trabalho, e que pela especificidade própria da disciplina provocam um desgaste fisiológico suplementar que deve ser estudado.

Pensamos que devemos encarar esta questão não apenas como um aspecto da protecção laboral mas como um factor que influencia e que, ao mesmo tempo, decorre das próprias condições do ensino.

Com efeito, boas condições de trabalho geram maior segurança e esta melhor qualidade de ensino e maior satisfação profissional.

Inversamente, os riscos orgânicos e psicológicos inerentes às más condições de exercício da profissão, geram má qualidade de ensino, insucesso e insatisfação profissional.

A Sociedade Portuguesa de Educação Física, ao considerar a necessidade de se estudar esta problemática na tripla óptica da:

- protecção laboral;
- qualidade do ensino;
- satisfação profissional;

propôs-se fazê-lo com a colaboração de pessoas com dupla formação (médica e em educação física) que pudessem apreciar estes factores de ambos os pontos de vista.

Por isso se lançou este projecto, tendo em vista, em primeiro lugar:

- a) Conhecer o estado da situação dos professores de Educação Física neste domínio;

e seguidamente

- b) Apresentar propostas concretas, tecnicamente fundamentadas, que permitam à administração rever as concepções das instalações e dos equipamentos bem como a própria sequência das actividades de educação física (curricular e extracurricular) no quadro geral dos horários escolares.

Metodologia

Neste sentido, a SPEF solicitou aos seus associados que respondessem a um inquérito centrado sobre alguns sinais indicadores de «stress» associados ao exercício da profissão.

O inquérito incluía dois blocos, um respeitante ao *domínio somático*, outro centrado em *indicações do domínio psíquico*.

Resultados

Dos 500 inquéritos enviados, foram recebidos 77, o que representa uma percentagem de respostas de 15,4%.

Dos respondentes, 58,4 % são professores do sexo masculino, 41,6 % do sexo feminino, com uma idade média de 41 anos.

Inquérito 1

O Inquérito 1, centrou-se sobre algumas condições patológicas da esfera somática que nos pareceram ser as mais pertinentes tendo em conta as especificidades próprias da disciplina de Educação Física bem como as condições de exercício profissional em que a maioria das aulas decorrem. Assim, dos resultados obtidos foram, respectivamente para o sexo feminino e o sexo masculino os seguintes:

Quadro 1

Condições Patológicas Associadas ao Exercício da Profissão
(Percentagens de Incidência Referida)

Sexo masculino

| | | |
|------|---|---------------------------------|
| 11.1 | — | Asma |
| 15.6 | — | Otites |
| 17.8 | — | Lesões musculares frequentes |
| 24.4 | — | Bronquites |
| 33.3 | — | Cefaleias |
| 37.8 | — | Conjuntivites |
| 44.4 | — | Rinites |
| 62.2 | — | Diminuição da acuidade auditiva |
| 75.5 | — | Alterações do aparelho fonador |
| 82.2 | — | Gripes |

Quadro 2

Condições Patológicas Associadas ao Exercício da Profissão
(Percentagens de Incidência Referidas)

Sexo feminino

| | | |
|------|---|--|
| 3.1 | — | Asma |
| 6.3 | — | Lesões musculares frequentes |
| 9.4 | — | Bronquites |
| 12.5 | — | Otites |
| 15.6 | — | Conjuntivites |
| 25.0 | — | Rinites |
| 34.4 | — | Diminuição da acuidade auditiva, Cefaleias |
| 65.6 | — | Gripes |
| 87.5 | — | Alterações do aparelhofonador |

Destes resultados poderemos retirar um conjunto de indicações que nos parece de interesse realçar:

- 1) As alterações do aparelho fonador são a condição patológica associada ao exercício da profissão mais referida, quer para o sexo masculino quer para o sexo feminino.
Estas alterações, cuja incidência é seguramente maior do que na população em geral, provocaram em alguns casos sequelas permanentes, impeditivas mesmo da manutenção da função docente.
- 2) As lesões musculares frequentes, se bem que decorrentes da própria especificidade da actividade do professor de Educação Física, e seguramente com uma incidência superior às da população em geral, apresentam diferença significativa entre homens e mulheres, a qual nos parece só poder estar relacionada com o tipo de envolvimento nas actividades praticado por cada sexo.
- 3) A diminuição da acuidade auditiva é referenciada também por uma percentagem muito elevada de docentes, tendo contudo maior incidência no sexo masculino, o que está de acordo com a clínica.
- 4) Em relação às patologias do foro alérgico (asma rinites, conjuntivite, bronquites, otites e gripes), e se bem que não possuindo dados que nos permitam afirmar da sua maior ou menor incidência) nesta classe profissional em relação à população em geral, parece-nos no entanto que, por exemplo, uma incidência de síndromes gripais frequentes em 82,2% dos homens inquiridos, apontam para uma possível relação de causa/efeito entre a patologia e as condições de exercício da profissão.
- 5) Por fim, deve ser realçado que os inquiridos tiveram 4 dias de média anual de impedimento laboral decorrentes destas condições patológicas.
- 6) E ainda que 28,6% dos inquiridos, 35,5% do sexo masculino e 18,7% do sexo feminino, preferem sofrer de sequelas permanentes decorrentes da sua actividade docente, sequelas essas que nalguns casos foram impeditivas da manutenção da actividade docente ao nível da Educação Física.

Inquérito 2

No Inquérito 2, centrado em indicadores do domínio psíquico, decidimos avaliar a depressão e a ansiedade dos professores de Educação

Física, entidades que nos pareceram ser relevantes no exercício da função docente em geral.

Com efeito, se estivermos de acordo com M. Postic em que o professor se compromete inteiramente na situação pedagógica, compreende-se que todo o fracasso que constata na acção educativa o leve a pôr a sua própria pessoa em causa, ou seja, tem a percepção do fracasso da sua própria existência, o que o leva inevitavelmente a deprimir-se.

Utilizámos um teste de auto-resposta que avalia a sintomatologia repressiva e/ou ansiosa, validado por [...] e bastante utilizado na área da psiquiatria, que nos permite referenciar os indivíduos em relação à existência ou não de um eventual «síndrome ango-depressivo», que pode ser ligeiro ou grave.

Por síndrome ango-depressivo entende-se um conjunto de sinais e sintomas relacionados com tristeza e/ou angústia, que todos nós já experimentámos alguma vez.

Na verdade as fronteiras entre depressão e/ou ansiedade «normal» e patológica não são fáceis de estabelecer, mas podemos considerar que é patológica quando é suficientemente grave para interferir com a vida quotidiana da pessoa, ou seja quando a duração e a profundidade da depressão e dos seus sintomas se tornam um impedimento prolongado ao habitual funcionamento físico e intelectual da pessoa.

Existem, esquematicamente, diferentes modos de uma pessoa se deprimir:

a) *Depressão reactiva*

É a chamada depressão «compreensível» que se verifica por exemplo nas situações de luto, de insucessos profissionais importantes, etc.

b) *Personalidades neuróticas depressivas*

Pessoas com particular e acentuada vulnerabilidade a acontecimentos frustrantes e que apresentam grande dependência face a eventuais gratificações do exterior.

c) *Depressão endógena*

Eclode habitualmente na ausência aparente de factores exteriores de *stress*, como se resultasse da própria biologia do doente, impondo-lhe um estado prolongado e profundo de inactividade e de tristeza.

Evidentemente que um teste de auto-resposta não nos dá informação acerca da causa nem do tipo de depressão que determinada pessoa apresenta.

A cada pergunta do teste é dada uma pontuação que vai de 0 (ausência de depressão) a 3 (sintomatologia depressiva grave).

Assim, quem apresentar um *score* na globalidade do teste inferior a 8 não apresentará depressão, quem tiver entre 8 e 11 terá um «síndrome ango-depressivo ligeiro» e quem obtiver um *score* superior a 11 terá um «síndrome ango-depressivo grave».

Resultados

- 1) Os resultados obtidos apontam para uma maior incidência de «síndrome ango-depressivo» na população estudada (~60%) quando comparada com a população em geral (4%).
- 2) Não verificámos uma diferença significativa quanto ao sexo, sabendo-se no entanto que na população em geral a depressão é muito mais frequente em mulheres.
- 3) Segundo a idade, o *score* médio do grupo «menos de 30 anos» difere significativamente dos *scores* médios dos grupos «40 a 50» e «50 a 60». Devido ao seu reduzido número de efectivos, o grupo «mais de 60 anos» não apresenta diferenças significativas com nenhum outro grupo etário.
- 4) Segundo os anos de serviço, os grupos extremos, (com menos de 10 anos e com mais de 30 anos de serviço) não diferem significativamente entre si, mas diferem ambos significativamente de todos os outros.

Quadro 3
Variações do Score do Questionário 2
(Média ± desvio-padrão)

a) Segundo o SEXO:

| N | M | s |
|-----------|----|------------|
| Homens: | 47 | 12.8 ± 6.9 |
| Mulheres: | 30 | 12.3 ± 6.2 |

b) Segundo a IDADE:

Quadro 4

| N | M | s |
|-------------|----|------------|
| Menos de 30 | 6 | 8.5 ± 3.1 |
| 30 a 40 | 29 | 12.7 ± 7.0 |
| 40 a 50 | 27 | 13.5 ± 7.1 |
| 50 a 60 | 13 | 13.3 ± 5.4 |
| Mais de 60 | 2 | 6.54.9 |

Conclusão: O *score* médio do grupo «menos de 30 anos» difere significativamente dos *scores* médios dos grupos «40 a 50» e «50 a 60» anos de idade.

Devido ao seu reduzido número de efectivos, o grupo «mais de 60 anos» não apresenta diferenças significativas com nenhum outro grupo etário.

c) Segundo ANOS DE SERVIÇO:

Quadro 5

| N | M | s |
|-------------|----|------------|
| Menos de 10 | 15 | 9.5 ± 4.7 |
| 10 a 15 | 11 | 15.5 ± 9.3 |
| 15 a 20 | 17 | 13.3 ± 7.0 |
| 20 a 25 | 20 | 13.4 ± 6.4 |
| 25 a 30 | 7 | 14.1 ± 4.2 |
| Mais de 30 | 7 | 8.7 ± 3.8 |

Conclusão: Os grupos extremos (com menos de 10 anos e com mais de 30 anos de serviço) não diferem significativamente entre si, mas diferem ambos significativamente de todos os outros.

Em resumo e no que respeita às incidências de alterações psíquicas na classe dos professores, os dados agora obtidos, apesar de escassos, estão de acordo não só com outros estudos realizados como com os dados recolhidos na clínica, segundo os quais os professores são um dos grupos profissionais que mais recorrem aos serviços de psiquiatria por

sintomatologia depressiva, que muitas vezes é mesmo impeditiva da manutenção da actividade profissional, levando a número elevado de absentismo.

Conclusão

Trata-se de um estudo preliminar do ponto de vista dos resultados. O aspecto mais importante respeita, nesta fase, à validação do inquérito tendo em vista a sua aplicação mais alargada, embora algumas respostas apontem para indicações consistentes tanto no domínio somático como no psíquico.

São detectáveis algumas consequências relacionadas com as condições específicas do exercício profissional, bem como diferenças de resposta associadas ao sexo e à idade dos professores.

Globalmente porém, as respostas apontam para a pertinência do estudo e a aplicação do inquérito a um número mais representativo dos professores de Educação Física em actividade.

As Instalações em Educação Física: Romper o Estrangulamento

José Eduardo Monteiro*

I

O desenvolvimento da Educação Física, na situação deplorável em que se encontra, depende duma política de investimento ao nível das condições «materiais» que permitam a sua viabilização.

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

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

Ao nível qualitativo, porque os compromissos necessários à implementação das instalações tem obrigado, quantas vezes, a sujeitá-las a critérios de construção e de localização que estão longe de corresponderem ao objectivo principal e inicial.

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

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

* Licenciado em Educação Física. Professor efectivo do Ensino Secundário.
Boletim SPEF, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 35-47.

Quero lembrar o «Congresso Europeu Desporto para Todos» com o tema «Os Espaços e os Equipamentos Desportivos», realizado em 1991, em Oeiras; as «1.^{as} Jornadas sobre Desporto e Autarquias» realizado na Póvoa de Varzim em 1992; o Livro Branco da Educação Física e Desporto Escolar realizado pelos Drs. Teotónio Lima, Carlos Gonçalves e José Manuel Constantino por convite da FENPROF em 1988; e os 1.º e 2.º Congressos Nacional de Educação Física na Figueira da Foz e em Tróia, em 1988 e 1991, entre muitos outros.

De todos estes exemplos resultaram estudos e conclusões de grande valor pedagógico e técnico na procura dos caminhos possíveis para a resolução do problema das instalações em Educação Física.

As Teses do 1.º Congresso Nacional de Educação Física permitiram identificar e definir quais os critérios a utilizar para «a escolha dos equipamentos que devem existir em cada escola». A saber:

- *o primeiro critério* deve ser os *Programas* a implementar (tipo, modelo de programa, concepção de Educação Física, etc.);
- *o segundo critério*, o *tipo de escola*, ou seja, o nível de ensino a que se dirige (escalões etários abrangidos, tamanho de escola, etc.);
- *o terceiro critério é a Região* onde se encontra a escola (ou se vai inserir). Este critério deve ser interpretado na sua dupla valência: «a situação geográfica e as características sócio-culturais» e «as condições climáticas».

Propomo-nos fazer, aqui, uma análise dos aspectos a considerar, no que se refere às «condições climáticas», na definição das tipologias das instalações.

A necessidade desta análise decorre da seguinte interrogação: *as «condições climáticas», em Portugal Continental, são suficientemente diferentes que justificam a adequação do tipo de instalações à região onde se encontra a escola?*

Procuraremos escarpelizar todos os aspectos possíveis para poderemos concluir da justeza, ou não, da opção das tipologias variadas.

II

Os parâmetros que utilizámos como objecto de estudo são os seguintes:

- Dados climáticos
- Pluviosidade
- Ventos predominantes

Analisemos cada um dos parâmetros, à luz dos dados que nos foi possível recolher.

1. Os Dados Climáticos

A análise dos Dados Climáticos justifica-se porque a construção de quaisquer edifícios (também as instalações para a Educação Física) devem aplicar um conjunto de regras que definem as suas qualidades térmicas. Estas qualidades são conseguidas através da flexibilização das propostas e dos projectos de instalações a partir das condições térmicas que caracterizam o espaço geográfico (zona/região) onde se pretende instalar a construção.

Com esta perspectiva adequam-se os espaços e rentabilizam-se os custos/benefícios.

Os Dados Climáticos permitem que se considere *seis zonas climáticas — três de Inverno e três de Verão*.

Como Zonas Climáticas entendem-se os espaços geográficos, ajustados à divisão administrativa do país (ao nível do concelho) que, segundo determinados critérios apresentam condições aproximadamente semelhantes que permitem identificá-las como uma unidade.

A definição das zonas climáticas de Inverno utiliza os seguintes critérios:

- *número médio de graus-dias de aquecimento (GD)*, entendido como o número médio de dias que caracteriza a severidade de um clima durante a estação de aquecimento. A estação de aquecimento é aquela em que a temperatura média diária do ar exterior é, em média, igual ou inferior a 13°C;
- *energia solar média incidente (E_{sul})* corresponde à quantidade de energia que incide numa superfície vertical orientada a sul na estação de aquecimento.

A partir destes critérios foram determinadas três zonas climáticas de Inverno, identificadas como:

- I_1 — Inverno pouco rigoroso, ou «pouco frio»;
- I_2 — Inverno rigoroso, ou «frio»;
- I_3 — Inverno muito rigoroso, ou «muito frio».

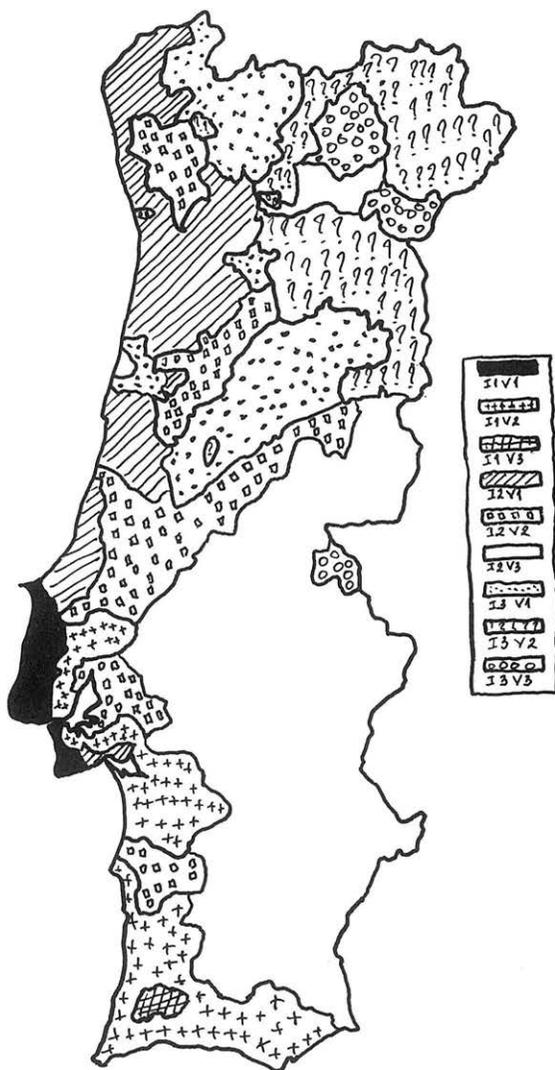
As Zonas Climáticas de Verão são, também, três, identificadas como:

- V_1 — Verão fresco
- V_2 — Verão quente
- V_3 — Verão muito quente

Para a sua definição utilizaram-se dois critérios:

- *a temperatura do ar*: obtém-se da leitura de dois indicadores: a temperatura exterior de projecto e a amplitude térmica diária.

— a *insolação*: é a quantidade de energia fornecida pelo sol enquanto está descoberto, durante a estação de arrefecimento. A estação de arrefecimento corresponde aos períodos do ano em que a temperatura média do ar exterior é, em média, igual ou superior a 18,5°C.



Regiões climáticas
Figura 1

Com estas zonas construímos o seguinte mapa (ver Fig. 1) onde se identificam nove (9) manchas climáticas que apelidámos de:

- *Região 1* (I_1V_1) constituída por 9 concelhos (3.3%) com um «Inverno pouco rigoroso» e um «Verão fresco» (Região de Clima mais suave);
- *Região 2* (I_1V_2) constituída por 28 concelhos (10.26%) com um «Inverno pouco rigoroso» e um «Verão quente»;
- *Região 3* (I_1V_3) constituída pelo concelho de Monchique com um «Inverno pouco rigoroso» e um «Verão muito quente»;
- *Região 4* (I_2V_1) constituída por 53 concelhos (19.41%) com um «Inverno rigoroso) e um «Verão fresco»;
- *Região 5* (I_2V_2) constituída por 42 concelhos (15.38%) com um «Inverno rigoroso» e um «Verão quente»;
- *Região 6* (I_2V_3), a maior das regiões do país, mas provavelmente com menor densidade populacional, é constituída por 61 concelhos (22.34%) com um «Inverno rigoroso» e um «Verão muito quente»;
- *Região 7* (I_3V_1) constituída por 39 concelhos (14.29%) com um «Inverno muito rigoroso» e um «Verão fresco»;
- *Região 8* (I_3V_2) constituída por 33 concelhos (12.09%) com um «Inverno muito rigoroso» e um «Verão quente»;
- *Região 9* (I_3V_3) constituída por 7 concelhos (2.56%) com um «Inverno muito rigoroso» e um «Verão muito quente» (Região de Clima mais Rigorosa).

Para melhor entendermos os vários cruzamentos entre as zonas climáticas de Verão e de Inverno, podem ser representados esquematicamente por um rectângulo (ver Fig. 2) em que as extremidades duma diagonal representam as situações extremas — I_3V_3 («Inverno muito rigoroso» e «Verão muito quente») a que vamos chamar «Zona Climática Mais Rigorosa», e na outra, I_1V_1 («Inverno pouco rigoroso» e

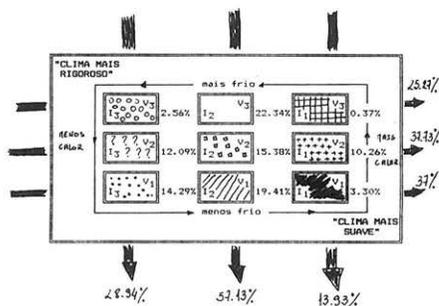


Figura 2

«Verão fresco»), ou seja, «Zona Climática mais Suave». Os lados do retângulo mostram o sentido do «frio» e do «calor».

Observamos que no que se refere ao frio (70%) como ao calor (75%) a maior parte do território situa-se abaixo das condições rigorosas de clima.

Por outro lado, o mapa representado na Figura 1 permite constatar que as zonas litorais, que julgamos com maior densidade populacional e onde se encontram o maior número de escolas, não apresentam climas muito rigorosos, nem no Verão, nem no Inverno, o que pode levar a concluir que a ideia do «pavilhão gimnodesportivo» não é a mais apropriada a este tipo de regiões, devido aos materiais que, geralmente, são usados na sua construção e à colocação no espaço geográfico.

Espaços deste tipo exigem uma adequada ventilação que através de processos técnicos torne o ambiente interior climatizado e acolhedor, o que nos parece extremamente dispendioso. Quando isto não acontece, transformam-se em espaços que concentram as temperaturas exteriores, tornando-se em espaços muito frios, no Inverno, e muito quentes, no Verão.

Por outro lado, não é possível garantir que todos os professores, em todas as escolas, possam realizar 69 aulas (33 semanas × 3 horas/semana) num espaço interior adequado e com condições pedagógicas.

Desta forma, os espaços exteriores cobertos parecem, assim, mais adequados às condições climáticas do nosso país, com vantagens nos custos e na utilização pela comunidade.

Tal facto não deve impedir a existência de espaços interiores, «salas de aula de Educação Física», que, na nossa opinião, devem ser para uma, duas turmas no máximo, onde se pode incluir o bloco dos balneários/vestiários e arrecadações. Este bloco pode ser preparado para poder levar um piso superior com uma sala de aula para dança/desportos de Combate e pequenos ginásios.

2. A Pluviosidade

A pluviosidade é um factor que limita o tipo de instalações, o «design» arquitectónico e o material a ser utilizado na sua construção. Como tal, é importante conseguir definir as áreas territoriais onde a sua incidência é mais acentuada.

Para se atingir este objectivo deve ser analisada segundo três critérios:

- milímetros (Mm) de precipitação;
- dias de precipitação;
- distribuição ao longo do ano desses dias de precipitação.

Vamos estabelecer a análise dos dois primeiros critérios. No que se refere à «distribuição dos dias de precipitação ao longo do ano» ainda não foi possível recolher os dados necessários.

No entanto, julgamos muito importante a análise deste critério, porque permite identificar claramente a importância dos outros critérios — «Milímetros de precipitação» e «Dias de precipitação» — ao longo do ano lectivo, em especial nos períodos de aulas.

Os dados que servem de referência a este estudo apresentam um número significativamente maior de classes.

Reduzimos a quatro no sentido de tornar a análise mais operativa e a delimitação das zonas mais clara.

A — Milímetros de precipitação

Entende-se por «Milímetros de precipitação» a quantidade de água que cai numa superfície com um metro quadrado (m²) por dia. Os valores obtidos ao longo do ano permitem concluir um valor médio, ao qual se refere o nosso estudo.

Conforme se pode identificar na Figura 3, Portugal Continental foi delimitado em quatro zonas definidas pelas seguintes classes:

- menos de 500 Mm de precipitação
- de 500 Mm a 1000 Mm de precipitação
- de 1000 Mm a 2000 Mm de precipitação
- mais de 2000 Mm de precipitação

Facilmente se identifica que quase dois terços do território tem uma pluviosidade inferior a 1000 Mm. Esta área vai do sul, passando por quase todo o litoral, até às zonas do Nordeste. Só uma pequena faixa que inclui o Minho, Douro litoral, Beira Alta e a zona da Serra da Estrela apresenta pluviosidade acima dos 2000 Mm de precipitação.

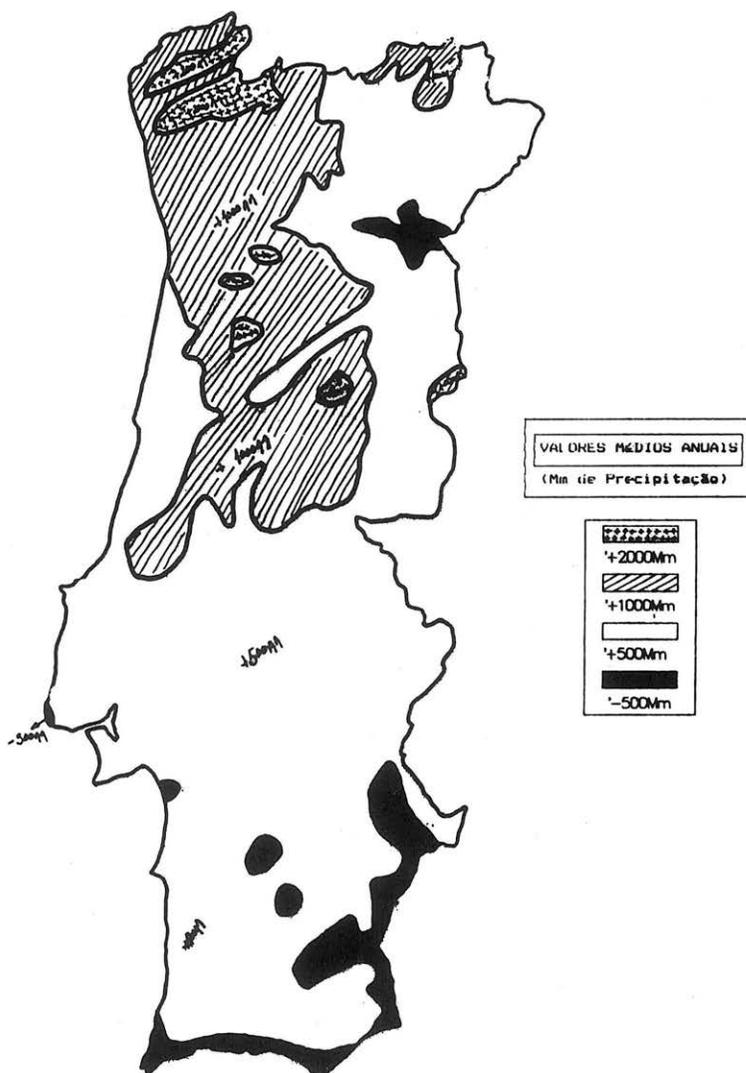
Isto aponta que, na grande maioria dos casos, privilegiar os espaços interiores sem quaisquer qualidades, técnicas e pedagógicas, não é, concerteza, a melhor opção.

B — Dias de precipitação

Com «Dias de precipitação» queremos-nos referir ao número médio de dias em que se regista precipitação.

Para este critério foram definidas as seguintes classes:

- menos de 50 dias de precipitação
- de 50 a 75 dias de precipitação



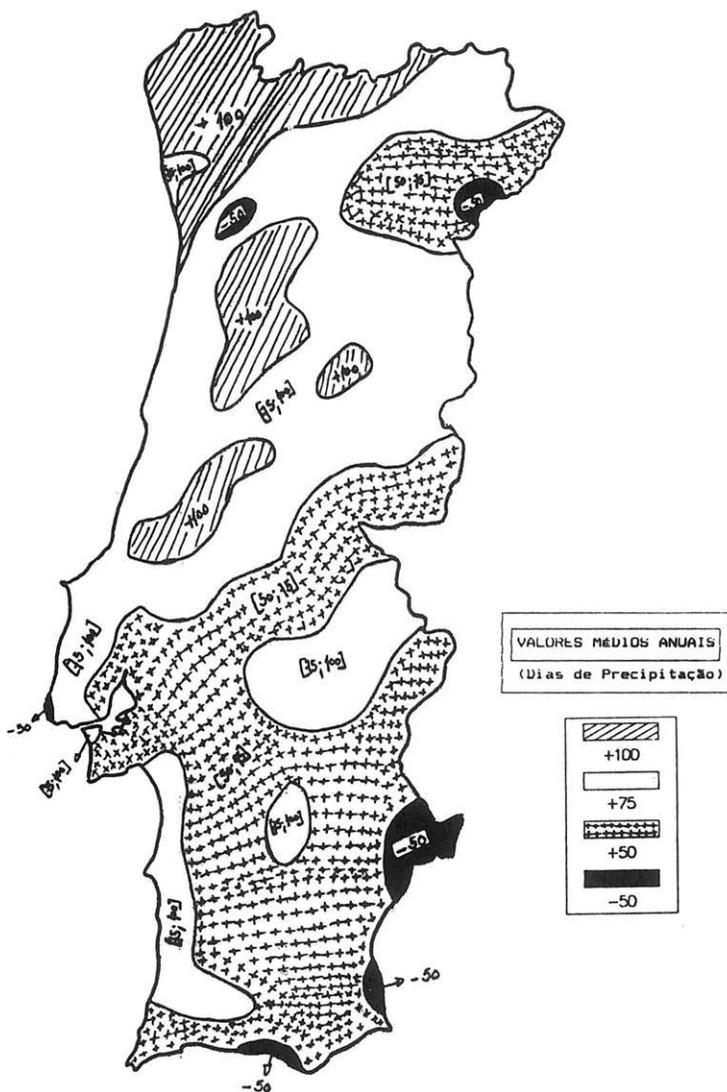
Distribuição da pluviosidade
(Mm de precipitação)
Figura 3

- de 76 a 100 dias de precipitação
- mais de 100 dias de precipitação

42 Em Portugal Continental, na generalidade, não chove mais do que três meses. Contudo, numa boa parte, que inclui quase toda a região a

sul do rio Tejo e uma parte do Nordeste Interior (ver Figura 4), o número de dias de chuva é inferior a dois meses.

O mais importante é, no entanto, a constatação óbvia de que o território apresenta diferenças significativas que justificam as tipologias variadas.



Distribuição da pluviosidade
(Dias de precipitação)

Figura 4

Além disso, a distribuição não é uniforme e as mesmas características podem ser encontradas a norte, no centro, a sul e no litoral, o que parece confirmar a idéia de que existe um conjunto de pequenas regiões onde se observam micro-climas que se distanciam das características da região mais alargada onde se inserem.

Como tal, convém que a definição das instalações em Educação Física seja realizada no local onde se pretende construir adequando o modelo às características da região, ouvindo antecipadamente os profissionais que irão trabalhar nesses espaços para desenvolver instalações adequadas, económicas e seguras.

3. Ventos Predominantes

Os ventos em Portugal Continental são predominantemente de Norte ou Noroeste, na generalidade dos casos.

Este parâmetro é determinante na colocação das instalações e no equilíbrio entre os espaços de aula de Educação Física e a restante escola. Desta forma as paredes dos outros edifícios podem ser aproveitadas, de forma adequada.

Com este cuidado os custos podem ser menores, porque as protecções dos ventos nos espaços exteriores podem ser conseguidas utilizando as paredes já existentes. Estas paredes podem, inclusivé, serem as paredes do espaço interior da Educação Física, facilitando também o acesso aos balneários e às arrecadações.

Como tal, julga-se importante que a instalação de uma escola deve ser precedida de um estudo que avalie as vantagens e desvantagens da sua localização, tais como as características dos ventos, por exemplo orientação e predominância, para que a articulação entre os espaços de Educação Física e os restantes espaços da escola possa ser feita de forma equilibrada de maneira a retirar todas as vantagens do «puzzle», adequando os vários elementos para proteger os espaços de aula exteriores às intempéries do clima.

III

Concluindo, podemos afirmar que:

- em grande parte do território o clima não é rigoroso;
- o território apresenta uma distribuição equitativa no que se refere aos «Dados Climáticos» caracterizando-se fundamentalmente por apresentar uma maioria de concelhos «frios» (57,13%) e «muito frios» (28,94%), com «Verão fresco» (37%) e com «Verão Quente» (37.73%);

- a quantidade de pluviosidade situa-se abaixo dos 2000 Mm, contudo a mancha mais significativa do território situa-se num nível de pluviosidade entre os 500 Mm e os 1000 Mm;
- a distribuição não é aleatória e marca claramente zonas tradicionais;
- no que se refere ao número de «dias de precipitação» as variações são significativas e as manchas sobrepõem-se.

Como tal as opções tradicionais de uma tipologia única não servem os interesses da Educação Física Escolar, porque os exemplos anteriores dizem-nos claramente que: ou o modelo é demasiado caro e a maior parte das escolas não o pode ter (por exemplo, os «pavilhões gimnodesportivos»); ou o critério é a quantidade e o modelo é de má qualidade não servindo objectivos pedagógicos e educativos (espaços exteriores que ultimamente enxameiam as nossas escolas).

Assim, a utilização dos aspectos aqui abordados na definição do projecto da escola, vista na sua globalidade, traz um conjunto de vantagens de ordem económica, pedagógica e social.

De ordem económica porque pode rendibilizar as restantes estruturas da escola de forma a tornar possível a existência de espaços de aula exteriores cobertos que, provavelmente, serão de menores custos.

Para além disso, permite adequar a tipologia ao local onde se pretende construir as instalações para a Educação Física.

Tal facto, por si só, pode-se revelar uma razão para a implementação de instalações adequadas para a prática regular das actividades físicas no sentido da promoção da saúde das populações, entre outros objectivos.

O cumprimento deste objectivo tem, como é evidente, vantagens de ordem económica, porque actuando preventivamente diminui, de modo significativo, os gastos com a saúde.

De ordem pedagógica porque diminui a «promiscuidade», aumentando os factores de sucesso nas aprendizagens que caracterizam as actividades físicas: conforme se constata na grande generalidade das escolas onde existem os «pavilhões gimnodesportivos».

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

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

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

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

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

Qualquer proposta de espaços de Educação Física deve constituir-se à volta das seguintes ideias:

- devem existir pequenos espaços interiores (2 ou 3), autónomos;
- os espaços exteriores devem ser cobertos, protegidos e iluminados;
- os balneários devem ter em conta o número de alunos que em cada hora têm que sair e entrar para as aulas;
- o bloco dos balneários deve ser logo preparado para receber, por cima, «salas de Educação Física» e pequenos ginásios:

O conjunto de todas estas constatações permite afirmar que os espaços de aula de Educação Física devem corresponder aos conselhos e cuidados que a investigação, já hoje, nos fornece para encontrar as hipóteses mais vantajosas economicamente para a implementação real duma «educação física para todos», contínua e sequencial.

De outra forma continuaremos a adiar a resolução deste problema e continuaremos a presenciar à lenta asfixia da Educação Física Escolar.

Assim, é necessário ter presente que sem um investimento nos recursos de cada escola:

- existe um inaproveitamento da formação inicial;
- não existe aposta no desenvolvimento da Educação Física;
- a Educação Física Escolar dificilmente será um espaço de realização profissional;

— torna-se despropositado colocar exigências que têm que ser certificadas e sem colocar exigências que têm que ser certificadas torna-se despropositado investir nos recursos.

Urge, como tal, romper o estrangulamento no sentido de serem criadas as condições necessárias que proporcionem a oportunidade educativa «com a esperança que (...) algo de útil venha a resultar para os meninos do meu país», conforme sonhou, desejou e tantas vezes concretizou o nunca esquecido Prof. Noronha Feio.

Bibliografia

- «Regulamento das Características de Comportamento Térmico dos Edifícios», anexo ao Decreto-Lei n.º 40/90, in *Diário da República* n.º 31 de 6 de Fevereiro de 1990.
- SARAIVA, A. Eduardo (1987). «Apreciação das Características Acústicas de Locais Destinados à Educação Física», in *Desporto e Sociedade*, MEC/DGD, Junho.

Condição Docente

Factores de Bem-estar no Exercício Profissional

José Luís da Costa Sousa*

1. Introdução

O tema que titula a presente comunicação tem motivado a realização de múltiplos estudos no âmbito das Ciências da Educação, duma maneira geral evidenciando como e quanto o contexto de ensino, sem desprezar a importância do acto técnico em si, condiciona o sentimento de sucesso profissional e favorece ou limita a eficácia do professor.

O estudo desta problemática afirma-se de grande pertinência actual no campo da docência dado pensar-se que explicará, em grande parte, as condições psicológicas da actuação do professor e, em última instância, o malogro ou o êxito do acto pedagógico, afinal a questão central de qualquer reforma educativa.

As análises neste âmbito justificam-se ainda pela necessidade de esclarecer a teia de factores que afectam o ensino. Como refere Esteve (1992), é injusto que a sociedade atribua os fracassos do sistema escolar massificado em que temos vivido exclusivamente aos professores. Em contraposição às acusações da sociedade e da administração de que os professores constituem um obstáculo aos intentos renovadores, os professores têm acusado aqueles de só empreenderem reformas de intenção, já que não dotam as escolas dos meios materiais e condições de trabalho necessários a uma desejada renovação do quotidiano escolar.

Se atendermos a que as opiniões se dividem quanto à fundamentação da crise que generalizadamente se reconhece atravessar a educação,

* Escola Náutica Infante D. Henrique.

Boletim SPEF, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 49-59.

importa que se analisem as causas mais evidentes do bem e mal-estar docentes.

É uma abordagem neste âmbito que me proponho fazer, fundamentando-me na bibliografia investigativa produzida. Referir-me-ei primeiro aos resultados dos estudos relativos à situação dos professores em geral e depois à dos professores de educação física em particular.

2. *A situação geral*

O bem-estar docente encontra, nos estudos realizados, explicação em três grandes grupos de factores — os que incidem directamente sobre o comportamento do professor na aula (factores de incidência directa), os que se referem ao contexto em que decorre o acto educativo e afectam indirectamente a eficácia docente ao promoverem a motivação e o empenhamento do professor (factores de incidência indirecta) e os de ordem pessoal.

Dentre os «factores de incidência directa», podemos distinguir, à semelhança de Esteve (1992), os que se relacionam com o clima de aula e a actuação do professor. A bibliografia existente discrimina nesta categoria a disponibilidade de recursos, o clima de escola, em particular a ausência de violência, e o equilibrado dimensionamento das tarefas a cumprir.

A falta de recursos aparece como um factor do mal-estar docente em diversos trabalhos de investigação (Dunham, 1976; Kyriacou & Sutcliffe, 1977, 1978; OIT, 1981). Professores que tentam renovar a sua actuação pedagógica deparam frequentemente com limitações em material didáctico. Por esta razão, criticam as instâncias dirigentes do sistema educativo que exigem e promovem uma renovação metodológica. Esta atitude crítica abrange também o problema da conservação dos edifícios, do mobiliário, do aquecimento e da adequação da quantidade de instalações apropriadas às necessidades educativas (OIT, 1981; Breuse, 1984). A maioria dos professores portugueses inquiridos no estudo de Braga da Cruz (1989) manifestaram-se insatisfeitos com as condições materiais do seu trabalho: 54,1% criticaram a insuficiência de espaços e 47,2% a desadequação dos equipamentos.

Teodoro (1990) destaca a importância das condições de exercício e de trabalho, as quais, juntamente com a situação de crise da identidade profissional, considera causas do mal-estar na profissão docente em Portugal.

Refere-se, a propósito, a algumas características do parque escolar. No 1.º ciclo do ensino básico e na educação pré-escolar, atribui à dispersão da rede a justificação da interiorização de uma consciência de abandono e de isolamento. Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, sobretudo nos grandes centros urbanos, culpa o gigantismo

das escolas da impessoalidade das relações entre os professores, das dificuldades do trabalho colectivo e da integração dos novos professores.

Leitura idêntica é feita por Formosinho (1992) ao referir-se à situação resultante da explosão escolar registada nos últimos 20 anos no nosso País. Pormenoriza este autor que, nas décadas de 70 e 80, os novos professores, na sua grande maioria, tiveram de trabalhar em escolas urbanas superlotadas e em escolas periféricas com instalações provisórias ou incompletas e sem condições de espaço para a sua permanência para além do seu tempo lectivo.

Relativamente às condições de exercício, Teodoro (1990) evidencia a grande instabilidade de local de trabalho a que estão sujeitos principalmente os professores mais novos e o consequente desgaste físico e psíquico permanente só notado alguns anos mais tarde. Os resultados apresentados a este propósito por Braga da Cruz (1988) são elucidativos da sua dimensão social: A mobilidade geográfica e de escola, nos últimos 10 anos, atingiu, nos ex-ensinos preparatório e secundário, tal dimensão que 20% desses professores mudaram de local de trabalho cinco ou mais vezes e 40 a 50 % 3 ou mais vezes, com particular incidência nos grupos etários dos 26-35 e 36-45 anos, isto é, nos que ingressaram na profissão devido à explosão escolar iniciada nos anos 70.

A violência nas escolas, traduzida em agressões físicas e psíquicas a professores, tem crescido um pouco por todo o lado (OIT,1981; Hamon & Rotman, 1984; Heras, 1984) e condiciona o equilíbrio emocional dos professores. Ela é protagonizada geralmente por alunos e, por vezes, pelos próprios familiares dos alunos. A nível psicológico, o efeito da violência exerce-se directamente sobre as suas vítimas e indirectamente sobre os muitos professores que, embora nunca agredidos, passam a sentir-se intranquilos no exercício da profissão (Esteve, 1992).

Segundo o estudo de Kallen e Colton (1980), o aumento da violência na escola relaciona-se com a escolaridade obrigatória. O facto de a violência aumentar nos últimos anos de escolaridade obrigatória e diminuir muito nos graus superiores indicia, conforme testemunhos dos próprios jovens, que ela traduz uma forma de exteriorizar a sua revolta contra o ter de permanecer na escola quando desta nem mesmo a garantia de um emprego esperam.

Esteve (1992) relaciona o aumento da violência com o descrédito do conceito de disciplina. Perante a crítica de que este conceito resulta de uma imposição arbitrária exterior a alunos e a professores, argumenta este autor que tem faltado a sua substituição pelo de uma ordem mais justa, participada por todos. O que se tornou normal foi apenas agir em casos extremos quando já é muito difícil encontrar soluções equilibradas.

Formosinho (1992) considera que o aumento da heterogeneidade da população escolar se traduziu também na frequência da escola por alu-

nos com valores e normas sociais e de vida muito diferentes e contrárias, por vezes, às defendidas pelo professor. Assim, a escola sente dificuldades de relacionamento com as crianças e adolescentes que, não valorizando a escola, resistem à sua cultura de forma mais ou menos violenta.

O esgotamento docente é ainda resultado da sobrecarga de exigências que são feitas ao professor. Klugman (1979) descreve o professor como «um profissional sobrecarregado de trabalho, obrigado a bater-se simultaneamente em várias frentes». Perante múltiplas responsabilidades, nada condizentes com o tempo e recursos disponíveis, o professor desgasta-se, vai falhando aqui e ali, e tende para a ansiedade e a depressão mais ou menos profundas.

Este quadro já havia, aliás, sido traçado por Teodoro (1990) para sublinhar como a crise de identidade profissional justificava o mal-estar docente em Portugal. Em comunicação apresentada ao III Congresso da SPEF, referiu-se às consequências de se ter exigido aos professores que, depois do 25 de Abril principalmente, «reinventassem a escola e dela fizessem um espaço de encontro de alunos, de interesses sociais, económicos e culturais». Daí considera que resultou o facto de os professores terem passado a desempenhar, além da função tradicional de transmissores de conhecimentos, ou em sua alternativa, as funções de animadores culturais, de assistentes sociais e de responsáveis administrativos e políticos.

Como «factores de incidência indirecta» Esteve (1992) aponta a modificação dos papéis do professor e dos agentes tradicionais de socialização, o ambiente profissional do professor, o seu estatuto social, os objectivos do sistema de ensino, a rápida evolução dos conhecimentos técnico-científicos e a imagem do professor.

No que toca ao papel do professor, é de assinalar o aumento das responsabilidades verificado nos últimos anos, como resultado da rápida transformação do contexto social. Em virtude da inadequação da formação ou por rejeição em adaptar-se às novas exigências, os novos contextos constituíram-se como fonte do mal-estar (Barton & Walker, 1984). Por outro lado, a comunidade social e a família transferiram para a escola parte das suas anteriores actividades, sem que os professores tivessem sido alvos da formação correspondente (Teodoro, 1990; Goble & Porter, 1980).

O ambiente profissional do professor tornou-se, por sua vez, mais complexo em virtude de ter surgido e aumentado a possibilidade de contestação das atitudes do professor. Com o acolhimento pela escola de alunos de origens sociais, étnicas, culturais e religiosas diversas, os valores defendidos pelo professor na aula passaram a ser rebatidos frequentemente, por vezes até com o apoio dos meios de comunicação. Além disso, alterou-se o contexto social do exercício profissional. Enquanto até há bem pouco tempo os pais incutiam nos seus filhos o sentido de disciplina, cortesia e respeito e normalmente se colocavam do lado do

professor em caso de conflito, hoje os professores queixam-se do contrário (Amiel *et al.*, 1970).

Formosinho (1992) reafirma, na linha de Esteve, o aumento das dificuldades no trabalho docente pelo aumento da heterogeneidade geográfica, social e étnica da população escolar em virtude da massificação operada no ensino em Portugal. Ao contrário do que acontecia na escola de elites (liceu) ou de trabalhadores qualificados (escola técnica), o professor passou a lidar com uma maior amplitude de capacidades, conhecimentos e aproveitamento escolar em cada turma.

Igualmente fonte de mal-estar é o estatuto social do professor. De pessoa estimada pelo seu saber, abnegação e vocação, segundo Ranjard (1984), o professor passou a alguém que não é capaz de fazer algo melhor, isto é...mais lucrativo. Em apoio desta ideia há a assinalar a conclusão do trabalho de Milstein *et al.* (1984) segundo a qual os factores mais significativos do «stress» entre os professores são, em primeiro lugar, o salário, em segundo a falta de coerência nas suas relações com os alunos, e em terceiro a sobrecarga quantitativa de trabalho. Também Litt e Turk (1985), num trabalho sobre as fontes do «stress» e insatisfação enquanto potenciais causas do abandono do ensino, constataram que os baixos salários e estatuto social eram mais importantes que os problemas relacionados com o trabalho do professor na aula. Segundo o estudo de Braga da Cruz (1989), dos mais de 35% dos professores portugueses inquiridos que disseram que abandonariam a profissão se tivessem essa oportunidade, 32,6% justificam tal desejo com a baixa remuneração.

Teodoro (1990) considera que, em Portugal, «nos professores situados a meio da carreira há sintomas de desmotivação e grandes tensões profissionais que resultam da consciência da sua condição de assalariados, sub-remunerados para as habilitações que possuem, de uma ausência de pausas que permitam uma reflexão crítica sobre a actividade desenvolvida e de uma formação permanente que responda às novas exigências da docência». Sublinha que os baixos vencimentos, juntamente com as deficientes condições de trabalho, constituem uma causa decisiva para o clima de mal-estar entre os professores e para a desvalorização da profissão docente na sociedade portuguesa.

Outro aspecto do contexto pedagógico é o que se refere aos objectivos do sistema de ensino. Ranjard (1984) considera um absurdo manter num ensino massificado os objectivos próprios de um ensino de elite. Em vez de um sistema de ensino selectivo baseado na competitividade, Proefriedt (1981) propõe a ideia de um sistema cooperativo no qual o objectivo fundamental seja o desenvolvimento pessoal. Esta contradição de sistema e objectivos é também fonte de mal-estar nos professores já que estes sentem que as circunstâncias mudaram e são inúteis os esforços de manter os objectivos.

O mal-estar docente resulta também do progresso do saber e das suas consequências para a modificação do papel do professor. Além da exigência de actualização de conhecimentos, levanta-se também o problema de ser cada vez mais difícil ter o domínio duma disciplina. A redefinição de conteúdos obriga os professores a renunciar a matérias cujo ensino já se tornara uma rotina e a integrar elementos que são novos para si (Esteve, 1992). Se a confrontação do professor com novas perspectivas são, só por si, motivo de mal-estar, Kelly reconhece que a mudança conceptual e a libertação dos constructos instalados constituem caminhos em que não se pode entrar sem experimentar ansiedade (Pope, 1988).

O estudo realizado em Israel por Ben-Peretz *et al.* (1990) sobre o pensamento de professores relativamente aos estudos sabáticos permitiu constatar que os principais motivos para aderir aos programas de formação eram enriquecimento pessoal, revitalização e aprendizagem de estratégias de ensino. A fraca referência à «matéria de ensino» deve-se à compreensão de que «o conhecimento de conteúdo pedagógico» tem maior importância para o desenvolvimento do ensino.

Por fim, a imagem do professor, outro factor relacionado com o bem-estar docente, surge ou associada ao conflito inter-relacional ou, pelo contrário, integrada numa visão idílica da relação professor-aluno. Na primeira visão do professor integra-se o tratamento alarmista dos órgãos noticiosos sobre as situações de violência envolvendo professores, pais e alunos, as confrontações de carácter ideológico e as exigências dos professores perante os poderes públicos de melhores condições de vida e de exercício profissional. O ambiente social criado por este tratamento informativo gera uma sensação de mal-estar nos professores. A outra representação do professor é aquela em que a sua actividade relacional se traduz no apoio aos alunos em ambiente aprazível. Este enfoque, embora sendo uma aspiração dos professores, está longe de corresponder ao que se passa na realidade (Esteve, 1992).

A investigação realizada explica também o «stress» e o esgotamento a partir dos traços de personalidade do indivíduo. Nesta linha situa-se o contributo de Capel (1990). No seu estudo, para além de outros factores antes referidos, estabilidade da personalidade surgiu correlacionada com esgotamento. O investimento da investigação neste âmbito justifica-se não só pelo contributo ao esclarecimento do mal-estar docente, mas também pelas implicações que os seus resultados podem ter na formação de professores. Assim se explica que Esteve (1992), apesar de não integrar os traços de personalidade no quadro de factores explicativos do mal-estar docente, os considere para a definição de condições de acesso aos cursos de formação de professores.

O tratamento dos estados de mal-estar e bem-estar docentes foi apresentado até aqui na perspectiva da relação causa-efeito. Uma outra linha de análise patente na literatura sobre o assunto é a que adopta a óptica

do ciclo de vida profissional, segundo a qual o indivíduo vive determinadas fases em que os sentimentos de bem-estar e mal-estar serão característicos.

Na Suíça, Huberman (1989) estudou o ciclo de vida profissional de 160 professores dos ensinos básico e secundário e confirmou os resultados da investigação até aí realizada.

Os estudos empíricos evidenciam que a entrada na carreira se processa com a preocupação conjunta da «sobrevivência» e da «descoberta». O aspecto da «sobrevivência» traduz o que se chama comumente o «choque de realidade», tendo por componentes o ensaio das primeiras experiências, a preocupação de si mesmo, a diferença entre os ideais e as realidades quotidianas da aula, etc.. Por outro lado, a «descoberta» traduz o entusiasmo dos começos, a experimentação, o orgulho de ter finalmente a sua própria aula, os seus alunos, o seu programa e de fazer parte duma classe profissional. Como se depreende da descrição anterior, é natural que na fase de início de carreira, o professor se deixe apoderar de sentimentos de desconforto profissional pelo choque que experimenta entre as expectativas idealistas que criou e as dificuldades que o terreno lhe apresenta. Este mal-estar deverá ser interpretado como fazendo parte dum percurso normal.

A segunda fase identificada na literatura é a de «estabilização». Trata-se aqui do compromisso definitivo simultaneamente do indivíduo e da instituição, da libertação duma sobrevivência angustiante, da pertença a um grupo de colegas, bem como da consolidação dum repertório técnico-pedagógico. Isto corresponde, em termos fenomenológicos, a uma maior noção de facilidade e fluidez e a um conforto psicológico acrescido.

A tendência central dos estudos conduz a uma fase dita «de experimentação ou de diversificação» que pode apresentar padrões diversos. Para uns, trata-se de melhorar o seu contributo e o seu impacto no seio da aula, uma vez estabelecida a consolidação pedagógica da «fase de estabilização». Para outros, a questão é mais institucional; depois da «estabilização», ataca-se as aberrações do sistema que reduzem o impacto possível na aula.

«Pôr em causa» é a designação da fase seguinte. Os seus sintomas são pouco definidos, podendo ir dum ligeiro sentimento de rotina a uma verdadeira crise existencial face à continuação da carreira.

A ultrapassagem dos problemas da fase anterior, pelo menos em grande parte, conduz a uma fase «de serenidade e distância afectiva». Trata-se mais de um estado de espírito caracterizado por um sentimento de menor energia, menos implicação, mas de maior acalmia e menor inquietação face aos problemas profissionais. Uma outra característica desta fase é a distanciação afectiva crescente relativamente aos alunos, criada principalmente por estes.

Alguns estudos assinalam entre os 50 e os 60 anos uma fase durante a qual um número importante de professores se tornam resmungões, queixando-se da evolução dos alunos, da atitude pública, da política educativa e dos colegas mais jovens. Estes professores raramente acreditam que qualquer mudança possa levar a aperfeiçoamentos do sistema, razão pela qual a fase foi designada «de conservantismo e lamentações».

Outro cenário possível assinalado na literatura é o do «descomprometimento em equilíbrio». Trata-se duma interiorização progressiva do final de carreira que pode assumir várias formas. Em todo o caso, tende a apresentar-se com conteúdo emocional de sentido positivo, isto na medida em que o professor se vai despedindo progressivamente, sem rancor, do investimento profissional para dedicar mais tempo a si próprio, aos interesses exteriores à profissão e a uma vida social mais reflexiva.

Huberman (1989) constatou também que a última fase de satisfação era predita, embora de forma modesta, por uma primeira etapa vivida como um período agradável, pela promoção social e por anos mais fáceis no plano pedagógico.

3. Situação em Educação Física

Os professores de educação física encontram-se no dia-a-dia profissional perante situações idênticas em certos aspectos às dos restantes professores e, por conseguinte, parece à partida que estão sujeitos ao «stress» e ao esgotamento como quaisquer outros. No entanto, ouve-se por vezes a opinião de que, em educação física, a pressão psíquica é menor em virtude da expressão essencialmente prática dos conteúdos e da carga lúdica dos mesmos.

Relativamente ao «stress», vários estudos realizados nos EUA indicam que as eventualidades de ser posta em causa a capacidade profissional e de ser transferido de local de trabalho contra sua vontade constituem os seus motivos principais. Os resultados encontrados em alunos estagiários e professores pouco experientes (Wendt e Bain, 1989) e em professores efectivos em Tacoma (Mazer & Griffin, 1980) e em Chicago (Staff, 1978) são disso testemunho.

No estudo que Wendt e Bain (1989) realizaram com 40 alunos estagiários e 40 professores com pouca experiência, a experiência profissional parece influenciar a capacidade de certos episódios gerarem «stress». Na verdade, os autores referidos constataram que ao aumentarem os anos de serviço, apesar de não se revelarem mudanças significativas globais, certos episódios tornavam-se maiores perigos de «stress» enquanto com outros acontecia o contrário. Assim, o grupo de professores mais experientes mostrou-se menos preocupado em situações de: ver recusada a promoção, lidar com crianças indisciplinadas,

trabalhar com turmas numerosas, participar de alunos por insultos verbais, tratar com o aluno problemas raciais e trabalhar com estudantes cuja primeira língua não é o Inglês. Aparentemente, os professores efectivos não estão tão preocupados com a gestão da aula e com a disciplina dos alunos como os estagiários.

Por outro lado, o perigo de «stress» apresentou-se maior para os professores com maior experiência profissional relativamente aos seguintes casos: agressão a um colega (professor) na escola, discordância do supervisor, ameaça com ofensa pessoal, discordância de um colega, preparação duma greve, alteração de deveres/responsabilidades laborais e realizar um trabalho para progressão na carreira.

Com resultados diferentes, embora não contraditórios, referiremos o estudo que Capel (1990) realizou com o objectivo de determinar os factores de «stress» e esgotamento em professores de educação física britânicos e as mudanças nos níveis de esgotamento em diferentes momentos do ano escolar.

Confirmando os resultados de outros estudos, constatou esta autora que o mais elevado conflito de papel (isto é, a contradição, por exemplo, entre ser simultaneamente promotor de autonomia e agente de socialização), a maior ambiguidade de papel (isto é, a imprecisão das funções, típica em educação física quando não se sabe onde começa o professor e termina o treinador) e o locus de controlo mais externo (isto é, a menor autonomia de decisão do professor) se correlacionavam com esgotamento. Ainda que em menor grau, o mesmo se passou com a menor estabilidade da personalidade, com o maior envolvimento em actividades extracurriculares e a ocupação de tempo em casa para realizar trabalho extraordinário.

Os graus de esgotamento para o conjunto da amostra mantiveram uma certa constância ao longo do ano. No entanto, comparados os resultados nos finais do 1.º, 2.º e 3.º períodos, verificou-se uma tendência para aumentar, ao longo do ano, a percentagem de professores com maiores sintomas de esgotamento.

É de salientar que, agindo em conjunto, o conflito de papel, os anos de serviço e os anos na mesma situação profissional apresentaram-se preditivos do esgotamento.

4. Observações finais

Ressalvadas as particularidades conferidas pela situação profissional específica dos professores em cada país, estes estudos vêm pôr a claro que a possibilidade de exposição dos professores de educação física aos perigos de «stress» e de esgotamento é idêntica à dos restantes professores.

As análises realizadas conduzem à conclusão de que os professores se expõem aos perigos do «stress», situações que poderão concretizar-se com fundamento em razões de ordem pessoal e/ou de contexto profissional ou serem a expressão normal do ciclo de vida profissional. A conjugação de factores e condições aumenta certamente os riscos de tal ocorrência, podendo nos casos mais graves conduzir ao esgotamento.

Para uns e outros, a solução parece estar na concretização de estratégias que influenciem a inter-relação do indivíduo com o ambiente. O bem-estar do professor, um dos actores centrais do acto educativo, dependerá muito do que vier a ser feito para melhorar a sua capacidade de resposta às novas exigências e o contexto do exercício profissional.

5. Bibliografia

- AMIEL *et al.* (1970). *L'évolution de la relation enseignant-enseigné*. Paris: Ligue française d'hygiène mentale. (Apud ESTEVE, J. M., 1992).
- BARTON, L. & WALKER, S. (1984). *Social Crisis and Educational Research*. London: Croom Helm. (Apud ESTEVE, J. M., 1992)
- BEN-PERETZ *et al.* (1990). Teachers' Thinking about Professional Development: Relationships between Plans and Actions. In Day, C.; Pope, M.; Denicolo, P. (eds.), *Insight into Teachers' Thinking and Practice*. Bristol: The Falmer Press.
- BREUSE, E. (1984). Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante. In Esteve, J. M., *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, pp. 143-161. (Apud Esteve J. M., 1992)
- CAPEL, Susan A. (1990). Causes of Stress and Burnout and Changes in Burnout in British Physical Education Teachers. In Telama, R.; Laakso, L.; Pieron, M.; Ruoppila, I. & Vihko, Z. (eds.), *Physical Education and Life-long Physical Activity*. Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, pp. 272-281.
- CRUZ, Manuel Braga da (1988). A Situação do Professor em Portugal. *Análise Social*, 3.^a série, vol. xxiv, 103-104.
- DUNHAM, J. (1976). Stress situations and responses. In National Association of Schoolmasters (ed.). *Stress in Schools*. Hemel Hempstead: National Association of Schoolmasters. (Apud Esteve, J. M., 1992)
- ESTEVE, José M. (1992). *O Mal-estar Docente*. Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, Lda.
- FORMOSINHO, João (1992). *Da Crise da Educação Escolar à Diversificação da Função Docente — Reflexões sobre a Formação de Professores*. CEFOPE.
- GOBLE, N. M. & PORTER, J. F. (1980). *La cambiante función del profesor*. Madrid: Narcea. (Apud ESTEVE, J. M., 1992).
- HAMON, H. & ROTMAN, P. (1984). *Tant qu'il y aura des profs*. Paris: Editions du Seuil. (Apud Esteve, J. M., 1992).

- HERAS, L. (1984). *Profesores en conflicto*. Investigación del Diário deal de Granada, anos 1982, 83 y 84, texto fotocopiado, Universidad de Málaga. (Apud Esteve, J. M., 1992).
- HUBERMAN, Michael (1989). Les Phases de la Carrière Enseignante: Un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, pp. 5-16.
- KALLEN, D. & COLTON, S. (1980). *Educational developments in Europe and North America since 1960*. Paris: Unesco. (Apud Esteve, J. M., 1992).
- KLUGMAN, E. (1979). *Too many pieces: a study of teacher fragmentation in the elementary school*. Boston: Wheelock. (Apud Esteve, 1992).
- KYRIACOU, C. & SUTCLIFFE, J. (1977). Teacher stress: a review. *Educational Review*, 29, 4, pp. 19-30. (Apud Esteve, J. M., 1992)
- KYRIACOU, C. & SUTCLIFFE, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, pp. 159-167. (Apud Esteve, J. M., 1992)
- LITT, M. D. & TURK, D. C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78, 3, pp. 178-185. (Apud Esteve, J. M., 1992)
- MILSTEIN, M. et al. (1984). Organizationally based stress: What bothers teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 5, pp. 293-297 (Apud Esteve, J. M., 1992)
- OIT (1981). *Emploi et conditions de travail des enseignants*. Genebra: Bureau Internationale du travail. (Apud Esteve, J. M., 1992)
- POPE, Maureen (1988). Anteojos Constructivistas: Implicaciones para los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje. In Angulo, L. M. V., *Conocimientos, Creencias y Teorías de los Profesores*. Alcoy: Editorial Marfil, SA.
- PROEFRIEDT, W. A. (1981). The significance of the teacher's work. *Educational Theory*, 31, 3-4, pp.341-349. (Apud Esteve, J. M., 1992)
- RANJARD, P. (1984). *Les enseignements persécutés*. Paris: Robert Jauze. (Apud Esteve, J. M., 1992)
- TEODORO, António (1990). *Sobre o Mal-estar na Profissão Docente e a Constituição de uma Identidade Profissional nos Professores*. Comunicação apresentada ao 3.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Educação Física, Lisboa, Janeiro.
- WENT, J. C. & BAIN, L. L. (1989). Physical Educators' Perceptions of Stressful Teaching Events. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, pp. 342-346.

Valores e Representações Corporais:
Saúde e Beleza
Estudo Exploratório do Sistema de Valores
e Representações sobre a Saúde e a Beleza
em Alunos Universitários*

Abel Correia**

Apresentação do problema

Ultimamente tem havido um interesse crescente na abordagem dos valores e representações associados ao corpo. Exemplo desta situação são as preocupações com o fomento da saúde e a prevenção de doenças onde, normalmente, a prática desportiva é equacionada como factor determinante. Por outro lado, é corrente hoje afirmar-se que o império do «look» é uma realidade social. A este propósito basta lembrar-nos da moda, do culturismo e, no geral, das preocupações em parecer bem.

A este respeito Lipovetsky (1988) afirma que o corpo se torna hoje extraordinariamente importante, é a obsessão pela saúde e a procura da eternização da juventude. Estamos pois na presença do narcisismo contemporâneo, a hipermobilização sobre o eu.

Esta situação pode provocar situações de conflito interno geradoras de atitudes de atracção e repulsa para com o seu corpo. É de supor também que a auto-imagem corporal que, sendo fruto das atitudes, sentimentos e experiências que o indivíduo acumulou a propósito do seu corpo (Bruchon-Schweitzer, citado por Garcia 1989) seja, determinante nesta relação para consigo.

Pensamos que o essencial e necessário é a compreensão e determinação dos valores que se defendem e dos significados que lhes atribuem

* Estudo realizado no âmbito do Mestrado em Gestão da Formação Desportiva sob orientação do Prof. Doutor Francisco Sobral.

** Assistente Estagiário da Faculdade de Motricidade Humana em Gestão do Desporto. Boletim SPEF, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 61-76.

as diferentes pessoas. Desta forma se consegue obter indicadores explicativos e preditivos dos seus comportamentos. No plano social moldando as dimensões culturais da sociedade e no plano individual como sistema de disposições, preferências, opções, orientações interiorizadas pelos indivíduos e que, simultaneamente, sintetizam experiências anteriores e condicionam os seus futuros comportamentos.

Neste sentido, no âmbito dos valores e representações corporais interessa-nos compreender os significados, desejos e aspirações e consequentes comportamentos das pessoas.

Definição do problema e objectivos

Pretendeu-se com este trabalho determinar em alunos de Ciências de Desporto da Faculdade de Motricidade Humana, qual o grau de importância atribuído aos valores corporais saúde e beleza e definir as características inerentes a um corpo saudável e a um corpo belo.

Pretendeu-se também analisar qual a percepção que os indivíduos têm de si no que respeita aos referidos valores e verificar em que medida existe ou não a convicção de poderem influenciar o seu corpo. Em caso positivo determinar quais os comportamentos julgados fundamentais.

Foi também objectivo deste trabalho o estudo das opções individuais face às representações corporais saúde e beleza em função da variável sexo.

Hipóteses

O problema em estudo e os objectivos definidos conduziram-nos à formulação de um conjunto de questões:

Será que no plano individual a saúde e a beleza são consideradas valores fundamentais da vida?

Os jovens universitários consideram-se saudáveis e belos?

Será que cada pessoa se considera responsável pela saúde e beleza do seu corpo?

Existirão diferenças entre as posições assumidas face a cada um dos valores?

De acordo com as hipóteses de pesquisa formulámos as seguintes hipóteses nulas:

H01 — Não existem diferenças significativas nas opiniões expressas às várias questões formuladas sobre saúde e beleza entre alunos universitários, do sexo masculino, de Ciências do Desporto da Facul-

dade de Motricidade Humana (FMHMasc) e alunos da mesma Faculdade do sexo feminino (FMHFem).

H02 — Não existem diferenças significativas nas opiniões expressas às várias questões formuladas a alunos universitários, de Ciências do Desporto da Faculdade de Motricidade Humana, de ambos os sexos, entre os valores saúde e beleza.

Metodologia

Caracterização da Amostra

Foram inquiridos 83 alunos do 1.º ano da licenciatura em Ciências do Desporto da Faculdade de Motricidade Humana. Dos 83 alunos, 36 são do sexo feminino (FMHFem) e 47 do sexo masculino (FMHMasc).

A amostra foi ainda caracterizada quanto à idade e quanto à prática desportiva.

Quadro 1

Caracterização etária da amostra: valores médios

| | Média | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
|---------|-------|---------------|--------|--------|
| FMHFem | 20,1 | 2,7 | 18 | 28 |
| FMHMasc | 21,3 | 4,2 | 18 | 40 |

No que se refere à caracterização da prática desportiva considerámos o número de praticantes, anos de prática o nível dessa prática e as respectivas modalidades praticadas .

Quadro 2

Prática desportiva:
percentagem de praticantes federados e não federados

| | Federada | Não-Fed. | Total (%) |
|--------|----------|----------|-----------|
| FMHFem | 81 | 19 | 100 |
| FMHMas | 98 | 2 | 100 |

Quadro 3
Anos de prática desportiva: valores médios

| | Média | Desvio Padrão |
|---------|-------|---------------|
| FMHFem | 8,5 | 3,3 |
| FMHMasc | 9,1 | 3,7 |

Quadro 4
Nível de prática dos praticantes federados: percentagens

| | Nacional | Internacional |
|---------|----------|---------------|
| FMHFem | 55 | 45 |
| FMHMasc | 80 | 20 |

Quadro 5
Desportos praticados: número de referências por modalidade

| Modalidades | FMHFem | FMHMasc |
|-------------------|--------|---------|
| Acrobática | 3 | 2 |
| Andebol | 4 | 6 |
| Atletismo | 6 | 9 |
| Badminton | — | 1 |
| Basquetebol | 6 | 10 |
| Canoagem | 1 | — |
| Corfebol | 1 | 1 |
| Full Contact | 1 | 2 |
| Futebol | 4 | 17 |
| Ginástica | 11 | 3 |
| Hóquei em Patins | — | 2 |
| Judo | 3 | 5 |
| Karate | — | 1 |
| Luta Greco-Romana | — | 1 |
| Motocross | — | 1 |
| Natação | 6 | 6 |

Quadro 5

Desportos praticados: número de referências por modalidade
(continuação)

| Modalidades | FMHFem | FMHMasc |
|---------------|--------|---------|
| Patinagem | 1 | — |
| Pólo Aquático | 1 | 1 |
| Remo | 1 | 1 |
| Ténis | 2 | 3 |
| Tiro | — | 1 |
| Trampolins | 1 | — |
| Triatlo | — | 1 |
| Voleibol | 6 | 7 |

Instrumento de Pesquisa

De acordo com a natureza exploratória do estudo, e tendo como objectivo estudar os valores saúde e beleza associados ao corpo, utilizámos como instrumento de pesquisa o questionário com perguntas fechadas e abertas.

Elaborou-se um questionário composto por duas partes. A primeira dedicada à caracterização do indivíduo (sexo, idade, habilitação escolar e prática desportiva) e a segunda composta alternadamente por perguntas fechadas e abertas em conformidade com os objectivos deste trabalho.

Elaborámos as seguintes perguntas abertas: «Indique as características de um corpo saudável»; «Indique as características de um corpo belo»; «Indique o que pode fazer para ter o corpo saudável», «Indique o que pode fazer para ter o corpo belo». O questionário contém mais duas questões abertas onde se pede para justificar a opção realizada nas questões fechadas referentes à auto-imagem no que concerne à saúde e à beleza.

Nas perguntas fechadas, utilizando-se para o efeito uma escala ordinal com cinco estados (não concordo, concordo pouco, concordo, concordo muito e concordo completamente), pede-se aos inquiridos que expressem a sua opinião sobre as seguintes questões: «A saúde é um valor fundamental para a vida»; «A beleza é um valor fundamental para a vida»; «Cada pessoa é responsável pela saúde do seu corpo»; «Cada pessoa é responsável pela beleza do seu corpo». O questionário possui ainda mais duas questões fechadas onde se pede aos respondentes que formulem a sua opinião sobre o seu corpo no que se refere à saúde e à

beleza. Também aqui optámos pela utilização de uma escala ordinal com cinco estados.

Recolha dos Dados

A aplicação dos questionários decorreu no mês de Maio de 1992 durante a frequência de aulas.

Apresentação e tratamento dos resultados

Para podermos realizar um tratamento sistemático e quantitativo do conteúdo das respostas às perguntas abertas utilizámos a técnica de Análise de Conteúdo, pois a sua função heurística enriquece a intenção exploratória, aumentando a propensão à descoberta (Bardin, 1977).

Seguindo a proposta de Bardin (1977), após a leitura flutuante e face aos objectivos da análise, procedemos ao registo das unidades de registo utilizando para o efeito o critério semântico. Assim, visando a posterior categorização e contagem frequencial elaborou-se uma listagem das unidades de informação ou temas (Vala, 1990) encontrados nas respostas.

De seguida, procedemos à organização dos dados brutos em sistemas de categorias, utilizando também para o efeito o critério semântico. As unidades de registo foram agrupadas em conformidade com as suas especificidades. Tomando em consideração as várias respostas ao questionário procedemos à formação de categorias e à sua respectiva definição:

Características de um corpo saudável:

- ALEGRE (bem disposto, jovial)
- ALIMENTAÇÃO (equilibrada, racional)
- APARÊNCIA (elegante, belo, «boas cores»)
- CAPACIDADE DE ADAPTAÇÃO (apto para as exigências)
- CAPACIDADES MOTORAS (flexibilidade, resistência, agilidade,...)
- DEFICIÊNCIAS (deformações congénitas ou adquiridas)
- DESENVOLVIMENTO CORPORAL (musculado, dimensões, proporções)
- EXERCÍCIO FÍSICO (regular, adaptado)
- HARMONIA (bem estar, sentir-se bem consigo)
- HIGIENE (asseio, limpeza, cuidados)
- OBESIDADE (tecido adiposo em excesso)
- POSTURA (correcta, adequada)

- SAÚDE (ausência de doenças)
- VÍCIOS (evitar excessos: álcool, tabaco, droga)

Características de um corpo belo:

- ALEGRE (bem disposto, jovial)
- ALIMENTAÇÃO (equilibrada, racional)
- APARÊNCIA (elegante, agradável)
- CAPACIDADES MOTORAS (flexibilidade, resistência, agilidade,...)
- DEFICIÊNCIAS (deformações congênitas ou adquiridas)
- DESENVOLVIMENTO CORPORAL (musculado, dimensões, proporções)
- EXERCÍCIO FÍSICO (regular, adaptado)
- HARMONIA (bem estar, sentir-se bem consigo)
- HIGIENE (asseio, limpeza, cuidados)
- OBESIDADE (tecido adiposo em excesso)
- OS OUTROS (opinião dos outros, sociedade)
- PARTES DO CORPO (rosto, seios, cabelos, mãos, olhos, nariz, lábios)
- PELE (hidratada, cor, pilosidade, marcas)
- POSTURA (correcta, adequada)
- SAÚDE (ausência de doenças)

O seu corpo é saudável? Características:

- ALEGRE (bem disposto, jovial)
- ALIMENTAÇÃO (equilibrada, racional)
- APARÊNCIA (elegante, belo)
- CAPACIDADE DE ADAPTAÇÃO (apto para as exigências)
- CAPACIDADES MOTORAS (flexibilidade, resistência, agilidade,...)
- DEFICIÊNCIAS (deformações congênitas ou adquiridas)
- DESENVOLVIMENTO CORPORAL (musculado, dimensões, proporções)
- DORMIR (descanso, repouso)
- EXERCÍCIO FÍSICO (regular, adaptado)
- HARMONIA (bem estar, sentir-se bem consigo)
- HIGIENE (asseio, limpeza, cuidados)
- MÉDICO (visita regular, prevenção)
- OBESIDADE (tecido adiposo em excesso)
- SAÚDE (ausência de doenças)
- VÍCIOS (evitar excessos: álcool, tabaco, droga)

O seu corpo é belo? Características:

- ALEGRE (bem disposto, jovial)
- ALIMENTAÇÃO (equilibrada, racional)

- APARÊNCIA (elegante, agradável)
- CAPACIDADES MOTORAS (flexibilidade, resistência, agilidade,...)
- DEFICIÊNCIAS (deformações congénitas ou adquiridas)
- DESENVOLVIMENTO CORPORAL (musculado, dimensões, proporções)
- EXERCÍCIO FÍSICO (regular, adaptado)
- HARMONIA (bem estar, sentir-se bem consigo)
- HIGIENE (asseio, limpeza, cuidados)
- OBESIDADE (tecido adiposo em excesso)
- OS OUTROS (opinião dos outros, sociedade)
- PARTES DO CORPO (cabelo, olhos)
- PELE (hidratada, cor, pilosidade, marcas)
- SAÚDE (ausência de doenças)

Como manter o corpo saudável:

- ALEGRE (bem disposto, jovial)
- ALIMENTAÇÃO (equilibrada, racional)
- DINHEIRO (capacidade monetária)
- DIVERSÃO («sair», vida social)
- DORMIR (descansar, repousar)
- EXERCÍCIO FÍSICO (regular, adaptado)
- HARMONIA (bem estar, sentir-se bem consigo)
- HIGIENE (asseio, limpeza, cuidados)
- MÉDICO (visita regular, prevenção)
- NATUREZA (vida ao ar livre)
- VÍCIOS (evitar excessos: álcool, tabaco, droga)

Como manter o corpo belo:

- ALEGRE (bem disposto, jovial)
- ALIMENTAÇÃO (equilibrada, racional)
- COSMÉTICA (produtos de beleza)
- DINHEIRO (capacidade monetária)
- EXERCÍCIO FÍSICO (regular, adaptado)
- HARMONIA (bem estar, sentir-se bem consigo)
- HIGIENE (asseio, limpeza, cuidados)
- POSTURA (correcta, adequada)
- SAÚDE (ausência de doenças)
- VIGILÂNCIA (estar atento, preocupar-se)
- VÍCIOS (evitar excessos: álcool, tabaco, droga)

Seguidamente realizámos a enumeração dos dados. Registámos o número de presenças em cada categoria e depois contabilizámos as respectivas frequências relativas.

O tratamento estatístico das perguntas fechadas incluiu o cálculo de parâmetros descritivos (média — \bar{x} e desvio padrão — s) e a aplicação de uma técnica de comparação (teste t de student). O nível de significância estatística escolhido foi de $p < 0.05$. Todos os procedimentos estatísticos foram realizados num microcomputador Apple Macintosh Classic, tendo sido utilizado o programa de estatística «Exstatix TM 1.01.».

Quadro 6
Verificação da hipótese nula H01

| | FMHMasc | | | FMHFem | | | T Test |
|---|-----------|------|------------|-----------|------|------------|-----------|
| | \bar{x} | s | Min Máx | \bar{x} | s | Min Máx | |
| 1.1. A saúde é um valor fundamental da vida | 4.70 | 0.58 | 3-5 | 4.50 | 0.73 | 3-5 | 1.39 |
| 1.2. A beleza é um valor fundamental da vida | 2.53 | 0.97 | 1-5 | 2.94 | 0.95 | 1-5* | 1.93 |
| 2.1. Considera o seu corpo saudável? | 3.59 | 0.57 | 3-5 | 3.41 | 0.60 | 2-5 | 1.37 |
| 2.2. Considera o seu corpo belo? | 2.89 | 0.56 | 1-5 | 2.77 | 0.17 | 2-3 | 1.04 |
| 3.1. Cada pessoa é responsável pela saúde do seu corpo | 3.63 | 1.09 | 1-5 | 3.58 | 0.84 | 1-5 | 0.25 |
| 3.2. Cada pessoa é responsável pela beleza do seu corpo | 2.57 | 1.03 | 1-5 | 2.91 | 0.96 | 1-5 | 0.32 |

Quadro 7
Verificação da hipótese nula H02

| | Saúde | | | Beleza | | | T Test |
|--|-----------|------|------------|-----------|------|------------|-----------|
| | \bar{x} | s | Min Máx | \bar{x} | s | Min Máx | |
| 1.1. e 1.2. Valor fundamental da vida... | 4.61 | 0.65 | 3-5 | 2.71 | 0.98 | 1-5 | 22.85* |
| 2.1. e 2.2. Considera o seu corpo... | 3.52 | 0.59 | 2-5 | 2.84 | 0.51 | 1-5 | 7.86* |
| 3.1. e 3.2. Cada pessoa é responsável pela ... do seu corpo. | 3.61 | 0.99 | 1-5 | 2.72 | 1.02 | 1-5 | 13.89* |

(*) Significativo: $p < 0.05$

Interpretação e discussão dos resultados

Como se pode verificar no Quadro 6 os valores médios para a totalidade da amostra, no que se refere aos resultados obtidos nas várias

questões, apontam para valores superiores a 2.52. Esta situação revela que, no geral, os elementos da amostra consideram a saúde e a beleza como valores fundamentais da vida. Acham-se possuidores de um corpo saudável e belo e são também da opinião de que cada pessoa tem responsabilidades na manutenção da saúde e beleza do seu corpo.

Da análise dos resultados em termos descritivos pode-se ainda verificar que os elementos do sexo feminino consideram a beleza um valor mais fundamental (2.94) do que os elementos do sexo masculino (2.53). Esta situação repete-se no que diz respeito à auto responsabilidade para com a beleza do corpo, isto é, os elementos do sexo feminino acham que cada pessoa é mais responsável por este processo (2.91) do que os elementos do sexo masculino (2.57).

Como resultado da aplicação da técnica estatística de comparação utilizada obtivemos uma grande similitude de valores. Neste grupo de alunos universitários, a diferença de sexo não parece influenciar significativamente as opiniões sobre os valores e representações corporais, saúde e beleza, nos vários domínios estudados.

De acordo com os resultados e em conformidade com o nível de significância definido ($P < 0.05$) podemos afirmar que se aceita a hipótese nula — H01.

A análise do Quadro 7 revela-nos que estes alunos universitários consideram em termos médios a saúde como valor mais importante para a vida (4.61) do que a beleza (2.71).

Analizando os valores médios obtidos podemos igualmente verificar que os elementos da amostra se consideram mais saudáveis (3.52) do que belos (2.84).

No que se refere à auto responsabilidade na manutenção da saúde e da beleza do corpo verifica-se que, em termos dos valores médios obtidos, os inquiridos consideram que cada pessoa tem maior responsabilidades na manutenção da sua saúde (3.61) do que terá em relação à beleza (2.72).

Este grupo de alunos universitários apresenta opiniões estatisticamente diferentes no que se refere às posições perante os valores saúde e beleza nas questões consideradas.

De acordo com os resultados e em conformidade com o nível de significância definido ($P < 0.05$) podemos afirmar que se rejeita a hipótese nula — H02.

Características de um corpo saudável e belo: comparação segundo o sexo

70 Da análise da Fig.1 pode-se concluir que um corpo saudável, segundo os inquiridos, é aquele que se caracteriza, essencialmente, por não ter

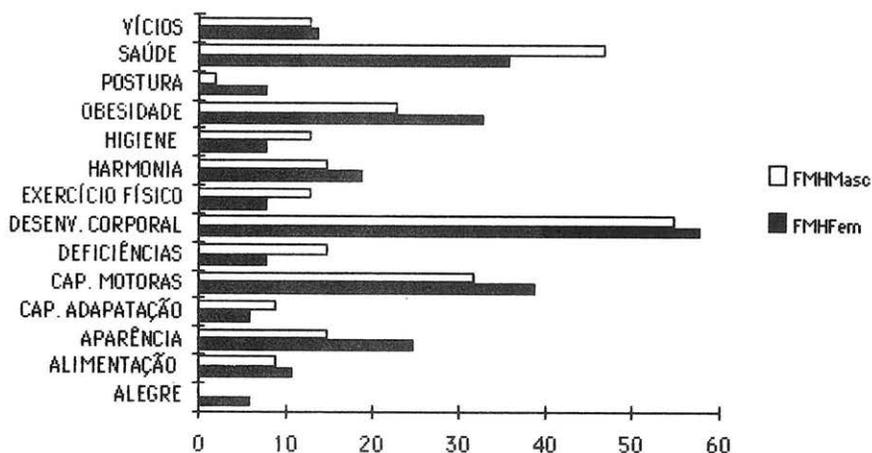


Figura 1
Características de um corpo saudável

doenças, por ter um bom desenvolvimento corporal, por possuir boas capacidades motoras e pela ausência de obesidade.

O grupo FMHFem releva como características mais determinantes de um corpo saudável o desenvolvimento corporal, as capacidades motoras e a categoria saúde (58%, 39% e 36%). O grupo FMHMasc também releva para os três primeiros lugares as categorias desenvolvimento corporal, capacidades motoras e saúde mas com as seguintes percentagens, respectivamente: 55%, 47% e 32%.

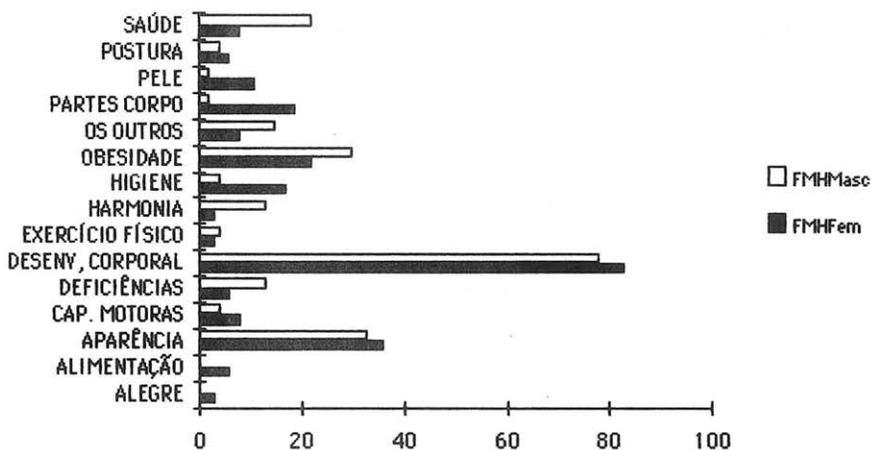


Figura 2
Características de um corpo belo

Da análise da Fig. 2 pode-se concluir que, para a amostra em causa, um corpo belo se caracteriza fundamentalmente por ter um excelente desenvolvimento corporal (83% e 78%), isto é, um corpo musculado possuindo as dimensões e as proporções do dito corpo atlético: alto, forte e bem constituído.

Apesar de percentualmente se situarem longe do valor obtido pela categoria desenvolvimento corporal, a aparência (36% e 33%) e a ausência de obesidade (22% e 30%) aparecem-nos também como características tipificadoras de um corpo belo.

Comparando os resultados obtidos pelos dois grupos pode-se concluir que o grupo FMHMasc atribui menor importância às categorias higiene, partes do corpo e pele (4%, 2%, 2%) do que o grupo «feminino» (17%, 11%, 19%).

Características do «seu» corpo referentes à saúde e à beleza: comparação segundo o sexo

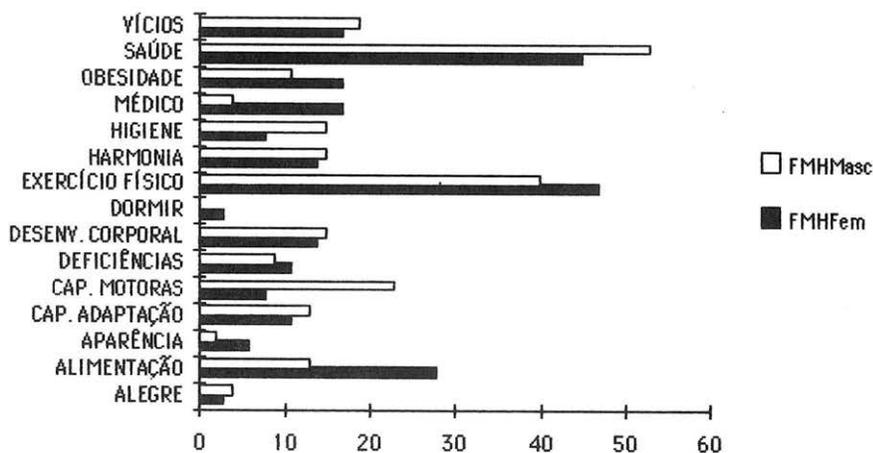


Figura 3
Características do «seu» corpo referentes à saúde

A análise da Fig. 3 leva-nos a afirmar que os elementos constituintes da amostra associam a saúde do seu corpo, essencialmente, à ausência de doenças (45% e 53%), ao exercício físico (47% e 40%), à alimentação (28% e 13%) e à ausência de vícios, de excessos (17% e 19%).

Comparando os resultados obtidos pelos dois grupos queremos salientar os valores obtidos na categoria médico (17% e 4%) respectivamente FMHFem e FMHMasc.

A análise da Fig. 4 permite concluir que, para esta amostra, a beleza do corpo passa obrigatoriamente por um bom desenvolvimento corporal

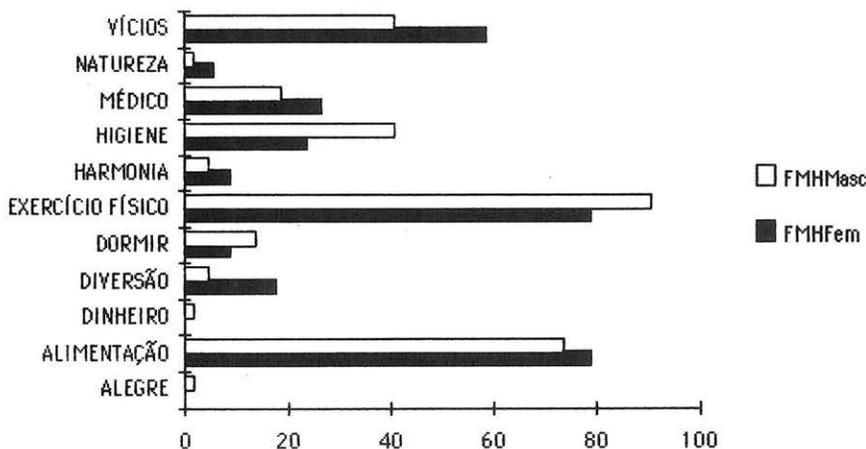


Figura 4
Características do «seu» corpo referentes à beleza

(42% e 64%), pela ausência de obesidade (33% e 26%) e por se sentirem bem, pelo bem estar para consigo, isto é, pela harmonia (21% e 17%).

Curioso é o aparecimento da categoria «os outros» (33% e 19%) para justificar a beleza do «seu» corpo. Neste sentido a beleza é aquilo que os outros consideram, aquilo que a sociedade impõe como norma.

Como manter o corpo saudável e belo: comparação segundo o sexo

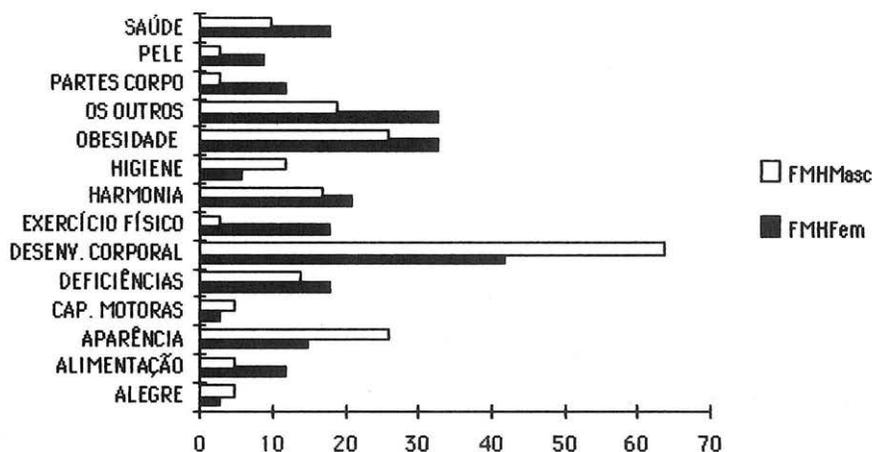


Figura 5
Como manter o corpo saudável

A observação da Fig. 5 permite afirmar que os elementos inquiridos consideram como fundamental para manter o corpo saudável comer equilibradamente (79% e 74%), fazer exercício físico (79% e 91%), não ter vícios nocivos (59% e 41%), ir ao médico regularmente (27% e 19%) e ter cuidados de higiene para com o seu corpo (24% e 41%).

Queremos ainda salientar o valor obtido para a categoria diversão no grupo FMHFem (18%) e os valores na categoria dormir nos dois grupos (9% e 12%).

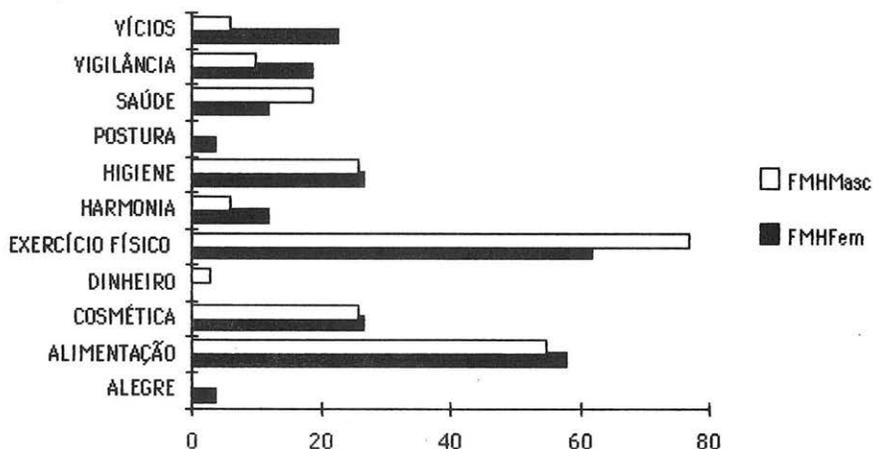


Figura 6
Como manter o corpo belo

A observação da Fig. 6 leva-nos a concluir que, para os elementos em causa, a receita para manter o corpo belo passa fundamentalmente por uma alimentação equilibrada e racional (58% e 55%), pelo exercício físico (62% e 77%), pela higiene corporal (27% e 26%), pela ausência de vícios (23% e 6%) e pela utilização de cosméticos (27% e 26%).

Conclusões

Este estudo, ao ter como objectivo a determinação da importância atribuída aos valores corporais saúde e beleza por parte de alunos universitários, a análise da auto percepção no que respeita aos referidos valores e verificar em que medida acreditam que podem influenciar o seu corpo, contribuiu para melhor compreendermos as opções, significados e aspirações destes alunos associados às representações corporais.

Como resultado da aplicação das técnicas estatísticas escolhidas obtivemos valores muito semelhantes. Neste grupo de alunos univer-

sitários, o sexo não parece influenciar as opiniões sobre os valores e representações corporais nos vários domínios estudados.

Contudo, o mesmo não se passa quando comparamos as posições deste grupo de alunos universitários, de ambos os sexos, face à saúde e à beleza. Existem diferenças estatisticamente significativas entre as posições assumidas perante os valores saúde e beleza nas várias questões consideradas.

Considerando os valores médios obtidos podemos afirmar que os elementos inquiridos concordam completamente que a saúde e a beleza são valores fundamentais para a vida. Afirmam que um corpo saudável é aquele que se caracteriza, essencialmente, por não ter doenças, por ter um bom desenvolvimento corporal e por possuir boas capacidades motoras e que um corpo belo se caracteriza por ter um excelente desenvolvimento corporal, isto é, um corpo musculado possuindo as dimensões e as proporções do dito corpo atlético: alto, forte e bem constituído.

Baseando-nos nos valores médios obtidos podemos igualmente afirmar que os alunos em causa se consideram saudáveis e belos. Associam a saúde do seu corpo, essencialmente, à ausência de doenças, à prática do exercício físico, à alimentação racional e equilibrada e à ausência de vícios, de excessos, tais como o álcool e o tabaco. A beleza do corpo passa obrigatoriamente por um corpo bem constituído, forte, atlético, pela ausência de obesidade e pela harmonia, pelo bem-estar.

Ainda considerando os valores médios obtidos, podemos dizer que, no geral, estes alunos acham que as pessoas têm responsabilidades na manutenção do corpo saudável e belo. Para tal, no caso da saúde, deve-se comer equilibradamente, fazer exercício físico, não ter vícios nocivos, ir ao médico regularmente e ter cuidados de higiene para com o seu corpo. Em relação à beleza deve-se ter uma alimentação equilibrada e racional, realizar exercício físico, ter cuidado com a higiene corporal, não ter vícios nocivos e utilizar cosméticos.

Bibliografia

- ALMEIDA, João (1990). «Valores e Representações Sociais» («Portugal — os próximos 20 anos», VIII vol.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BENTO, Jorge e GRAÇA, Amândio (1991). *Educação da Saúde e Conceito de Corpo. Desenvolvimento Somato-Motor e Factores de Excelência Desportiva na População Escolar Portuguesa*. Coord. Francisco Sobral, Lisboa: Gab. Coord. Desporto Escolar — ME, pp. 81-100.
- BOUET, Michel (1969). *Les Motivations des Sportifs*. Paris: Éditions Universitaires.
- CORREIA, Abel (1992). *Praticante Desportivo e Valores: Estudo Exploratório do Sistema de Valores de Praticantes*. Actas do II Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural, Évora.

- ESTEVES, António (1990). *Investigação-Ação, Metodologia das Ciências Sociais*. In Augusto Silva e José Madureira, Lisboa: Edições Afrontamento, pp. 251-278.
- FIGUEIREDO, Eurico (1998). «Conflito de Gerações, Conflito de Valores» («Portugal — os próximos 20 anos», II vol.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GARCIA, Teresa (1989). Metamorfoses do Corpo ou um Estudo sobre a Imagem Corporal. *Horizonte*, Nov./Dez., VI (34), pp. 127-131.
- GHIGLIONE, Rodolphe e MATALON, Benjamin (1992). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editora.
- KRAWCZYK, Zbigniew (1988). Physical Culture from the Perspective of Values. *International Review for Sociology of Sport*, 23 (2), pp. 97-06.
- LIPOVETSKY, Gilles (1989). *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio de Água Editores.
- SERPA, Sidónio (1991). *Motivação para a Prática Desportiva, Desenvolvimento Somato-Motor e Factores de Excelência Desportiva na População Escolar Portuguesa*, Coord. Francisco Sobral, Lisboa: Gab. Coord. Desporto Escolar — ME, pp. 101-111.
- SOBRAL, Francisco (1990). *Para uma Crítica Axiológica do Desporto e da Educação Corporal*. Actas do Forum Desporto, Ética, Sociedade, Porto: FCDEF — UP, pp. 133-141.
- SOBRAL, Francisco (1991). *Performance, Maturação e Prontidão Desportiva Desenvolvimento Somato-Motor e Factores de Excelência Desportiva na População Escolar Portuguesa*, Coord. Francisco Sobral, Lisboa: Gab. Coord. Desporto Escolar — ME, pp. 11-20.
- VALA, Jorge (1990). *A Análise de Conteúdo, Metodologia das Ciências Sociais*. In Augusto Silva e José Madureira, Lisboa: Edições Afrontamento, pp. 101-128.

O Ministério da Educação, a Educação Física e o Desporto: Exploração das Condicionantes Sócio-Culturais

José Jacinto Branco Vasconcelos Raposo*

O objectivo desta comunicação é explorar os factores sócio-culturais que servem de condicionantes à intervenção e definição do papel e função da Educação Física e do Desporto no sistema de ensino português e, conseqüentemente, na construção de uma Europa capitalista e democrática.

Antes de mais, é fundamental que saibam o que entendemos por Educação Física e Desporto. Das muitas definições propostas para Educação Física escolhemos a que a seguir transcrevemos por nos identificarmos, em grande parte, com ela:

A Educação Física deve ser entendida como o processo racional, sistematizado e intencional de tornar acessível, a todas as crianças e jovens que frequentam a instituição escolar, o conjunto transitório de conhecimentos, hábitos, valores, atitudes e capacidades que constituem o património da Cultura Física, isto é, o repositório dos valores e das técnicas inerentes às produções sociais do corpo, como resultado de um processo histórico de transformação, património que encerra o mais elevado nível de capacidade alcançado pelo homem, nesta área da actividade social. (Carreiro da Costa 1991)

O Desporto, como extensão da Educação Física, é uma adaptação biocultural através da qual se expressam as dinâmicas das relações entre a população e o meio ambiente. Na nossa perspectiva, o meio ambiente implica as suas dimensões físicas, sociais e culturais. Conseqüentemente,

* Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
Boletim SPEF, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 77-87.

o desenvolvimento desportivo é, também, o reflexo da qualidade de vida das sociedades em causa.

Em Portugal, os profissionais de Educação Física há muito que lutam pelo reconhecimento profissional da disciplina (ver Crespo 1991; Gomes 1991). Em determinadas alturas, algumas decisões governamentais pareciam indicar que a resolução para alguns dos problemas, como a sua integração no currículo escolar (*ibid.*), estava encontrada, uma vez que os respectivos decretos-lei eram publicados. No entanto, aquilo a que assistimos, ao longo dos anos, é que os discursos e a prática não demonstram grandes progressos. Aliás, se tivermos em consideração os ensinamentos de Carreiro da Costa (1991), podemos mesmo argumentar que a classe dos *professores* de Educação Física passa por uma fase crítica e, segundo Sobral (1991), é a própria identidade disciplinar que está em causa.

O Problema que queremos abordar

Aos olhos da lógica formal não faz sentido algum que, após mais de oitenta (80) anos de luta, a Educação Física e o Desporto não tenham ainda recebido o reconhecimento curricular que lhe é devido pelas instituições governativas. A dificuldade em entender a lentidão deste processo é ainda maior quando tomamos em consideração as vantagens económico-sócio-culturais que a Educação Física e o Desporto apresentam à sociedade. As vantagens e os benefícios vão desde a saúde física (Cooper 1989; Ruano 1989; Asterita 1985; Althoff, Svoboda and Girdano 1988; Bazzano *et al.* 1992; Armstrong *et al.* 1991), mental (Arieti and Brodie 1981; Singer 1975; Silva 1981; Epstein 1992), económicas (Corbin and Lindsey 1988) até aos factores relacionados com a produtividade económica (Pávlov 1978). Mas, como se tudo isto não bastasse, também é possível argumentá-las de acordo com as dimensões objectivas e subjectivas da ideologia (Larrain 1979) e, nessa qualidade, a Educação Física, e em particular na sua extensão do Desporto, apresenta requisitos de carácter ideológicos muito vantajosos para aqueles que quiserem na sua prática política ir além dos discursos e agir, de uma forma mais rápida que a actual, em defesa de uma economia de mercado, ou capitalismo se assim o quiserem.

Para além deste problema, há outros, nomeadamente os que se prendem com o processo de partidização do Desporto, cuja mais notória consequência está expressa na redução no número de indivíduos com formação em Educação Física e Desporto que desempenham as funções de delegados da Direcção Geral dos Desportos.

Além deste aspecto, temos, ainda, o aumento no número de estrangeiros que integram as equipas nacionais nas várias modalidades e, mais recentemente, nas próprias selecções nacionais. Mas, quanto a

estrangeiros não nos ficamos pelos atletas. Logo após os Jogos Olímpicos de Barcelona, quer o Sr. Ministro quer o Sr. Director Geral dos Desportos defendiam a necessidade de se «importarem» técnicos estrangeiros, apresentando como razão a «incompetência» dos técnicos nacionais.

Em alguns aspectos até é possível aceitar as teses do Ministro e do Director Geral. No entanto, é necessário não perder de vista quem são os responsáveis pela política de formação em Portugal. Mas uma análise completa deste problema implicaria termos que aprofundar os nossos conhecimentos sobre a forma como têm sido gastos os dinheiros públicos. Normalmente, os discursos políticos que justificam o progresso no nosso desporto, são feitos em termos económicos e, por vezes, recorrem ao número de instalações desportivas inauguradas no país durante um determinado período. Este é o tipo de discurso típico das estruturas e está de acordo com a metodologia própria da tradição dualista dos estudos sociológicos, que se prende com o conceito de tempo.

Nas análises sociológicas os fenómenos são definidos em termos temporais e é de acordo com o tratamento temporal que se define o tipo de estudo. Na literatura, por exemplo, encontramos, frequentemente, este aspecto representado nas citações clássicas que, no caso da sociologia, vão até Durkheim. No entanto, se há disciplinas que entendem o artificialismo temporal das metodologias, sem dúvida que são a Educação Física e, talvez até mais do que esta, o Desporto de rendimento. Para nós, estudiosos do Desporto, o presente é um ponto de transição entre os muitos anos para trás e a incerteza dos que se seguem. É, talvez, a permanência latente deste conceito nos nossos «subconscientes» que nos leva a repudiar uma boa parte da retórica dos responsáveis máximos da Educação Física e do Desporto em Portugal.

Aos olhos da Psicologia Cultural estas dificuldades apresentam-se como um fenómeno interessante na medida em que é um desafio aos seus pressupostos disciplinares. Um estudo aprofundado passa pela análise do sistema de educação em Portugal, a sua estrutura, função, estruturação e *agency*. De acordo com a definição de Giddens (1986: 66), devemos entender o conceito de sistema como a reprodução das relações entre actores ou colectividades, organizadas como práticas sociais regulares ou normais. A estrutura refere-se às regras e aos recursos, organizados como propriedades do sistema social. A estruturação deverá entender-se como as condições que governam a continuidade ou a transformação das estruturas e, conseqüentemente, a reprodução dos vários sistemas sócio-culturais. Ainda de acordo com Giddens, as estruturas não devem ser conceptualizadas como barreiras à acção mas sim como parte integrante da produção de acção. Tendo por base as definições aqui apresentadas julgamos ser evidente que não é possível conceber estruturas sem actores sociais. Através do processo de socialização todos os membros da sociedade adquirem conhecimentos sobre as

várias instituições da sociedade a que pertencem. Por *agency* podemos entender o papel que cada indivíduo desempenha nas instituições e estruturas em que participa.

Antes de darmos continuidade ao nosso argumento, é imperioso que definamos o conceito de Recurso, porque é este que nos vai clarificar o papel que os agentes desempenham no perpetuar dos valores da tradição judaico-cristã. Os recursos existem numa relação espaço-temporal enquanto que as regras não. Os recursos manifestam-se materialmente como: (A) o conteúdo, ou o veículo, paralelo e sempre concomitante com a substância dos códigos e as normas sociais; (B) como parte integrante das relações de poder que só operam em conjunção com os códigos e as normas sociais (i. e. as que se relacionam com a propriedade privada).

Como é evidente, qualquer uma destas dimensões é bastante vulnerável a alterações. Uma vez que o homem é um ser intencional, a capacidade de transformação é tida como fazendo parte integrante das características da condição humana. Este princípio é duplamente importante. Por um lado, são eles que estruturam as interações em termos espaço-temporais, por outro, são também os componentes essenciais para analisarmos as próprias estruturas e os seus agentes, como representativos de um processo que é histórico e sócio-cultural. Assim, julgo que podemos afirmar que o estudo das estruturas é sempre o estudo da estruturação.

Aquilo a que me proponho nesta comunicação é procurar encontrar as raízes sócio-culturais que:

1. condicionam a racionalização de actores como o Ministro da Educação e Director Geral dos Desportos;
2. justificam a lentidão das mudanças estruturais que se verificam no nosso sector de ensino.

Vamos fazê-lo de acordo com os princípios da Psicologia Cultural que rejeita a tradição dualista que predomina na Academia ao nível filosófico, teórico e metodológico. Procurando ultrapassar a armadilha conceptual e metodológica que é o tratamento dos conceitos de tempo e espaço, procuraremos fundamentar o nosso raciocínio naquelas que são as bases do pensamento ocidental e, consequentemente, da ciência contemporânea. São essas bases que servem de pilar à construção do psiquismo dos indivíduos e, consequentemente, das sociedades. Assim, ao descrevermos a herança do pensamento ocidental estamos, também, a descrever o psíquico dos agentes responsáveis pelas decisões que condicionam o processo de mudança no sistema educativo, nomeadamente, no sector da Educação Física e do Desporto. Para que se torne mais claro o nosso discurso, e para que as contradições sejam minimizadas, é importante que aceitemos a seguinte definição de psíquico: o psíquico refere-se aos padrões do envolvimento motivado, estados

subjectivos responsivos e direccionados às representações mentais das coisas. É o que anima os indivíduos e os transforma em pessoas, tornando-as cuidadosas, voluntariosas, cheias de objectivos, metas e juízos. O segredo do psíquico reside no mundo intencional de cada indivíduo, nos desejos, nas crenças, nos recursos e aventuras, nos valores e nas visões, que temos das variadíssimas coisas.

Quer o Ministro da Educação quer os seus Directores Gerais são indivíduos que receberam a sua educação num sistema tipicamente platónico tal como apresentada na tradição dualista — judaico-cristã. Assim, para entendermos as suas formas de agir no mundo, temos que tomar em consideração as forças sócio-culturais que lhes condicionaram o conhecimento ao longo dos processos de socialização e enculturação a que foram sujeitos. Estes processos foram pela primeira vez definidos por Herkovitz como o processo de aprendizagem da sociedade e o processo da aprendizagem da cultura, respectivamente. Por sociedade deve-se entender conjunto de pessoas, grupos, instituições e o conjunto de regras que regulamentam as interacções destes. Por cultura devemos entender todos os padrões para comportamento. Essa aprendizagem foi controlada por agentes sociais, formais e informais, sendo estes agentes transmissores (educadores) de todo um conjunto de valores que lhes fora previamente transmitido pelos mesmos processos de socialização e enculturação e pelas mesmas instituições. Todo este processo visava reproduzir uma determinada ideologia. Para combater essa ideologia impõe-se mudar o sistema de ensino de modo a valorizar-se o indivíduo na sua condição de ser humano.

Os agentes que vamos analisar, para além de sujeitos aos processos de socialização e enculturação dominados por uma política altamente influenciada (directamente) pelos agentes da Igreja, são, por ideologia, defensores de uma tradição de valores que tem por base os ensinamentos de Platão, Sócrates e outros associados. Assim, passemos a analisar, brevemente, esta tradição filosófica para que possamos saber qual a filosofia de base dos agentes que queremos entender e que, de alguma forma, responsabilizamos pelo estado actual das coisas. No entanto, porque a Psicologia Cultural procura fugir às garras do dualismo platónico, não nos esqueçamos de que só é possível a continuidade de qualquer estado de coisas se estas puderem ser reproduzidas entre os que se julgam vitimizados. Isto é, a longevidade do conflito entre a Educação Física e o Desporto só é possível porque os agentes responsáveis pela reprodução destas disciplinas o fazem de acordo com os princípios filosóficos que guiam a cognição do Ministro e do Director Geral. Por outras palavras, estamos em directa contradição com o que afirmamos sempre que continuamos a transmitir conhecimentos tal como estes foram gerados por teorias de inspiração dualista.

Platão é o grande fundador do dualismo. A influência dos seus contributos para o conhecimento do mundo ocidental está representada

de muitas formas em várias instituições do mundo moderno. De entre elas podemos destacar a ciência, a religião e a política. Estas instituições estão intimamente ligadas umas às outras. A importância e presença constante da orientação judaico-cristã no pensamento científico moderno é uma das consequências da aliança da Igreja ao poder político que, por sua vez, resultou dos ensinamentos de Justino, S. Tomás de Aquino e Santo Agostinho. Da conjugação destas forças sócio-culturais resultou uma forma de conhecimento que, ao longo dos tempos, tem vindo a condicionar a construção do mundo em que vivemos e que experimentamos. Assim, de alguma forma, somos todos iguais uns aos outros, mesmo ao longo dos séculos.

Para Platão, há uma independência total entre o psíquico e o corpo, se bem que seja o psíquico que governa o corpo. Ao mesmo tempo que afirma isto, diz, também, que a alma é prisioneira do corpo e que o que mais aspira é a libertar-se, mas mantém-se cativa dos prazeres que o corpo lhe proporciona. No entanto, por mais prazer que o corpo lhe proporcione, nunca é capaz de satisfazer a necessidade de absoluto que esta tem. Assim, o filósofo propõe que aceitemos a alma como tendo por tarefa elevar-se acima dos prazeres do corpo, vencendo tentações, fugindo ao mundo e às suas seduções e «avivar a reminiscência que tem das ideias que conheceu na realidade supra-sensível». Esta é a herança que recebemos na Psicologia e que está representada em teorias como a Freudiana e a Behaviorista que estão por base em muitas das teorias da aprendizagem que nos são transmitidas pelas várias teorias psicopedagógicas. Esta influência filosófica é reflectida no comportamento e visão do mundo que temos como indivíduos. As nossas acções do dia-a-dia são, também, influenciadas e determinadas por estas dinâmicas, tal como elas nos foram impostas pelo sistema educativo e tal como as transmitimos aos nossos alunos. O sistema educativo é uma resultante dos acordos políticos que a Igreja fez com o poder político. A religião, como instituição sócio-cultural, ao longo da história, tem sido a grande aliada do poder político e, conseqüentemente, intimamente relacionada com educação que recebemos.

Na Educação Física e no Desporto temos como objecto do nosso trabalho o corpo que, segundo esta tradição, não é coisa lá muito boa. Vejamos, pois: o filósofo divide a alma em três partes às quais correspondem prazeres e funções. (...) Uma dessas funções, ..., é aquela pela qual o homem adquire o conhecimento; a outra é aquela pela qual ele se consome com ardor;

Quanto à terceira, por causa da multiplicidade dos seus aspectos, não nos foi possível designá-la por um só nome, denominando-a por aquilo que nela há de mais importante e de mais forte; chamando-a de desejante, por causa da intensidade dos desejos relativos ao alimento, à bebida, aos prazeres do amor e a tudo aquilo que é ainda um acompanhamento para esses desejos; evidentemente, amorosa também da

riqueza, porque a riqueza é o principal meio de realizar essas espécies de desejos (República, IX, 581 d. c.).

Para Platão, a razão tem a sua sede na cabeça. E isto, para ele, significa que a alma está separada do resto do corpo para melhor se proteger das sujidades das partes inferiores da alma. Uma parte residia no peito — a energia moral — e a outra, a dos desejos, no abdómen, cabendo a imortalidade apenas à parte superior, a cabeça.

O dualismo de Platão foi uma ótima fonte de inspiração para o pensamento religioso. Este, por sua vez, sob a forma do «pensamento judaico-cristão», é determinante na forma como as ciências modernas, nomeadamente a Psicologia e a Antropologia, vieram a conceptualizar o homem como objecto de estudo. Uma das figuras mais importantes nas ciências sociais é o filósofo Descartes que, por sua vez, é um produto do pensamento judaico-cristão. Esta orientação do pensamento religioso é perfeitamente identificada nos seus trabalhos, assim como também na sua própria vida. É importante que se tenha em mente que o dualismo que encontramos na Antropologia, Sociologia e na Psicologia actual é resultado da influência do pensamento de Descartes tal como tomou forma em pensadores como Hobbes, John Locke, Jean J. Rousseau, Leibnitz, Kant, Hegel, Durkheim, Marcel Mauss, etc.

Para Descartes, tudo é explicado através do espaço e do movimento. De acordo com este pensador, na composição dos seres nada há a mais na criatura viva do que no autómato. O ser humano, criado por Deus, é uma máquina mais complexa e as suas partes são, por isso, mais pequenas e complicadas. O homem difere dos animais apenas porque Deus lhe adicionou a alma ao corpo. Argumenta, ainda, que o homem é constituído por um conjunto de tubos ao longo dos quais os fluidos percorrem toda a máquina hidráulica. Para ele, também os nervos são tubos que contêm pequenos fios que, puxados à maneira de cordas pelos órgãos dos sentidos, são os meios de transmissão da sensibilidade. Nos nervos, para além destes filetes, passam ainda os espíritos animais que se deslocam do cérebro para a periferia e provocam os comportamentos motores que observamos. É o acumular desses espíritos e fluidos que justifica o aumento de volume dos músculos.

Esta visão mecanicista do ser humano toma forma num outro pensador da altura, Thomas Hobbes, que viveu entre 1588 e 1679. Hobbes «interessa-se de maneira privilegiada pela moral e pela política, às quais pretende conferir um autêntico estatuto científico». Um dos seus grandes temas é o Estado que, de acordo com o modelo mecanicista, é concebido como uma máquina perfeitamente organizada. Este é, também, um aspecto fundamental para nós, estudantes do Desporto, porque, como instituição sócio-cultural, o Desporto tem e é movimento graças ao controlo que os treinadores, clubes, associações, federações e governo exercem sobre os atletas.

O mecanicismo acredita numa metafísica onde há uma ideia de que o homem, através do seu pensamento, se pode tornar senhor e possuidor de todo o universo corporal graças à sua mecanização radical. Isto porque o homem, ao ver-se como uma máquina integrada na grande máquina do universo, cria o mecanismo necessário a assegurar a sua dignidade. Esta é uma ideia que, julgo, sobrevive de algum modo, em muitos dos técnicos desportivos. Esta ideia foi também apoderada pela organização de estado absolutista que, assim, encontrava justificação para as suas acções. Tal como os soberanos se transformaram em tiranos (porque eram possuidores da iluminação de Deus, portanto, do conhecimento) também os treinadores e dirigentes lidam com os atletas exigindo deles uma submissão total. Nesta base, os atletas têm apenas que se render ao poder, ou seja, produzirem resultados. Quando os resultados não aparecem é porque o maquinista não sabe pôr a máquina a funcionar. Tal como se põe gasolina no carro, pagam-se salários exorbitantes aos atletas. Com gasolina o carro tem que andar, com vencimentos, e outros privilégios, os atletas têm que ganhar.

De acordo com Pandian (1985), na orientação judaico-cristã a representação da divindade engloba todos os povos, mas cria uma distinção na conceptualização do eu-verdadeiro e do eu-não verdadeiro.

Enquanto Pandian limita a sua tese à Antropologia, sugiro que ela é também verdade para todos os outros ramos das ciências sociais, especialmente as que lidam com o indivíduo como pessoa. Estas, e em particular a Psicologia, desenvolveram-se com base no contraste que era feito entre o Ocidente e o não Ocidente, contraste este que não é mais do que a expressão mais ampla da diferença entre o eu-verdadeiro e o eu-não verdadeiro. O Ocidente era detentor da verdade, do eu-verdadeiro. Ainda hoje se verifica esta tendência nas relações que a Europa e América mantêm com o resto do mundo.

Segundo a tradição judaico-cristã, Deus é um ser absoluto. É um modelo de absolutismo. Ele é representado como sendo só bom, puro, justo, etc. Com esta invenção, os teólogos definiram um tipo de natureza humana e com ela expulsam os demónios para o mundo dos outros, que são aqueles que não são como eles, pessoas que têm usos e costumes diferentes dos deles. O Deus absoluto é assexual, perfeito e sagrado. Com base nesta visão do outro, são atribuídos, por exemplo, grandes desejos sexuais aos negros ou até mesmo aos emigrantes portugueses nos Estados Unidos de América. Mas, na verdade, estes poderes sexuais não são mais do que uma imagem do quão racistas somos.

Com o desenvolvimento da orientação judaico-cristã, a formulação de uma imagem restritiva de um Ser (ente) divino, em particular um Ser divino que se apresenta histórico, criou uma fórmula mítica e anímica através da qual o ocidente interpretou a concepção da verdadeira natureza do Self. Tudo isto resultou na apropriação, pelo poder político,

desta concepção que assim define uma certa ordem social, em que o rei era apenas responsável perante Deus.

Como consequência da aliança entre a Religião (a Igreja) e o poder político, a Cristandade acabou por controlar e governar os mais variados domínios da vida do dia-a-dia do cidadão, desde os nascimentos, casamento, morte, sexo, hábitos alimentares, lei, medicina e deus, também, um corpo filosófico à Academia. Em todos os domínios, a Cristandade injectou uma dialéctica entre o self -verdadeiro e self -falso, que obriga a uma intervenção de factores de moderação. Como sabemos, o papel da educação é o de preparar os novos membros da sociedade com o conhecimento necessário para assegurar uma sobrevivência no grupo, mas esta é, também, uma das funções do estado, da família que encontra nos educadores os seus agentes privilegiados.

Ao analisarmos, nestes termos, a importância dos agentes nas estruturas deparamos com um dos erros mais frequentes nas várias escolas sociológicas que é de carácter metodológico. Os estudos da sociologia tendem a relegar para um plano secundário, por vezes ignorando totalmente o papel e as razões que condicionam ou inspiram as acções dos vários agentes que participam nas estruturas estudadas. Por outras palavras, a análise sociológica tende a não tomar em consideração a racionalização das acções dos vários actores. Neste caso, os agentes em causa são possuidores de um conhecimento social e cultural sobre a Educação Física e o Desporto tal como as instituições a quem foram delegadas as responsabilidades da reprodução dos princípios acima descritos os reproduzem.

Neste trabalho abordamos as bases sócio-culturais do nosso sistema de educação como base para podermos entender as acções dos agentes intervenientes nas estruturas governamentais directamente ligadas à Educação Física e ao Desporto, nomeadamente aquelas que desempenham o papel de Ministro e de Director Geral dos Desportos. Com base nos conceitos que apresentamos atrás, podemos argumentar que a intencionalidade dos agentes analisados é de, em primeiro lugar, manterem-se no poder, daí a necessidade de recorrerem a discursos que por vezes estão em directa contradição com os valores cujas ideologias se dizem defender.

A ideologia social-democrata promove a economia de mercado como a forma mais válida para a construção da felicidade das pessoas e o desporto é um meio para a promoção do sucesso em cada cidadão. Numa perspectiva capitalista, o sucesso tem por base os seguintes três componentes:

- I Progresso;
- II Materialismo;
- III Conformidade Externa.

A interacção destes resulta num conjunto de prática e valores sócio-culturais que podemos resumir nos seguintes:

- A) o nível económico ou a capacidade de consumo dos cidadãos é um dos critérios para avaliação;
- B) ganhar aos outros;
- C) ser melhor que os outros;
- D) aceitar os critérios de avaliação de sucesso em todos os domínios da vida.

Para que um indivíduo assimile estes valores, é fundamental que nos processos de socialização e enculturação sejam assimiladas, pelo menos, as seguintes características: lealdade; entusiasmo; cooperação; iniciativa; auto-controlo; auto-confiança; firmeza de atitude; ambição; trabalhador (ética do trabalho); intencionalidade; habilidade e espírito de grupo ou equipa e, finalmente, nobreza competitiva. Existem outros valores mas são de menor importância para o desenvolvimento do espírito capitalista que vai caracterizar a sociedade que todos se dizem estar a querer construir na Europa. Ao reflectirmos minimamente sobre os valores acima apresentados, julgo ser mais que evidente as vantagens que a Educação Física e o Desporto oferecem para a construção dessa sociedade europeia e comunitária. Como sabemos, cabe ao Ministério da Educação a gestão dos recursos necessários a assegurar a transmissão adequada desses valores.

Em suma, podemos concluir que as forças que limitam a intervenção dos agentes analisados são, em parte, as mesmas que lhes fazem abdicar do *know how* de que dispõem nos profissionais da Educação Física e Desporto em Portugal. Podemos, também, aceitar que os agentes em causa estão conscientes das vantagens que a Educação Física e Desporto oferecem como meio de consciencialização e libertação política. Mas, neste caso, é evidente que as suas intenções e intervenções visariam limitar a construção da sociedade democrática que lhes enche a boca.

Por outro lado, ao olharmos para os programas curriculares, leccionados por algumas vozes críticas à política dos actuais responsáveis, verificamos que estes se baseiam em teorias dualistas. Assim, e enquanto a tradição dualista permanecer como a grande base teórica para a Educação Física e o Desporto, podemos afirmar que as divergências que existem entre o Ministro, Director Geral dos Desportos e os Professores de Educação Física e Desporto, são mais de carácter estratégico do que propriamente de concepção das disciplinas.

Agradecimento

O autor agradece ao Dr. José Anibal Félix de Carvalho as sugestões críticas sem as quais este trabalho seria mais pobre.

Bibliografia

- ALTHOFF, Sally A., SVOBODA, Milan, GIRDANO, Daniel A. (1988). *Choices: in Health e Fitness for Life*. Scottsdale, Az.: Gorsuch Scarisbrick, Publisher.
- ARIETI, Silvano, BRODIE, Keith H. (Eds.) (1981). *American Handbook of Psychiatry, Advances and New Directions Basic Books*.
- ARMSTRONG, Neil, WILLIAMS, J., BALDING, J., GENTLE, P., KIRBY, B. (1991). Cardiopulmonary Fitness, Physical Activity Patterns, and Selected Coronary Risk Factor Variables in 11 to 16 Year-Olds. *Pediatric Exercise Science*, 3, pp. 219-228.
- ASTERITA, Mary F. (1985). *The Physiology of Stress: With Special Reference to the Neuroendocrine System*. New York: Human Science Press.
- BAZZANO, Carmelo, CUNNINGHAM, L. N., VARRASSI, G., FALCONIO, T. (1992). Health Related Fitness and Blood Pressure in Boys and Girls Ages 10 to 17 Years. *Pediatric Exercise Science*, 4, pp. 128-135.
- CARREIRO DA COSTA, Francisco (1991). Formação Inicial de Professores de Educação Física: Problemas e Perspectivas. *Boletim de Educação Física*, n.º 1 Primavera. pp. 21-34.
- COOPER, Robert K. (1989). *Health & Fitness Excellence: The Scientific Action Plan*. Boston: Houghton Mifflin Comp.
- CORBIN, Charles B., LINDSEY, Ruth (1988). *Concepts of Physical Fitness*. Dubuque, Iowa: Wm C. Brown Publishers.
- CRESPO, Jorge (1991). A Educação Física em Portugal. A Génese da Formação dos Professores. *Boletim de Educação Física*, n.º 1 Primavera. pp. 11-19.
- GIDDENS, Anthony (1986) *Central Problems in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. Berkeley: University of California Press.
- GOMES, Rui (1991). Poder e Saber sobre o Corpo — A Educação Física no Estado Novo (1936-1945). *Boletim de Educação Física*, n.º 2 e 3 Verão e Outono pp. 109-136.
- PANDIAN, Jacob (1985). *Anthropology and the Western Tradition: Toward an Authentic Anthropology*. Prospect Heights: Waveland Press.
- PÁVLOV, Serguei (1978). A Cultura Física e Desporto na Sociedade Socialista. *Ciências Sociais*. Edições Avante.
- ROWLAND, Thomas (1990). *Exercise and Children's Health*. Champaign: Ill.: Human Kinetics.
- RUANO, E. Gonzalez (1989). *Ejercicio Fisico Controlado*. Madrid: Editorial Marban.
- SILVA, John M., SHULTZ, Barry B. (1981). Research in the Psychology and Therapeutics of Running: A Methodological and Interpretative Review. In G. Buffone, and M. Sachs (Eds) *The Psychology of Exercise and Running: Therapeutics and Pratical Applications*.
- SINGER, Robert (1975). *Psicologia dos Desportes: Mitos e Verdades*. São Paulo: Harper & Row Brasil.
- SOBRAL, Francisco (1991). Sociedade Portuguesa de Educação Física: Presença e Projecto. *Boletim de Educação Física*, n.º 1 Primavera. Pags. 5-7.
- WILLIS, Joe D., CAMPBELL, Linda F. (1992). *Exercise Psychology*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.

O Conceito de «Espaço» e as várias Perspectivas que Contribuem para a sua Definição

Luís Miguel Cunha*

Resumo

A presente comunicação tem como objectivo fundamental abordar o conceito de «Espaço» e chamar a atenção para a importância que tem a relação deste com o processo desportivo.

Pretende-se olhar o processo desportivo com uma nova perspectiva de modo a entender-se a capacidade que o desporto tem de manifestar-se no espaço.

A realização de actividades, o comportamento dos agentes, a localização de instalações, entre outros aspectos, contribuem para uma capacidade de afirmação do desporto no espaço. O desporto prefigurar-se-á uma vertente de produção de um espaço próprio, do espaço desportivo.

Como forma de realizarmos os objectivos, socorrer-nos-emos dos contributos de alguns autores de formações diversas que apresentaremos sob três perspectivas:

1. A perspectiva psicológica
2. A perspectiva sociológica
3. A perspectiva económica

Na perspectiva psicológica, explicamos a contribuição de A. Frémont, citando Moles e Rohmer, e a sua referência às «conchas do homem».

Os autores definem o espaço segundo uma referência em ordem ao próprio indivíduo e identificam um conjunto de comportamen-

* FMH/UTL.

Boletim SPEF, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 89-100.

tos e actividades que este realiza em cada «concha», hierarquizando e dando significado a cada um dos níveis em que o espaço assim se organiza.

Na perspectiva sociológica, apresentamos o ponto de vista de M. Castells e o seu entendimento sobre os quatro elementos da estrutura urbana:

1. O processo de produção (P).
2. O processo de consumo (C).
3. O processo de intercâmbio (I).
4. O processo de gestão (G).

Finalmente na perspectiva económica, o espaço é entendido através de processos de abstracção, onde a multidimensionalidade do conceito é um facto mensurável e representável. A contribuição fundamental é de A. Simões Lopes, que nos chama a atenção para a presença dos objectos ou indivíduos no espaço e pelas relações que entre eles se desenvolvem, contribuindo deste modo para uma definição e caracterização deste conceito.

1. A Perspectiva Psicológica

A perspectiva psicológica encara o «espaço» a partir do ponto de vista do indivíduo. Em função e a partir de si próprio, o sujeito organiza o espaço que o envolve. As suas actividades, as vivências, os comportamentos e as atitudes, diferentes consoante o tipo de espaço onde se realiza, ajudam a encontrar uma ordem, a identificar aspectos, que contribuem para a caracterização e diferenciação do espaço.

O «espaço» nesta perspectiva, define-se pelo conjunto de actividades, comportamentos e atitudes que o sujeito desenvolve, num local de determinadas dimensões a que ele, pela sua acção, atribui características.

Sob esta perspectiva, considerámos as contribuições de dois autores. Para estes, A. Moles e E. Rohmer (1972) citados por A. Frémont (1976), o «espaço» é concebido no seu conceito, em relação ao modo como é vivido e assim é hierarquizado.

«O espaço vivido parece assim constituído por uma compactação de estratos sucessivos que se acumulam, apertam, se esboroam, se esquecem mais ou menos...»

Esta estratificação comporta evidentemente componentes pessoais próprios de cada indivíduo, das suas qualidades e virtualidades específicas, mas insere-se também num sistema de contingências de que o casamento, o trabalho, o serviço militar, as migrações revelam bastante bem as referências, de uma ordem económica e social» (Frémont, A., 1976).

«Como o mostram A. Moles e E. Rohmer, o problema da liberdade individual põe-se também em termos de espaço.» (idem).

Estes autores hierarquizam e estratificam o espaço em torno do «*Ponto Aqui*» que definem como o centro do universo para cada indivíduo, como sendo aquela referência espacial, a partir da qual ele se estrutura e se referencia face a todo o universo exterior.

A partir deste «*ponto aqui*», o espaço estrutura-se em volta de oito «conchas» ou camadas, que o sujeito vai progressivamente conquistando com vivências crescentes ao longo da sua vida desde a infância, pela adolescência, até à idade adulta.

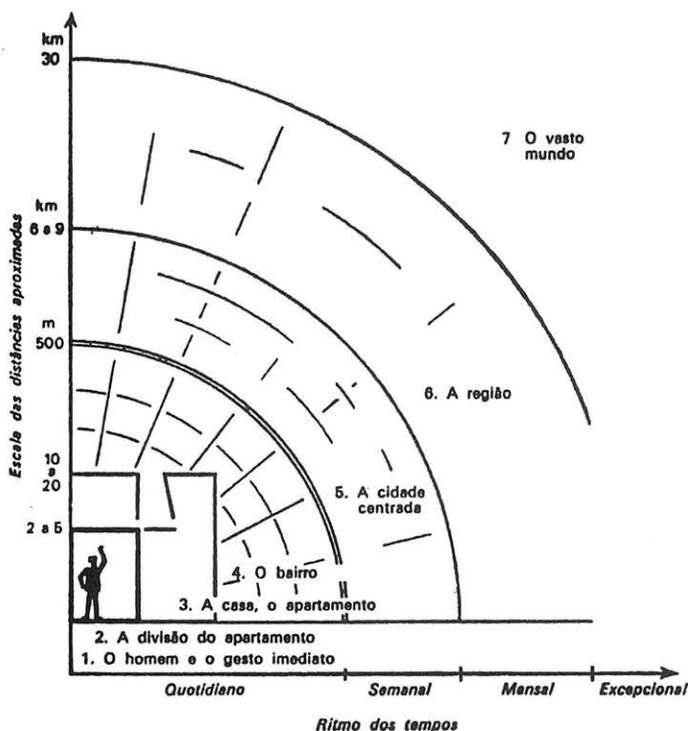


Figura 1
As conchas do homem (segundo Moles e Rohmer)

O «*ponto aqui*»

A primeira esfera o «*ponto aqui*» define os seus limites corporais e abrange a noção de «*corpo próprio*».

É uma dimensão do espaço onde o indivíduo lida com a corporalidade numa esfera mais íntima, numa relação consigo próprio e que coloca um primeiro tipo de problemas.

Associam-se a este espaço valores que têm directamente a ver com a imagem do corpo, a higiene, a saúde e outros que relacionam o homem

consigo mesmo. Estamos no domínio individual da intimidade, com os valores que lhes estão associados, mas também no entendimento da relação deste com o resto do mundo, com o seu envolvimento.

A iniciação às modalidades desportivas obriga à ultrapassagem deste nível íntimo, individual, no sentido de ser enriquecido pelas possibilidades vivenciais que o desporto oferece e pelas contribuições importantes que este desenvolve, na aquisição de uma noção de «corpo próprio» mais forte, mais sedimentada, mais adquirida ao nível da motricidade.

O gesto imediato

O «*gesto imediato*» delimita uma segunda fronteira, onde o contacto com os objectos e com as primeiras funções tem lugar. Aqui, o indivíduo amplia o nível espacial anterior enriquecendo-o.

Segundo vários psicólogos (Wallon, Piaget), é na relação com os objectos que as primeiras noções de estrutura são constituídas nas crianças. O espaço tem também uma visão estrutural que precisa de ser captada, assimilada e construída pelo indivíduo. Na relação com os objectos, com as suas dimensões, distâncias em relação a outros, estas noções vão sendo adquiridas e tomando significado.

A sala do apartamento

Este espaço é delimitado pelo alcance imediato da visão que termina na parede da sala.

A fronteira dos objectos próximos é ultrapassada pelo acesso ao conjunto de todos os objectos. As noções de «estar próximo», «estar afastado» tomam sentido neste nível e adquirem um significado mais amplo, permitem uma visão global, diferente da visão parcelar do nível anterior.

O apartamento

O apartamento reproduz a «toca» e o «refúgio» onde a fronteira da intimidade se encerra em torno do indivíduo, dos objectos cuja posse ele detém e dos seus familiares.

As funções diárias, a espontaneidade de movimentos e relações, são exercidas sem esforço de maior.

Os primeiros jogos infantis, onde a sociabilidade emerge pela primeira vez, são realizados em recintos com estas dimensões e com estes tipos de características. As próprias motivações inerentes à organização destes tipos de jogos e brincadeiras, estão intimamente ligadas com os

esconderijos, as tocas, os refúgios onde a sociabilidade e o contacto entre os indivíduos é mais forte.

Os jogos e os desportos que se realizam em salas de desporto ou mesmo em salões com estas dimensões, envolvem analogamente, aspectos ligados com a sociabilidade entre praticantes, muitas vezes realizadas para além da actividade.

O bairro

O bairro, descendente urbano da aldeia, apresenta-se como o lugar carismático, onde o indivíduo é conhecido e onde o sentimento de pertença se gera frequentemente. Todo este espaço, esta envolvência é por ele conhecida. O controle social define-lhe uma posição hierárquica na escala social.

Em termos desportivos, no bairro é onde tudo começa: assiste-se ao aparecimento dos primeiros grupos naturais, das primeiras estruturas e da sua posterior institucionalização, originando as primeiras colectividades.

O clube desportivo começa a manifestar-se a este nível.

É ao nível do bairro, na vizinhança ou fronteira com os outros bairros que a escola se situa e onde através dela, o clube escolar também se desenvolve.

A cidade centrada

A cidade centrada define um espaço de atracção, onde se encontram inúmeros serviços de utilidade para o indivíduo. Ela aparece com linguagens, símbolos e imagens múltiplas e constitui-se como «território de caça» que o indivíduo pode explorar, visitando, fazendo compras, efectuando novos contactos, etc. Por outro lado e dada a dimensão, a multiplicidade de situações e a natureza fortuita e superficial dos contactos, o indivíduo pode circular sem ser identificado.

A cidade aparece também como um espaço múltiplo de oportunidades e relações.

Em termos desportivos, é ao nível desta concha, que vamos encontrar, não apenas os clubes, os espaços e as instalações de bairro, mas todos aqueles que têm uma codificação, peso institucional e dimensões maiores e de nível mais elevado, totalmente diferentes do nível anterior.

A região

«A região é definida como o conjunto de lugares onde o homem pode ir e vir em menos de um dia (...). A região existe na medida em que não há controle legal da sua passagem.»

A região conduz para lá do quotidiano e do familiar (...), detém-se no limite do excepcional, da aventura» (Frémont, A., 1976).

É ao nível da cidade centrada e ao nível da região, que podemos identificar a decorrência dos quadros competitivos das diversas modalidades desportivas tradicionais.

No entanto, a região traz consigo o acesso à diferença de espaços, de tempos, de pessoas e outros aspectos que o sujeito pode disfrutar com relativa facilidade.

A permanência ao nível desta concha é de periodicidade mensal. O limite temporal que impõe as fronteiras da região, ajuda-nos a entender algumas condicionantes à realização e organização de determinados fenómenos desportivos.

A necessidade de se percorrerem distâncias para participar numa prova desportiva, para usufruir de um espaço natural e de se regressar ao ponto de partida, impõe, limites que interessam aos processos de planeamento do desporto.

O vasto mundo

«O vasto mundo, que engloba o planeta, situa-se como um espaço de projecto, a zona de viagens e exploração, (...) o reservatório do novo» (Frémont, A., 1976).

O vasto mundo aparece ao indivíduo como o espaço sem referências ou com poucas, onde o sentimento de insegurança é mais forte, onde à partida, pode contar apenas consigo próprio e onde por isso, os riscos que corre são de maior dimensão.

O vasto mundo, ultrapassando as fronteiras da região, ajuda a definir os espaços naturais onde as actividades desportivas de aventura e exploração da natureza têm lugar.

A actividade desportiva não se esgota aqui, apenas na própria actividade, mas inclui tudo o mais que a antecede e lhe dá sequência: são os preparativos, as viagens, a estadia, o regresso e um sem número de acontecimentos que é necessário controlar para além da prova propriamente dita.

Segundo Frémont *«as 'conchas' recentram o espaço sobre quem o apreende. Além disso, estabelecem uma dupla relação bastante coerente, entre as conquistas do espaço infantil e as estabilizações da idade adulta, entre as contingências do espaço socializado e as pulsões dos comportamentos individualizados».*

Determinados fenómenos desportivos acontecem em espaços que para o indivíduo podem ser identificados em qualquer destes tipos de «conchas».

Surge-nos uma primeira interrogação: será que poderemos estabelecer um «*contínuum*» de jogos e modalidades desportivas sobreponíveis nestas conchas onde colocaríamos num dos lados os primeiros jogos infantis, desde as acções motoras dos latentes e no outro extremo, as modalidades desportivas de aventura e sobrevivência realizadas pelos jovens e pelos adultos?

Uma outra reflexão plausível, é a de tentarmos identificar para cada um dos espaços ou conchas aqui apresentados, um conjunto de modalidades desportivas que, com a sua riqueza motora, contribuem para a aquisição da noção de «*espaço-vivido*». Isto é, o domínio de uma modalidade desportiva contribuirá assim nesta visão, para o próprio domínio vivencial do «*espaço-concha*» em que este se desenvolver?

Se o pudermos entender deste modo em relação a determinado tipo de práticas motoras e desportivas, assim o faremos em relação às instalações que dão suporte a estas actividades e que têm uma localização específica.

O espaço e as conchas nas quais ele se organiza, ganham significado desportivo pelo tipo de instalações que suporta e que assumem significado para o conjunto dos indivíduos e utilizadores.

2. A *Perspectiva Sociológica*

Para os sociólogos o espaço é essencialmente um local de interacção entre os indivíduos e os grupos sociais. Aqui jogam-se lutas, antagonismos, compromissos e solidariedades.

O espaço é essencialmente uma fonte de *regulação social*.

Os sociólogos de concepções marxistas reduzem-no ao átrio de confronto entre níveis ou classes e grupos sociais.

A regulação social é efectuada pelo espaço através de símbolos que actuam sobre os indivíduos e o seu comportamento:

Uma rua, o pavimento das estradas, as linhas pintadas no asfalto e os semáforos regulam o comportamento dos automobilistas. O passeio é destinado aos peões. As divisórias, os muros e sebes constituem fronteiras que não devem ser ultrapassadas de qualquer modo. Os monumentos, as estátuas, atribuem significado aos locais onde estão (praças públicas e avenidas), através da veiculação de valores criam ambiências que regulam os comportamentos e atitudes que se esperam que os cidadãos tenham nesses locais. Os edifícios, pela sua vocação, pelas suas funções, assumem também simbolicamente este papel regulador. É neles que se desenvolve e realizam determinadas funções e actividades.

As próprias cidades são vistas agora não apenas como construções de edifícios, mas acima de tudo como conjunções de símbolos que estes representam, manifestando um código próprio de referência que identifica a vocação de uma cidade e a diferencia das demais.

Elas representam o espaço dando-lhe significado.

As paisagens, embora com uma intervenção humana menor, são vistas sob esta perspectiva, ganhando do mesmo modo o seu significado próprio e que se prende com valores como a descompressão, o equilíbrio, o repouso ou a própria possibilidade de intervenção futura.

O espaço físico adquire uma componente simbólica e assume-se como «*espaço-representação*».

A acessibilidade dos cidadãos a estes espaços, é então diferenciada em relação aos diversos grupos sociais que deles disfrutam desigualmente.

O desporto contribui nesta perspectiva, para o estabelecimento deste conceito de «*espaço-representação*». Ele fornece uma significação desportiva através das diversas instalações: campos de futebol, rãguebi, pavilhões, ginásios, polivalentes, «*health-clubs*», saunas, piscinas, campos de ténis, autódromos, hipódromos, estâncias de inverno e de verão, trilhos de aventura, etc., que se assumem assim como símbolos no próprio espaço.

Elas fornecem uma vocação ao espaço pelo tipo de actividades que proporcionam. Geram fluxos de atracção e deste modo contribuem para a organização do espaço.

O acesso às práticas desportivas e aos espaços que as suportam adquire também para os cidadãos uma determinada concepção do *espaço-representação*.

Esta acessibilidade traduz-se:

1. Em termos espaciais pela *proximidade física* relativa dos cidadãos.
2. Em termos *financeiros* pela capacidade de suportar os custos inerentes à utilização destes espaços, ao equipamento para as actividades e ao percurso que medeia entre os locais de residência e os locais de actividade.
3. Em termos de *tempo*, dada a necessidade de o cidadão poder dispôr de tempo livre para realizar estas actividades.

A pertença a um determinado grupo social, gera no indivíduo determinadas perspectivas ideológicas face ao espaço e ao seu conceito.

O grupo social pela apropriação que é capaz de realizar assume-se ideologicamente com concepções mais restritivas ou mais permissivas face ao espaço.

As Cidades, o Espaço e o Desporto

As cidades dão significado ao espaço representando-o. O desporto, porque acontece na cidade, é também um símbolo e contribui para essa representação e do próprio espaço.

Neste sentido, torna-se necessário, compreender a cidade para entender mais profundamente a relação do desporto com o espaço.

Socorrêmo-nos de Manuel Castells (1975) sobre o seu entendimento da cidade:

«Uma cidade (...) ou uma região urbana é uma colectividade social multifuncional territorialmente delimitada».

A estrutura urbana é (...) um sistema socialmente organizado dos elementos que definem uma aglomeração urbana no espaço».

A estrutura urbana tem para este autor quatro tipos de elementos:

1. o processo de produção (P)
2. o processo de consumo (C)
3. o processo de intercâmbio (I)
4. o processo de gestão (G)

1. *O processo de produção (P)* engloba todas as actividades que contribuem de forma directa para a formação de bens ou serviços produtivos. Fábricas, oficinas, etc. ocupam determinadas áreas da cidade.
2. *O processo de consumo (C)* é considerado como sendo a apropriação individualizada do produto do trabalho, e essa apropriação é realizada num lugar: a habitação. A habitação representa, pelo que acontece em torno dela, todo o processo de consumo e tem também uma localização específica na cidade.
3. *O processo de intercâmbio (I)* define-se pelo conjunto dos espaços que são destinados à troca de mercadorias, bens e serviços ao nível do comércio, mas também ao nível das ideias e das pessoas.
4. *O processo de gestão (G)* diz respeito a todos os espaços que têm uma função específica ao nível da administração, edifícios-sede de companhias, bancos, administração pública e outras funções de gestão, etc. Por outro lado incluem-se também todos os processos de regulação urbana que permitem o modo de vida na cidade (semáforos, vias de comunicação, etc.).

A partir do estabelecimento destes elementos, que são processos urbanos, levantam-se-nos uma série de interrogações:

Os espaços na cidade estão mais vocacionados para uma lógica produtiva, de consumo, de gestão ou de intercâmbio? Como é que o desporto disfruta do acesso ao espaço?

A acessibilidade aos espaços definidos por estes tipos de processos é restritiva ou é, pelo contrário, aberto a todos os cidadãos? e como se mede essa acessibilidade?

Face a este conjunto de elementos, o desporto terá presença em todos os tipos de processos ou em apenas em um deles?

Pode o desporto contribuir para a produção do espaço? poderemos falar numa produção do espaço desportivo?

3. *A Perspectiva Económica*

Para os economistas tradicionais, o espaço era essencialmente um recurso necessário ao processo produtivo. Por esse motivo, ele assume-se como um recurso escasso, finito, atraindo a atenção dos economistas.

Por outro lado, a visão que se tinha do espaço era essencialmente euclidiana, sendo este explicado com recurso a três dimensões.

As técnicas matemáticas de que se servem hoje os economistas, recorrendo a uma enormidade de variáveis para explicarem determinados fenómenos, permite encarar o espaço com outras perspectivas.

O recurso à matemática permite um tratamento abstrato das variáveis que se manifestam no espaço físico e por isso coloca a visão antiga do espaço sob uma perspectiva redutora.

Hoje, o espaço pelas significações e variáveis que comporta, apresenta uma infinidade de dimensões que contribuem para o seu entendimento.

Para além das características físicas, «O espaço tem uma dimensão geográfica, histórica, económica e social» (Lopes, A.S., 1979).

(...) «O espaço é assim um produto material. como se pode considerar que os homens o são; entre eles, espaços e homens, estabelecem-se relações sociais determinadas que os influenciam e dão ao espaço formas, funções e significado social».

«A forma como se distribuem no espaço os homens e as actividades não provém do acaso e a afirmação de que os processos sociais que estruturam o espaço urbano exprimem os determinismos de cada tipo e de cada período da organização social, é perfeitamente generalizável a todo o espaço.» (idem).

Neste sentido, estamos perante novas concepções, novos modos de encarar o espaço: o espaço é visto a «*n*» dimensões e «*(...)* é definido pelos objectos e pelas relações entre eles» (...)

O espaço é definido pelas actividades e suas localizações e pela relação que entre elas se estabelece.» (idem).

O espaço pode definir-se assim a partir de um conjunto de dados localizados em diferentes pontos, porque «*o que dá unidade ao espaço são as suas características e a natureza das suas relações de interdependência*» (idem).

Estamos no domínio da abstracção, e as relações que os objectos estabelecem consigo mesmos, com os outros objectos e com todo o sistema em causa, atribuem ao espaço características e propriedades cuja plasticidade e dinamismo contrastam com a visão estática euclidiana.

O Espaço e o Desporto

Neste sentido, o espaço pode ser interpretado sob uma perspectiva desportiva e este ser explicado segundo uma perspectiva espacial.

Analisar os elementos de uma região, de um país ou de um município, relativamente aos quadros condicionante, material, humano orgânico e de apoio do processo desportivo, recorrendo a este conjunto de técnicas, permitir-nos-á entender dinâmicas que se geram no seu interior, perceber a estrutura do sistema e de que modo é que ele se desenvolve no espaço.

A introdução da variável espaço na análise do processo desportivo obriga a repensar toda a problemática do planeamento do desporto, dado que o espaço não é homogéneo, apresenta especificidades localizadas diferentemente e para as quais também é preciso encontrar respostas diferenciadas.

Por outro lado, o processo de desenvolvimento desportivo, através da rede de equipamentos e pela própria manifestação de si, tende a contribuir para a formação de uma visão do espaço que interessa analisar.

O desporto tem assim uma capacidade própria de intervir no espaço e de produzir os seus espaços próprios:

Ao nível das instalações estandardizadas ou vocacionadas para as práticas desportivas informais.

Ao nível dos grandes espaços naturais através do seu aproveitamento pelo desporto.

Ao nível do tecido urbano, reservando determinadas áreas destinadas ao desporto e ao recreio físico dos cidadãos.

Gerando fluxos entre pontos diversos do território nacional, municipal, regional e internacional onde se manifestam agentes e organizações que pelos seus papéis criam espaços e dão significado a esses mesmos espaços.

Dando vocação aos espaços pelo aproveitamento e pela instalação de equipamentos de desporto, organizando deste modo, o espaço em torno deles e dos acontecimentos que a partir deles se desenvolvem.

4. Bibliografia

CASTELLS, Manuel (1972). «Problemas de investigação em sociologia urbana» — 2.^a edição, Biblioteca de textos universitários, ed. Presença, Lisboa, 1979.

- EINSTEIN, A. e MINSKOWSKI (1958). «O princípio da relatividade» — 1 vol., 3.^a edição, F. Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1983.
- FRÉMONT, Armand (1976). «A região, espaço vivido» Liv. Almedina, Coimbra, 1980.
- LOPES, A. Simões (1979). «Desenvolvimento Regional — problemática, teoria, modelos», 2.^a edição, F. Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1984.

A Herança Cultural do Movimento e o seu Significado no Mundo Actual

Maria da Graça Sousa Guedes*

*«É urgente viver o presente,
preparando o futuro
e respeitando a tradição»*

(NORONHA FEIO, 1984)

Introdução

A compreensão do homem como ser cultural portador e produtor de cultura (J. DIAS, 1966) leva MAUSS (1966) a criar o conceito de *Técnicas do Corpo* para definir o modo como o ser humano de uma determinada sociedade sabe tradicionalmente utilizar o seu corpo.

Para este autor, estas técnicas do corpo constituem as maneiras de fazer e agir; práticas que estão de acordo com sistemas simbólicos complexos e que se relacionam com os valores e as necessidades da comunidade aonde pertencem.

No conjunto destas práticas, os Jogos Tradicionais têm estado sempre presentes, em todas épocas e culturas pelo que constituem uma das principais coordenadas da vida humana.

«Os jogos são as criações de uma cultura e o fruto de uma história»

(PARLEBAS, 1989)

* Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto.
Boletim SPEF, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 101-107

Livres, incertos e improdutivos; separados no espaço e no tempo da vida quotidiana, os jogos são regulados por normas livremente consentidas. São fictícios em oposição à vida séria.

Muitas são as interpretações e definições de jogo; porém estas são as mais pertinentes, atribuídas a HUIZINGA (1951) e a CAILLOIS (1958).

A história do jogo foi escrita ao longo dos séculos, revelando claramente o lugar que teve em cada época. Pertence tanto à história das ideias e das mentalidades como à das *práticas corporais e sociais*, pelo que deve ser considerado um fenómeno social e um património cultural.

*«É através das manifestações lúdicas,
espontaneamente organizadas,
sem consumismo desportivo e com
uma grande humanidade, que
devemos entender o jogo.»*

(NORONHA FEIO, 1989)

As Práticas Corporais no Mundo Contemporâneo

No mundo contemporâneo, as práticas corporais têm sido dominadas pelo desporto. O desporto é efectivamente considerado um traço caracterizador do século XX, pois ocupa hoje um lugar da maior importância nas sociedades modernas.

Desporto, sub-sistema das modernas sociedades industriais, possui e reforça simultaneamente os seus traços característicos: a competição, o rendimento e também a igualdade de oportunidades.

O desporto corporiza o esforço permanente do homem em alargar as fronteiras das suas forças, das suas capacidades e das suas habilidades; corporiza o mundo imenso das emoções que são inerentes às situações de prova, de experimentação, de risco, de desafio do superior e ainda à obtenção do equilíbrio físico e psicológico.

E, se assim é, constitui um factor fundamental e eficaz da educação corporal, uma das formas básicas de preparação do homem para a vida: tanto para o trabalho, como para todas as outras formas socialmente necessárias da actividade humana. Actividade humana que acompanha necessariamente o desenvolvimento do sociedade contemporânea.

Desenvolvimento e desporto encontram-se de facto interligados. Ligados de uma forma muito estreita à expansão e à evolução da sociedade de rendimento.

Sociedade de rendimento que quer dizer que cada um conquista ou alcança o seu lugar devido ao seu rendimento, numa competição que se pretende correcta e em igualdade de condições, o que nem sempre acontece.

Quando ORTEGA Y GASSET afirma que «...o desporto é um dos fenómenos mais importantes do mundo contemporâneo», considerou-o

entretanto numa dimensão ética e cultural, cujo alastramento atinge os grupos mais diversificados da população: étnicos, culturais e económicos da sociedade contemporânea.

Assim sendo, há necessidade absoluta que cultura e desporto se conheçam e compreendam pois, indissolúvelmente ligados como estão, podem concorrer para o enriquecimento do património humano.

Mas ele só será acto cultural, e só terá valor social, quando tudo e todos quantos o envolvem se empenhem em colocá-lo ao serviço da dignificação humana, o que implica fazer respeitar valores que aliás vêm sendo distinguidos e enaltecidos em diferentes códigos dos direitos humanos. Só assim pode permanecer como espaço para o nosso prazer e fazer perdurar o tempo da nossa alegria e da nossa satisfação.

Neste final do século XX, na passagem para o terceiro milénio, a sociedade de rendimento encontra-se numa grande viragem.

Este *desenvolvimento/rendimento* e o conseqüente bem-estar económico, trouxeram grandes alterações na forma de estar e de viver das populações:

- O sector terciário aumentou;
- Apareceram novas tecnologias;
- O esforço físico no trabalho ficou mais reduzido;
- Apareceu uma forte e nova urbanização.

Neste final do século XX, o homem está confrontado com uma maior sedentarização e com um maior afastamento da natureza. A diminuição do horário de trabalho, o aumento da escolaridade, as reformas antecipadas, contribuíram para um aumento significativo dos tempos livres que gradativamente conquistam um lugar cada vez mais importante na vida das pessoas.

O homem moderno tem cada vez mais consciência desta realidade e cada vez mais reconhece os malefícios inerentes á sua sedentarização, posicionando-se numa atitude de abertura a toda e qualquer advertência. Torna-se cada vez mais preventivo, tanto numa perspectiva de saúde física como mental.

São as sequelas da evolução que o levam à procura de soluções de compensação.

São as sequelas do desenvolvimento desta sociedade de rendimento que o alertam para a necessidade de mudança.

Mudança relativamente aos motivos, às atitudes, às formas e aos valores das práticas corporais.

«Hoje e face à sociedade em que vivemos, é necessário discutirmos a base do conceito da recreação»

Práticas corporais acessíveis a todos, desenvolvidas em espaços livres e predominantemente lúdicas, diferentes, pelo menos potencialmente, da vida social actual:

- com diferentes alternativas de exercitação e cujas práticas sejam visíveis e compreensíveis;
- que propiciem o encontro com a natureza;
- que possibilitem uma vivência intensa, tanto de tensão como também de relaxamento.

Enfim, práticas recreativas.

Segundo NORONHA FEIO (1987) «recreação tanto pode ser passiva como activa, e pressupõe um leque extremamente variado de meios de ocupação dos tempos livres, meios que podem ser físicos, intelectuais e estéticos».

Este autor, para definir recreação, recorre a ILÍDIO DE ARAÚJO, afirmando que «...a palavra *recreare* significou para os escritores latinos e possivelmente para o comum do povo Romano, *reparar, restabelecer, restaurar, renovar* e ainda *reproduzir*». E continua a afirmar, «Cícero e Horácio utilizaram-na também na acepção de *deleitar, alegrar, e distrair*».

ILÍDIO DE ARAÚJO pensava que «... já então se entendia que a renovação das faculdades humanas se consegue mais facilmente, se não unicamente, pela via da distração do espírito, deleitando os sentidos».

Para NORONHA FEIO (1990) naquela que foi talvez a sua última intervenção pública (nas jornadas de reflexão sobre Jogos Tradicionais de Portugal) realizadas na Guarda em Abril de 1990, «...o significado de recreação, tal como os autores latinos o entenderam, em sentido lato, pouco ou nada se modificou até aos nossos dias — continua e continuará a expressar comportamentos essencialmente psicológicos e espirituais».

Para DAVID GRAY, a recreação é uma condição emocional e interior do ser humano que origina uma sensação de bem-estar e satisfação própria, caracterizando-se por gerar sentimentos, mestria, alcançar objectivos, alegria, aceitação, êxito, valor pessoal e prazer.

Práticas recreativas que pressupõem questões de corporalidade humana, de saúde e bem-estar, de movimento e de jogo, e respeito por si próprio e pelos outros e, ainda, de exercitação e de rendimento.

Práticas que podem dar resposta tanto às necessidades individuais, quanto às funções sociais: de educação, de saúde, de lazer, de participação comunitária, de sentimento de bem-estar, de amizade, de felicidade, de civismo, de auto-realização. E também de forma física.

Os Jogos Tradicionais, herança do passado que foi transmitida de geração em geração, que fazem parte de todos os tempos e que pertencem à cultura dos povos, são práticas recreativas potencialmente capazes de dar resposta às necessidades actuais do homem. Os Jogos Tradicionais são práticas perpassadas por um determinismo antropocêntrico, isto é: emanam do homem e destinam-se ao homem.

A Herança Cultural do Movimento

A concepção de MARCEL MAUSS (1966), que é interactiva e bi-direccional, pode ser considerada da maior importância para o estudo da motricidade humana.

Entendendo-a como interdependente do contexto sócio-cultural, possibilitou uma maior abrangência do seu estudo, alargando-se por exemplo à antropologia do jogo (CRESPO, 1979), à antropologia das técnicas do corpo (BOYER *et al.*, 1989), à etnomotricidade (PARLEBAS, 1981).

A compreensão das características unas e ao mesmo tempo específicas de um determinado contexto sócio-cultural, implica a percepção dos sistemas de valores e das aspirações culturais que lhe são próprias.

P. H. CHOMBART DE LAWE (1970) salientou as fortes conexões que interligam a natureza, a cultura e a sociedade e alerta-nos para os diferentes níveis que poderão ser considerados nas necessidades culturais (de objecto, de estado, de obrigações, de aspirações) e reconhece que a mudança dos sistemas de valores e as necessidades culturais se relacionam com a evolução técnica e científica.

Também o conceito de HALL (1971), na linha de antropologia cultural norte-americana, representada por BOAS, MALINOWSKI e RUTH BENEDICT, é relevante para o estudo da interrelação entre o homem e o seu meio, preconizando a importância do estudo do que denominou de «dimensão oculta» ou seja, a dimensão cultural.

Este autor considera que «...os indivíduos pertencem a culturas diferentes mas, o que é sem dúvida mais importante, vivem mundos sensoriais diferenciados».

O ponto de vista antropológico que está subjacente à sua teoria entende essa dimensão espacial do território (o meio), como uma dimensão cultural, não apenas de valor físico e topológico, mas sobretudo afectivo e significante.

Esta perspectiva é aliás semelhante à de WALLON (1956), de P. H. CHOMBART DE LAWE (1970) e de BACHELARD (1984).

HALL insiste no facto do homem ser criador de uma dimensão nova, a dimensão cultural, acentuando que essa relação é recíproca.

As características afectivas e simbólicas do meio — espaço necessário ao equilíbrio humano — salientadas por HALL, são também reconhecidas e enaltecidas pela Psicologia Ambiental que estuda a percepção e a avaliação do ambiente e do seu carácter desgastante ou mesmo patogénico.

*«É necessário perceber os esquemas do comportamento
que ditam a nossa concepção do espaço,
as nossas atitudes em relação ao trabalho,
aos jogos e ao conhecimento»*

É necessário conhecer, respeitar e considerar os «padrões de cultura», conceito introduzido por BENEDICT, «...modelos mais ou menos consistentes de pensamento e acção», para compreender cada técnica, cada conduta tradicionalmente apreendida e transmitida e que LÉVI-STRAUSS (1966) diz basear-se em certas sinergias nervosas e musculares que constituem verdadeiros sistemas que são solidários com cada contexto sociológico.

Os Jogos Tradicionais são como que um espelho que reflecte uma civilização — num espaço e no tempo.

Cada património lúdico, muito embora seja semelhante dada a universalidade destes jogos, testemunha no entanto fórmulas originais de motricidade que reflectem o génio do seu povo.

Conclusão

A emergente preocupação que se vem verificando mundialmente pela revalorização dos Jogos Tradicionais e que Portugal se pode orgulhar de ser «...um país pioneiro no recordar dos seus jogos e das suas tradições» (CRESPO, 1989) acompanha «...a ênfase que actualmente está a ser dada às culturas de pequena escala ou micro-culturas» (COSTA, 1992) aliada e conseqüente do aumento do comércio, das viagens, das telecomunicações que propiciam a troca de culturas e o acesso de todos à exercitação.

Esta mega-tendência é tanto maior quanto maior ênfase é dada hoje aos diferentes estilos de vida, às suas carências e às suas necessidades e, em conseqüência, cada vez mais os países, as regiões, os grupos étnicos, insistem na afirmação da sua identidade cultural (NAISBITT, 1991).

O comité intergovernamental para a Educação Física e os Desportos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, atento a este fenómeno, recomendou a protecção e o desenvolvimento deste tesouro lúdico que constituem os Jogos Tradicionais, no quadro da Educação Física e dos Desportos, balizando a preservação do património cultural.

Recomendou também a organização de festas mundiais dos jogos, desportos e tradições, manifestações que visam ilustrar a riqueza cultural, social e artística destas actividades físicas, bem como contribuir para o melhor conhecimento das culturas específicas de cada país, a partir da aproximação e compreensão dos povos e dos indivíduos entre si.

Este paradigma que também abrange a arte e as coisas do espírito, constitui afinal um recuo ao nacionalismo cultural, sendo factor de identidade etno-nacionalista.

Bibliografia

- AJURIAGUERRA, J. (1956). Intégration et Motricité. *Enfance*, 2, pp. 15-18.
- BACHELARD (1984). *La Politique de l'Espace*. Paris: PUF.
- BENEDICT, R. (1950). *Échantillons de Civilisation*. Paris: Gallimard.
- BERNARD, M. (1972). *Le Corps*. Paris: Ed. Universitaires.
- BOYER et al. (1984). *Anthropologie des Techniques du Corps*. La Gaillarde-St. Aigul: Bul. STAPS.
- CAILLOIS, R. (1958). *Les Jeux et les Hommes*. Paris: Gallimard.
- COSTA, L. (1922). The Cultural Heritage of Movement and their Significance for Sport for All Movement. *Symposium Traditional Sports and Games of the World*. Univ. Bonn.
- CRESPO, J. (1979). *Antropologia do Jogo. Antologia de Textos*. Lisboa: ISEF/UTL.
- CHOMBART DE LAWE (1970). Systèmes de Valeurs et Aspirations Culturelles. In Chombart de Law et al., *Images de la Cultura*. Paris: Payot, pp. 12-29.
- DIAS, J. (1966). *Antropologia Cultural*. Lisboa: AAISCSPU.
- FEIO, N. (1989). Jogo, Movimento, Cidade, Natureza. In *Actas 1.º Encontro dos Jogos da Malha*. Oliveira de Azeméis: Ed. Câmara Municipal.
- FEIO, N. (1990). Desporto, Ética, Sociedade. In *Actas Forum Desporto, Ética e Sociedade*. Porto: Ed. Universidade Porto — FCDEF.
- GUEDES, G. (1956). *Jogos Tradicionais Portugueses — o seu interesse pedagógico em Educação Física*. Lisboa: Dissertação final do INEF.
- GUEDES, G. (1968/69). Jogos Tradicionais Portugueses. *Rev. Educação Física e Desportos*. Lisboa: DGD. 14, 15, 16, 17 e 18.
- GUEDES, G. (1978). Jogos Tradicionais Portugueses. *Intervenção*. 8.
- GUEDES, G. (1989). Jeux Traditionnels Portugais. *Rev. Education Physique et Sport*, 219. pp. 14-15.
- GUEDES, G. (1989). Os Jogos Tradicionais e a Corporalidade. In *Actas 1.º Encontro dos Jogos da Malha*. Oliveira de Azeméis: Ed. Câmara Municipal.
- GUEDES, G. (1990). A revalorização dos Jogos Tradicionais e a Melhoria da Condição Física das Populações. In *Actas Jornadas Científicas: Desporto, Saúde e Bem-Estar*. Porto: Ed. Universidade do Porto — FCDEF.
- GUEDES, G. (1991). As Crianças e os Jogos Tradicionais. *Horizonte*. vi. 3, pp. 9-14.
- GUEDES, G. (1992). *Feira Actividade: Brinquedos e Brincadeiras Populares*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco — Museu do Homem do Nordeste.
- HALL (1971). *La Dimension Cachée*. Paris: Ed. Seuil.
- HIRN, H. (1962). *Les Jeux d'Enfants*. Paris.
- HUIZINGA, J. (1951). *Homo Ludens. Essai sur la Fonction Sociale du Jeu*. Paris: Gallimard.
- MAUSS, M. (1960). *Sociologie et Anthropologie*. Paris: PUF.
- PARLEBAS, P. (1989). *Elements de Sociologie du Sport*. Paris: PUF.
- PIAGET, J. (1956). Motricité, Perception, Intelligence. *Enfance*. 2, pp. 9-14.
- WALLON, H. (1959). *L'Evolution Psychologique del'Enfant*. Paris: Ed. Armand Colin.

Influência do Sexo e do Estatuto Menarcal na Motivação para a Prática de Actividades Desportivas, em Dois Grupos Étnicos da Zona Suburbana de Lisboa

Maria Inês Varela-Silva*

Definições de Motivação

Carron (1980) — «Na Psicologia Moderna, motivação é o termo usado para representar as razões que levam as pessoas a seleccionar diferentes actividades, a persistirem nelas e a efectuá-las com mais ou menos intensidade. Em linguagem científica, a motivação é referida como um constructo teórico, ou seja, não é directamente observável ou mensurável e por isso, só pode ser avaliada indirectamente.»

Cratty (1984) — «...o termo motivação denota os factores e processos que levam as pessoas a uma acção ou à inércia em diversas situações. De um modo mais específico, o estudo dos motivos implica o exame das razões pelas quais se escolhe fazer algo ou executar algumas tarefas com maior empenho do que outras, ou ainda persistir numa actividade por longo período de tempo.»

Singer (1980) — «Qualquer consideração sobre o estado preparatório do aluno, precisa incluir o seu nível de motivação. O professor com conhecimento e sensibilidade sabe que o aluno actua mais pronta e habilmente quando motivado de forma ideal. A motivação pode ser influenciada por muitos variáveis e, por sua vez, pode afectar a aprendizagem e o desempenho de uma variedade de tarefas»

Teorias e Estudos sobre a Motivação

A motivação é assim, um conjunto de estímulos que desencadeiam um determinado comportamento em direcção a objectivos

* Escola Preparatória da Damaia.

Boletim SPEF, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 109-117.

variados. Estes objectivos podem ser: fisiológicos (primários) ou psico-sociais.

Os primeiros estão presentes em todos os seres vivos de um modo inversamente proporcional à complexidade da organização neuro-biológica. Os segundos, são próprios do ser humano e derivam não só das raízes hereditárias, como também da capacidade de adaptação, da liberdade de escolha e do património intelectual. (Antonelli, 1978).

As diferenças no comportamento são consideradas o resultado das diferenças de motivação.

O conceito de motivação não é simples. É necessário saber o que é mais importante, quais os factores que influenciam decisivamente os níveis de motivação e qual a melhor maneira de inter-relacionar e usar estes conhecimentos (Carron, 1980).

A motivação tem sido estudada por diversas escolas psicológicas que lhe têm dado interpretações variadas. Dentro desses estudos, (James, Miller, Lorenz y Tinberg, Goldstein, Watson, Lewin, Allport, Murray, citados por Antonelli, 1978), destacamos os seguintes:

Teoria da Hierarquia das Necessidades — Maslow

Maslow (1954 — citado por Vala, 1983), «...propôs um modelo hierárquico de organização das motivações». Este modelo agrupa-as em cinco categorias:

- Necessidades fisiológicas;
- Necessidades de segurança;
- Necessidades sociais;
- Necessidades do Eu;
- Necessidades de realização e desenvolvimento pessoal.

Este modelo propõe que «...uma motivação não surge como determinante do comportamento se não estiverem satisfeitas as necessidades do nível inferior. Por outro lado, uma necessidade uma vez satisfeita, motiva menos» (Vala, 1983).

Teoria dos Motivos — Mc Lelland

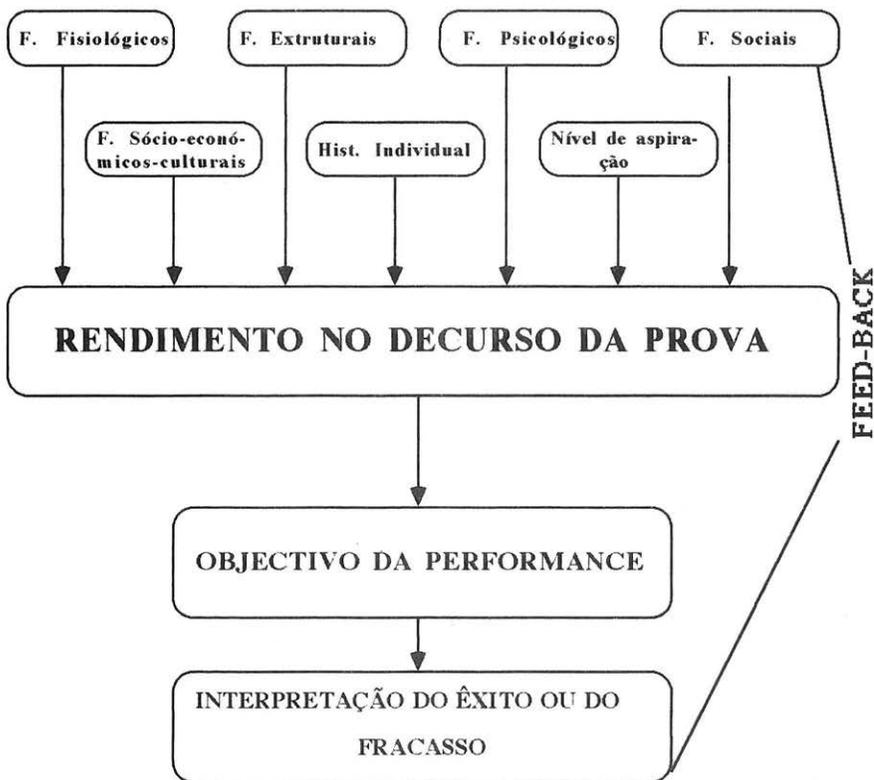
Este autor definiu cinco motivos que estão presentes na actividade de todas as pessoas, emergindo alguns deles em determinadas ocasiões. Esses motivos são:

- *Motivo da Tarefa* — prazer que a pessoa sente na actividade em que está envolvida — motivos intrínsecos

- *Motivo Afiliativo* — prazer em estar com os outros, independentemente do gosto que o indivíduo sente pela actividade em si
- *Motivo de Poder* — prazer em determinar o comportamento dos outros
- *Motivo de Prestígio* — prazer obtido pelo facto dos outros reconhecerem no indivíduo determinadas capacidades.
- *Motivo de Sucesso* — *achievement* — dedicação a uma actividade por motivo de excelência. Superação de si próprio. Este motivo desenvolve-se desde criança através do incentivo em ultrapassar desafios por si própria.

Teoria Multifactorial da Motivação Desportiva — Cratty e Vanek

Esta teoria engloba um conjunto de conceitos, tais como a vontade, personalidade, atitudes, moral, propondo um quadro psicodinâmico multifactorial. (Frias, 1991).



Todos os factores citados, interagem e actuam como feed-back sobre algumas motivações aumentando-as ou inibindo-as.

Vanek (1972, citado por Serpa, 1991), faz referência à relação entre a motivação e a prática desportiva. Segundo este autor, a evolução desta relação processa-se a quatro níveis:

- 1.º ESTÁDIO DE GENERALIZAÇÃO: estrutura generalizada de motivação. Necessidade de movimento. O motivo principal é a prática de actividade física, ou seja, o comportamento é regido pela necessidade de actividade física.
- 2.º ESTÁDIO DE DIFERENCIAÇÃO: Verifica-se uma maior necessidade de sucesso a que corresponde uma menor necessidade de movimento. Há diferenciação de motivações em função não só do jeito natural do indivíduo, mas também em função de motivos sociais secundários.
- 3.º ESTÁDIO DE PREFERÊNCIA ESPECIALIZADA: Existem motivações primárias que levam o indivíduo à prática e motivações secundárias que passam a ser determinantes na escolha. É neste estágio que se encontram os atletas sujeitos a um processo de treino-competição.
- 4.º ESTÁDIO DE INVOLUÇÃO: A partir do momento que o indivíduo deixa de ter capacidade de competir a um nível elevado, verifica-se uma regressão, voltando-se a dar mais importância às motivações primárias e menos importância às motivações secundárias. Volta a haver uma maior necessidade de movimento que remete o indivíduo para uma actividade generalizada sem qualquer tipo de responsabilidades.

Por último, também podemos classificar os motivos de acordo com a sua fonte:

- FONTE EXTERNA: (ao indivíduo e à tarefa) — aqui incluem-se diversas recompensas sociais manifestas ou latentes — exemplo: o elogio — e sinais de sucesso palpáveis — dinheiro, presentes.
- FONTE INTERNA: resulta da estrutura psicológica do indivíduo e das suas necessidades pessoais de sucesso, sociabilidade, reconhecimento, bem como daquelas que parecem derivar de algumas características da própria tarefa. Nesta última estão qualidades tais como «novidade e complexidade» da experiência mental e motora com a qual o indivíduo se defronta.

Amostra e métodos

A amostra do presente estudo é composta por 720 indivíduos:

- 434 indivíduos caucasóides, sendo 210 do sexo masculino e 224 do sexo feminino (52 pós-menarcais e 172 pré-menarcais);

— 286 indivíduos negróides, sendo 130 do sexo masculino e 156 do sexo feminino (57 pós-menarcais e 99 pré-menarcais);

tendo sido retirada de uma população com as seguintes características:

- Os indivíduos caucasóides são de um meio-sócio-económico médio.
- Os indivíduos negróides são de um meio sócio-económico baixo.
- A maior parte da população negra habita em bairros degradados, situados junto a bairros residenciais onde habita a população branca.
- As localidades em estudo situam-se na zona suburbana de Lisboa e pertencem ao Concelho da Amadora que dista de Lisboa apenas 4 km.

Instrumento de trabalho utilizado

Utilizámos o Questionário de Motivação para as Actividades Desportivas que é um original de Gill (1983) e que foi adaptado por Serpa e Frias em 1991.

É composto por trinta itens agrupados em oito dimensões:

- *Dimensão Realização /Estatuto* — motivação para a aquisição de status.
- *Dimensão Equipa* — motivação para o trabalho em grupo.
- *Dimensão Aptidão Física* — motivação para uma melhoria da condição física.
- *Dimensão Libertação de Energia* — motivação para uma actividade diferente do habitual, comportando por isso novas fontes de interesse.
- *Dimensão Outros* — influência de pais, familiares amigos e professores.
- *Dimensão Habilidades Técnicas* — motivação para o desenvolvimento técnico na actividade escolhida.
- *Dimensão Amigos* — possibilidade de fazer novos conhecimentos e amizades.
- *Dimensão Alegria* — motivação para actividades físicas que proporcionem divertimento inerente a essa mesma prática.

Para cada item os indivíduos preenchem numa escala de 1 a 5 qual a importância que atribuem a cada motivo.

Objectivo do estudo

Verificar a existência de eventuais diferenças significativas entre os dois grupos étnicos nas oito dimensões do QMAD, segundo:

- a) Sexo;
- b) Estatuto menarcal.

Apresentação e discussão dos resultados

- a) *Sexo*;

- 1) Relativamente à população negróide:

Verificamos que os indivíduos do sexo masculino diferem significativamente dos do sexo feminino, demonstrando uma maior motivação para as práticas desportivas que proporcionem a aquisição de um determinado estatuto dentro do grupo, que privilegiem o trabalho em equipa, onde se verifique a influência dos pais, familiares e professores/treinadores, que permitam um desenvolvimento técnico na actividade escolhida e possibilitem situações de diversão variada. Por outro lado, os indivíduos do sexo feminino motivam-se mais com actividades que proporcionem novos conhecimentos e amizades. (Tabela 1).

Tabela 1

| Negr | Real/Estat. | Equipa | Apt. Física | Lib. Energ. | Outros | Hab. Téc. | Amigos | Aleg. |
|------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| ♂ | $\bar{x}=4.049$ | $\bar{x}=4.235$ | $\bar{x}=4.633$ | $\bar{x}=3.303$ | $\bar{x}=4.089$ | $\bar{x}=4.414$ | $\bar{x}=3.138$ | $\bar{x}=4.222$ |
| ♀ | $\bar{x}=3.807$ | $\bar{x}=4.018$ | $\bar{x}=4.523$ | $\bar{x}=3.447$ | $\bar{x}=3.789$ | $\bar{x}=4.193$ | $\bar{x}=3.542$ | $\bar{x}=3.976$ |
| p= | 0.05 | 0.05 | N.S. | N.S. | 0.01 | 0.01 | 0.01 | 0.01 |

- 2) Relativamente à população caucasóide:

Os indivíduos do sexo masculino, quando comparados com os do sexo feminino, motivam-se mais com actividades que proporcionem a aquisição de um determinado estatuto dentro do grupo e que também possibilitem o desenvolvimento técnico da mesma, enquanto que os do sexo feminino, (tal como acontece na população negróide), apenas revelam diferenças significativas e uma maior motivação por actividades que proporcionem novos conhecimentos e amizades. (Tabela 2).

Tabela 2

| Cauc | Real/Estat. | Equipa | Apt. Física | Lib. Energ. | Outros | Hab. Técn. | Amigos | Alegr. |
|------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| ♂ | $\bar{x}=3.604$ | $\bar{x}=4.128$ | $\bar{x}=4.68$ | $\bar{x}=3.226$ | $\bar{x}=3.818$ | $\bar{x}=4.374$ | $\bar{x}=3.156$ | $\bar{x}=4.072$ |
| ♀ | $\bar{x}=3.39$ | $\bar{x}=4.136$ | $\bar{x}=4.585$ | $\bar{x}=3.319$ | $\bar{x}=3.667$ | $\bar{x}=4.207$ | $\bar{x}=3.427$ | $\bar{x}=3.966$ |
| p= | 0.01 | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | 0.01 | 0.01 | N.S. |

3) Relativamente à população masculina:

Os indivíduos negróides, quando comparados com os caucasóides demonstram uma maior motivação por práticas que lhes proporcionem um determinado estatuto dentro do grupo e onde se verifique a influência de pais, familiares e professores/treinadores. (Tabela 3).

Tabela 3

| ♂ | Real/Estat. | Equipa | Apt. Física | Lib. Energ. | Outros | Hab. Técn. | Amigos | Alegr. |
|------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Negr | $\bar{x}=4.049$ | $\bar{x}=4.235$ | $\bar{x}=4.633$ | $\bar{x}=3.303$ | $\bar{x}=4.089$ | $\bar{x}=4.414$ | $\bar{x}=3.138$ | $\bar{x}=4.222$ |
| Cauc | $\bar{x}=3.604$ | $\bar{x}=4.128$ | $\bar{x}=4.68$ | $\bar{x}=3.226$ | $\bar{x}=3.818$ | $\bar{x}=4.374$ | $\bar{x}=3.156$ | $\bar{x}=4.072$ |
| p= | 0.01 | N.S. | N.S. | N.S. | 0.01. | N.S. | N.S. | N.S. |

4) Relativamente à população feminina:

Os indivíduos negróides, quando comparados com os caucasóides demonstram, tal como na população masculina, uma maior motivação por práticas que lhes proporcionem um determinado estatuto dentro do grupo e também revelam maior interesse por actividades que lhes possibilitem novos conhecimentos e amizades.

Tabela 4

| ♀ | Real/Estat. | Equipa | Apt. Física | Lib. Energ. | Outros | Hab. Técn. | Amigos | Alegr. |
|------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Negr | $\bar{x}=3.807$ | $\bar{x}=4.018$ | $\bar{x}=4.527$ | $\bar{x}=3.447$ | $\bar{x}=3.789$ | $\bar{x}=4.193$ | $\bar{x}=3.542$ | $\bar{x}=3.976$ |
| Cauc | $\bar{x}=3.39$ | $\bar{x}=4.136$ | $\bar{x}=4.585$ | $\bar{x}=3.319$ | $\bar{x}=3.667$ | $\bar{x}=4.207$ | $\bar{x}=3.427$ | $\bar{x}=3.966$ |
| p= | 0.01 | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | 0.05 | N.S. |

b) *Estatuto menarcal*

1) Relativamente ao grupo das caucasóides:

Verificamos que o estatuto menarcal não influencia as motivações para a prática de actividades físicas, uma vez que não encontramos diferenças significativas nos resultados obtidos nas oito dimensões do QMAD. (Tabela 5)

Tabela 5

| Cauc | Real/Estat. | Equipa | Apt. Física | Lib. Energ. | Outros | Hab. Técn. | Amigos | Alegr. |
|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Pré-Men. | $\bar{x}=3.413$ | $\bar{x}=4.156$ | $\bar{x}=4.59$ | $\bar{x}=3.309$ | $\bar{x}=3.709$ | $\bar{x}=4.183$ | $\bar{x}=3.418$ | $\bar{x}=3.989$ |
| Pós-Men. | $\bar{x}=3.313$ | $\bar{x}=4.068$ | $\bar{x}=4.566$ | $\bar{x}=3.353$ | $\bar{x}=3.528$ | $\bar{x}=4.289$ | $\bar{x}=3.454$ | $\bar{x}=3.890$ |
| p= | N.S. |

b) Relativamente ao grupo das negróides:

O estatuto menarcal influencia a motivação para a prática de actividades desportivas, verificando-se nos elementos pré-menarcais uma preferência significativa por modalidades onde o divertimento intrínseco e a possibilidade de fazerem novas amizades esteja presente. (Tabela 6).

Tabela 6

| Negr | Real/Estat. | Equipa | Apt. Física | Lib. Energ. | Outros | Hab. Técn. | Amigos | Alegr. |
|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Pré-Men. | $\bar{x}=3.83$ | $\bar{x}=4.094$ | $\bar{x}=4.561$ | $\bar{x}=3.451$ | $\bar{x}=3.768$ | $\bar{x}=4.258$ | $\bar{x}=3.623$ | $\bar{x}=4.096$ |
| Pós-Men. | $\bar{x}=3.726$ | $\bar{x}=4.887$ | $\bar{x}=4.456$ | $\bar{x}=3.44$ | $\bar{x}=3.825$ | $\bar{x}=4.08$ | $\bar{x}=3.401$ | $\bar{x}=3.768$ |
| p= | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | N.S. | 0.05 | 0.05 |

Conclusões

- Verificamos na população negra, uma maior motivação para as actividades que proporcionem a obtenção de um determinado estatuto; os indivíduos do sexo masculino atribuem também grande importância às actividades de grupo que proporcionem divertimento inerente à prática e à intervenção (influência) dos pais, familiares e professores/treinadores.

- Dentro dos dois grupos étnicos, são os elementos masculinos que manifestam uma maior necessidade de status, dando também muita importância à melhoria e aperfeiçoamento de capacidades técnicas próprias da actividade que escolheram. Por outro lado, os elementos femininos para se sentirem motivados, necessitam de actividades que lhes possibilitem novos conhecimentos e amizades.
- Se considerarmos apenas os elementos do sexo feminino, verificamos que as negras valorizam mais as actividades onde a componente «amigos» esteja presente.
- Considerando o estatuto menarcal, verificamos que o mesmo não influencia a motivação para a prática de actividades físicas no grupo das caucasóides. Em relação às negróides, as pré-menarcais mostram uma maior motivação por actividades onde factores como, divertimento inerente à prática e possibilidade de fazerem novas amizades, estejam presentes.

Bibliografia

- BAIN, L. (1985). A Naturalistic Study of Students Responses to an Exercise Class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5: 2-12.
- CARRON, A. (1980). *Motivation: Implications for Coaching and Teaching*. Ontario: Sports Dynamics.
- COSTA, A. *et al* (1989). Escala de Orientação Intrínseca versus Extrínseca em sala de aula — Análise das Características Psicométricas. *Psicologia VII* (3): 251-259.
- CRATTY, B. (1984). *Psicologia no Esporte*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
- FERNANDES, U. (1986). Motivações do Jovem Para as Actividades Físicas e Desportivas. *Horizonte III* (15): 75-77.
- FERRUCIO, A. (1978). *Psicologia del Deporte* — Tomo I, Coleccion Kiné de Educacion y Ciencia Deportiva: Editorial Minon.
- FRIAS, J. (1991). *Estudo da Relação Professor/Aluno em Ginástica de Representação e Manutenção*. Lisboa: UTL/FMH (não publicado).
- GILL, D. *et al* (1983). Participation Motivation in Youth Sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14: 1-14.
- HERNANDEZ, M. (1989). La Educacion Fisica y la Integracion Social. *Apunts de Educacion Fisica y Esport*, 16-17: 119-123.
- MALPIQUE, C. (1986). Menarca como Trauma. *Psicologia*, V (1): 45-51.
- OTERO, F. (1989). La Motivacion en las Clases de Educacion Fisica. *Apunts de Educacion Fisica y Esport*, 16-17: 105-108.
- SERPA, S. (1990). *Motivação para a Prática Desportiva, Desporto Escolar*, FACDEX: Lisboa.
- SINGER, R. *et al* (1980). *Ensinando Educação Física — Uma Abordagem Sistemática*. Porto Alegre: Editora Globo.
- VALA, J. *et al* (1983). Dimensões das Motivações para o Trabalho — Um Estudo Empírico. *Psicologia IV* (3-4): 251-260.

O Estilo de Vida dos Alunos do 11.º Ano e a sua Motivação para a Prática das Actividades Físicas na Escola Secundária da Baixa da Banheira

Ricardo Costa*

1. Introdução

O presente estudo pretende identificar as *motivações* dos alunos num nível de ensino terminal e ainda, permitir conhecer o seu *estilo de vida* e *actividade física habitual*.

A disciplina de Educação Física no Ensino Secundário tem sofrido ao longo dos anos com a carência generalizada do sistema de ensino. As instalações desportivas escolares, o corpo docente, superlotação da escola, etc., são constantemente assinaladas como factores que contribuem para que, directa ou indirectamente, a Educação Física não esteja totalmente implementada. Apesar de em alguns casos as escolas se encontrarem bem dotadas de equipamentos desportivos e de um grupo de educação física coeso e dinâmico, muitos são os casos onde as dificuldades são muitas e a qualidade de ensino fica inevitavelmente afectada.

O que nos propomos apresentar será um resumo da aplicação de dois questionários, o que nos permitirá conhecer algumas opiniões dos alunos relativamente às suas motivações para a prática de actividades físicas.

Pela extensão do estudo efectuado e pela pertinência dos resultados obtidos, foi opção destacar os resultados de um questionário (QMAD).

2. Síntese de apoio

No nosso quotidiano profissional, a facilidade de utilização da palavra motivação, generalizada para todos os problemas relacionados com

* Escola Secundária da Baixa da Banheira.

Boletim SPEF, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 119-132.

a falta de concretização (o vulgar «não se consegue fazer»), cria do nosso ponto de vista falsas expectativas.

Não resistimos a transcrever uma frase destacada por Serpa (1983) na sua monografia «Motivação e Comportamento Motor»: *Não houve tópico psicológico principal que mais teorias inspirasse que a motivação*. Colocamo-nos assim num campo onde um estudo da motivação já permitiu dar a conhecer muitas teorias explicativas deste fenómeno. Não pretendemos alimentar este tema, mas uma leitura de um dicionário permite verificar que *motivação* se afirma como «*acto de motivar*» e que *motivar* diz respeito a «*dar motivo a*», e ainda na continuidade, *motivo* «*que pode fazer mover*». Se pretendessemos dar uma imagem do significado da palavra motivação para o presente estudo, a expressão que utilizaríamos passaria a ser *fazer mover*, no fundo fazer com que se vença uma inércia, provocada pela falta de reacção a um estímulo.

Quem acompanha o fenómeno educativo sente que incutir nos alunos a consciência do movimento (e não só no sentido mecânico de movimentar) é lutar contra uma inércia de não fazer nada. Quantas vezes não se depara com a situação do aluno afirmar que não pode participar nas aulas e horas depois encontra-se a participar num pequeno jogo, organizado pelos colegas, de uma qualquer actividade por mais simples e inútil que possa parecer a mesma. Uma crítica às modalidades desportivas instaladas na escola, pela pouca capacidade que as mesma por vezes têm, de *fazer mover* os alunos inertes e sem vontade do tal movimento (parte talvez devido aos modelos de elevada prestação motora com que os alunos são confrontados nos meios de comunicação social, mais concretamente pela televisão).

A perspectiva que vimos debatendo, pressupõe que se conheça as causas pela falta de *motivo* e daí partir para uma operacionalização dos factores que poderão mudar, de facto, a atitude dos alunos.

Um dos pontos de partida para o presente estudo, é o documento FACDEX, que apresenta um estudo de Gill, descrito por Serpa, relativamente ao questionário QMAD, apresentando uma investigação sistemática sobre os motivos específicos de participação de jovens no desporto. Outro estudo, este elaborado por Sobral, permite avaliar o estilo de vida na infância e na adolescência. Esse estudo é o resultado da aplicação do questionário EVIA tendo sido aplicado a uma população de 163 indivíduos e que se encontra em fase exploratória.

3. Método

3.1. Identificação do problema do estudo

No presente caso, os alunos do ensino secundário são alunos muito desmotivados para a disciplina de Educação Física. Esse facto é verifi-

cado pelo elevado número de alunos que não comparecem às aulas, pelos alunos que comparecem mas não fazem a sua actividade prática, a desarticulação das aulas e a falta de estímulos para as mesmas, a falta de espaços e a degradação dos mesmos, e ainda pelo facto de os alunos apresentarem muita relutância às propostas de trabalho dos docentes. Acresce ainda os comentários efectuados pelos alunos, os quais denotam um alheamento do processo de formação, ignorando e desprezando os objectivos da disciplina.

3.2. *População estudada*

Para o desenvolvimento do estudo foi escolhido o nível de ensino do 11.º ano, com um total de 324 alunos inscritos, sendo apenas considerados para o estudo 198 alunos porque eram os que se encontravam inscritos em todas as disciplinas do currículo escolar. Deste número apenas foram tratados 175 questionários, o que equivale a 88% da amostra pretendida.

3.3. *Variáveis em estudo*

A amostra foi estudada pelo somatório dos seus valores e ainda permitiu estabelecer uma comparação dos seus resultados, agrupando-os em duas variáveis: *A idade* dos alunos (mais novos 71 e mais velhos 41) e o *sexo* (masculinos 71 e femininos 104).

3.4. *Questionários aplicados.*

Foram aplicados dois questionários: o Questionário de Motivação para as Actividades Desportivas (QMAD), e o Estilo de Vida e Actividade Física Habitual (EVIA).

3.5. *Estudo dos resultados*

A apresentação dos resultados será feita utilizando três valores de dados:

- *global dos resultados*, dado pelo somatório de todos os valores obtidos nos questionários;
- *confrontação dos valores da variável Sexo*;
- *confrontação dos valores da variável Idade*.

4. Apresentação de Resultados

4.1. Do questionário QMAD

A apresentação da totalidade dos resultados obtidos, quer no somatório de todos os questionários, quer pelas variáveis em estudo, poderá ser consultada com mais pormenor no anexo.

Na comparação das variáveis Sexo e Idade, foi aplicada a técnica estatística de «t de Student», tendo sido escolhido um grau de significância de 0.5.

4.1.2. Da totalidade dos resultados

Sabendo que temos 175 questionários, podemos estabelecer uma pontuação mínima de 175 pontos e uma máxima de 875 pontos se respectivamente todos os respondentes escolhessem a categoria 1 *Nada importante* ou a categoria 5 *Totalmente importante*.

Com estes valores podemos estruturar uma grelha de apreciação de resultados desenvolvendo uma escala com cinco níveis como a seguir se apresenta:

| Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
|---------|---------|---------|----------|---------|
| 175/62 | 263/437 | 438/612 | 613/787/ | 788/875 |

Os resultados obtidos permitem-nos agrupar as 30 perguntas do questionário da seguinte forma:

| | |
|---------|--|
| Nível 1 | |
| Nível 2 | Influência dos professores 376 Pretexto para sair de casa 409 Ter a sensação de ser importante 416 Ser conhecido 433 |
| Nível 3 | Influência da família e dos amigos 446 Ser conhecido e ter prestígio 454 Pertencer a um grupo 463 Atingir um nível desportivo mais elevado 512 Descarregar energias 513 Receber prémios 516 |

| | |
|---------|--|
| Nível 3 | <p>Ganhar 524</p> <p>Entrar em competição 535</p> <p>Prazer na utilização dos instalações/material 545</p> <p>Ter alguma coisa para fazer 551</p> <p>Ter emoções fortes, 552</p> <p>Viajar 577</p> <p>Libertar a tensão 603</p> <p>Ter acção 603</p> <p>Ultrapassar desafios 604</p> |
| Nível 4 | <p>Aprender novas técnicas 622</p> <p>Melhorar as capacidades técnicas 663</p> <p>Estar com amigos 663</p> <p>Fazer exercício 671</p> <p>Trabalhar em equipa 672</p> <p>Espírito de equipa 675</p> <p>Fazer novas amizades 677</p> <p>Fazer alguma coisa em que se é bom 686</p> <p>Divertimento 703</p> <p>Estar em boa condição física 710</p> <p>Manter a forma 730</p> |
| Nível 5 | |

Quer o nível 1 quer o nível 5 não foram atingidos pelos somatórios dos questionários.

De notar ainda a reduzida opção no nível 2, sendo a grande parte das respostas obtidas no nível 3.

No nível 2 destaque para a pergunta menos pontuada, «Influência dos professores».

No nível 3 destaque para a proximidade das perguntas quanto ao seu conteúdo como por exemplo:

- Receber prémios/Ganhar/Entrar em competição
- Ter alguma coisa para fazer/ Ter emoções fortes/ Viajar/ Libertar a tensão/ Ter acção/Ultrapassar desafios

No nível 4 destaque de novo para a proximidade das perguntas quanto ao seu conteúdo como por exemplo:

- Aprender novas técnicas/Melhorar as capacidades técnicas
- Trabalhar em equipa/ Espírito de equipa
- Estar em boa condição física/Manter a forma

4.1.3. Da variável Sexo

Foram encontradas oito perguntas com diferenças significativas.

Dessas oito perguntas, em sete os rapazes apresentaram maior pontuação do que as raparigas:

- Melhorar as capacidades técnicas;
- Ganhar;
- Aprender novas técnicas;
- Espírito de equipa;
- Entrar em competição;
- Estar em boa condição física;
- Ultrapassar desafios.

Somente numa pergunta as raparigas apresentam maior pontuação:

- Atingir nível desportivo mais elevado.

4.1.4. Da variável Idade

Foram encontradas três perguntas com diferenças significativas.

Dessas três perguntas, em duas o grupo dos mais velhos apresentou maior pontuação do que o grupo dos mais novos:

- Influência da família e dos amigos;
- Fazer alguma coisa em que se é bom.

Somente numa pergunta o grupo dos mais novos apresentou maior pontuação:

- Manter a forma.

4.2. Do questionário EVIA

A apresentação da totalidade dos resultados obtidos, quer do somatório de todos os questionários, quer da interpretação das variáveis em estudo, será feita no anexo 4. A sua extensão assim o determinou.

5. Conclusão

124 Relativamente aos motivos que levam os alunos à prática desportiva é de salientar o facto de a pergunta *Influência dos Professores* ser a que

obteve menor pontuação. Em oposição, as perguntas, *Estar em boa condição física* e *Manter a forma*, foram as que obtiveram maior pontuação.

Algumas perguntas de conteúdos semelhantes obtiveram pontuações muito próximas.

Na comparação relativa à variável Sexo, encontrou-se oito perguntas que apresentavam diferenças significativas para um grau de significância de 0.05. Na comparação entre a variável Idade, encontrou-se três perguntas que apresentavam diferenças significativas para o mesmo grau de significância. Ainda na variável Sexo, de notar que, das oito perguntas encontradas, sete são mais pontuadas pelos rapazes do que pelas raparigas.

Relativamente ao estilo de vida, o elemento de maior realce é a percentagem de alunos que afirma não ter actividade desportiva: 15%. Para uma população jovem (16, 18 anos) ainda em fase escolar, a escola pode ser a sua última oportunidade para uma prática desportiva organizada.

A continuidade do presente estudo pretende estabelecer relações entre os dois questionários, bem como alargar a sua base de aplicação.

Referências de estudo

- ARMSTRONG, M.; 1981 «Motivating children» in: Action, British Journal of Physical Education, vol. 12 n.º 6.
- BOUET, M.; 1968 «Les Motivations des Sportifs», Encyclopédie Universitaire, Paris.
- BOUET, M.; 1983 Les Nouvelles Motivations Sportives: Quelques conséquences pour L'EPS» in: Revue de L'Éducation Physique, vol. 23 n.º 1.
- DUDA, Joan; 1987 «Toward a Developmental Theory of Children's Motivation in Sport» in: Journal of Sport Psychology, vol. 9 n.º 2.
- KEMPER, D.; WALL, R.; 1987 «Measuring Sports Participation Motivation in Sport» in: International Journal of Sport Psychology, vol. 18 n.º 2.
- RODRÍGUEZ J.; 1984 «Motivation Deportiva» in: V. B. Federation Espanhola de Voleibol» n.º 43.
- SERPA, S.; 1983 «Motivação e Comportamento Motor», Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Monografia.
- SERPA, S.; 1991 «Motivação para a prática desportiva» in: Facdex, «Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa», Ministério da Educação, DGEBS; DGD; GCDE.
- TELAMA, R.; SILVENNOINEM, M.; 1979 «Structure and development of 11 to 19 year old's motivation for physical activity» in: Scandinavian Journal of Sports Sciences, vol. 1 n.º 1.
- TRUPIN, B.; 1990 «A psicologia no treino desportivo», in: Grandes treinadores falam sobre motivação», Biblioteca do treinador n.º 6, DGD Lisboa.

Anexo 1

No anexo, são apresentados os resultados do questionário QMAD, sendo de destacar *ao centro* os resultados globais dos questionários. As duas primeiras colunas dizem respeito à confrontação entre o Sexo Feminino e o Masculino e as duas últimas à confrontação entre os Mais Novos e os Mais Velhos.

Como nota mais saliente o facto de (*Influência dos Professores*), se apresentar como o factor menos motivante. Por oposição, (*Divertimento, Estar em Boa Condição Física e Manter a Forma*) destacam-se como os factores mais motivantes.

| Feminino | Masculino | Somatório | Mais novos | Mais Velhos |
|--|---------------------------------------|--|--|--|
| Influência dos Professores | Pertencer a um grupo | Influência dos Professores | Influência dos Professores | Influência dos Professores |
| Pretexto para sair de casa | Influência dos Professores | Pretexto para sair de casa | Ter a sensação de ser importante | Pretexto para sair de casa |
| Ter a sensação de ser importante | Pretexto para sair de casa | Ter a sensação de ser importante | Influência da família e dos amigos | Ser conhecido |
| Ser conhecido | Ter a sensação de ser importante | Ser conhecido | Pretexto para sair de casa | Ter a sensação de ser importante |
| Influência da família e dos amigos | Ser conhecido | Influência da família e dos amigos | Ser conhecido | Ser reconhecido e ter prestígio |
| Ser reconhecido e ter prestígio | Atingir nível desportivo mais elevado | Ser reconhecido e ter prestígio | Ser reconhecido e ter prestígio | Influência da família e dos amigos |
| Entrar em competição | Ser reconhecido e ter prestígio | Pertencer a um grupo | Descarregar energias | Receber prémios |
| Ganhar | Influência da família e dos amigos | Atingir nível desportivo mais elevado | Receber prémios | Ter alguma coisa para fazer |
| Descarregar energias | Descarregar energias | Descarregar energias | Ganhar | Ganhar |
| Receber prémios | Receber prémios | Receber prémios | Ter emoções fortes | Descarregar energias |
| Prazer utilização instalações/material | Ter emoções fortes | Ganhar | Viajar | Prazer utilização instalações/material |
| Ter alguma coisa para fazer | Ter acção | Entrar em competição | Entrar em competição | Entrar em competição |
| Ter emoções fortes | Ter alguma coisa para fazer | Prazer utilização instalações/material | Ter alguma coisa para fazer | Ter emoções fortes |
| Atingir nível desportivo mais elevado | Ganhar | Ter alguma coisa para fazer | Prazer utilização instalações/material | Pertencer a um grupo |

| Feminino | Masculino | Somatório | Mais novos | Mais velhos |
|------------------------------------|--|------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Pertencer a um grupo | Prazer utilização instalações/material | Ter emoções fortes | Pertencer a um grupo | Ter acção |
| Ultrapassar os desafios | Viajar | Viajar | Ultrapassar os desafios | Viajar |
| Viajar | Entrar em competição | Libertar a tensão | Ter acção | Ultrapassar os desafios |
| Aprender novas técnicas | Libertar a tensão | Ter acção | Libertar a tensão | Atingir nível desportivo mais elevado |
| Ter acção | Ultrapassar os desafios | Ultrapassar os desafios | Atingir nível desportivo mais elevado | Libertar a tensão |
| Melhorar as capacidades técnicas | Aprender novas técnicas | Aprender novas técnicas | Aprender novas técnicas | Aprender novas técnicas |
| Libertar a tensão | Melhorar as capacidades técnicas | Melhorar as capacidades técnicas | Melhorar as capacidades técnicas | Melhorar as capacidades técnicas |
| Estar com os amigos | Fazer alguma coisa em que se é bom | Estar com os amigos | Estar com os amigos | Trabalhar em equipa |
| Espírito de equipa | Estar com os amigos | Fazer exercício | Fazer alguma coisa em que se é bom | Estar com os amigos |
| Trabalhar em equipa | Fazer novas amizades | Trabalhar em equipa | Fazer exercício | Fazer novas amizades |
| Fazer exercício | Fazer exercício | Espírito de equipa | Divertimento | Manter a forma |
| Fazer novas amizades | Trabalhar em equipa | Fazer novas amizades | Fazer novas amizades | Fazer exercício |
| Estar em boa condição física | Espírito de equipa | Fazer alguma coisa em que se é bom | Espírito de equipa | Espírito de equipa |
| Fazer alguma coisa em que se é bom | Divertimento | Divertimento | Trabalhar em equipa | Fazer alguma coisa em que se é bom |
| Divertimento | Manter a forma | Estar em boa condição física | Estar em boa condição física | Divertimento |
| Manter a forma | Estar em boa condição física | Manter a forma | Manter a forma | Estar em boa condição física |

Anexo 2

No anexo 2, são apresentados os resultados do questionário EVIA, sendo de destacar ao centro os resultados globais dos questionários. As duas primeiras colunas dizem respeito à comparação entre o Sexo 127

Feminino e o Masculino e as duas últimas à comparação entre os Mais Novos e os Mais Velhos.

Quadro 2
Espaços disponíveis

| | Fem | Mas | Som | M. Nov. | M. Vel |
|-------------------------------|-----|-----|-----|---------|--------|
| Jardim ou Pátio da Residência | 18% | 18% | 18% | 17% | 18% |
| Campo ou Baldio | 46% | 59% | 51% | 27% | 56% |
| Jardim Público | 31% | 14% | 24% | 26% | 21% |
| Parque desportivo | 19% | 38% | 26% | 27% | 29% |
| Rua | 52% | 59% | 55% | 53% | 54% |
| Instalações da escola | 49% | 50% | 49% | 48% | 50% |

Quadro 3
Distância casa/escola

| | Fem | Mas | Som | M. Nov | M.Vel |
|----------------|-----|-----|-----|--------|-------|
| Menos de um km | 39% | 50% | 44% | 45% | 43% |
| Entre 1 e 2 km | 29% | 35% | 32% | 30% | 32% |
| Entre 2 e 5 km | 26% | 11% | 19% | 20% | 19% |
| Mais de 5 km | 6% | 4% | 4% | 3% | 5% |

A maioria dos alunos diz residir até 2 km da escola.

Quadro 4
Actividades

| | Fem | Mas | Som | M. Nov | M. Vel |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|--------|--------|
| Ir ao cinema | 74% | 71% | 73% | 30% | 73% |
| Ir ao café | 75% | 76% | 76% | 73% | 79% |
| Jogar nas máquinas (Flippers) | 11% | 40% | 23% | 215 | 22% |
| Ir a discotecas | 63% | 57% | 61% | 60% | 61% |
| Conviver com os amigos | 90% | 97% | 93% | 90% | 94% |
| Assistir a espectáculos desportivos | 27% | 59% | 40% | 40% | 40% |
| Frequentar clubes/colectividades | 9% | 35% | 20% | 20% | 18% |
| Namorar | 59% | 57% | 58% | 43% | 81% |
| Passear sem objectivo especial | 71% | 63% | 68% | 62% | 74% |
| Outros | 1% | 0% | 1% | 0% | 1% |

No sexo feminino menor referência a Jogar nas Máquinas e Frequentar clubes.
Nos Mais Novos menor referência a Namorar.

Quadro 5
Material desportivo

| | Fem | Mas | Som | M. Nov | M. Vel |
|--------------------|-----|-----|------|--------|--------|
| Raquete de ténis | 46% | 32% | 40% | 51% | 29% |
| Bola Basquetebol | 20% | 28% | 23% | 23% | 19% |
| Raquete Badminton | 17% | 22% | 19% | 23% | 15% |
| Raquete Ping-Pong | 25% | 52% | 36% | 36% | 33% |
| Sapatos de Corrida | 35% | 52% | 42% | 41% | 42% |
| Prancha de Surf | 8% | 9% | 9% | 7% | 1% |
| Bola de Futebol | 67% | 76% | 70% | 62% | 75% |
| Bola de Voleibol | 13% | 25% | 18% | 12% | 17% |
| Botas de Futebol | 4% | 33% | 16% | 12% | 18% |
| Corda de Saltar | 51% | 21% | 39% | 38% | 32% |
| Cana de Pesca | 15% | 36% | 24% | 22% | 23% |
| Skate | 10% | 14% | 12% | 11% | 1% |
| Bola de Rugby | 0% | 1% | 0,5% | 0% | 0,5% |
| Patins | 25% | 15% | 21% | 23% | 15% |
| Bicicleta | 74% | 71% | 73% | 71% | 68% |

No Sexo Feminino menor referência para raquete de Ping-Pong e Botas de Futebol por oposição a Corda de Saltar.

Nos Mais Novos as maiores referências são para Raquete de Ténis e Skate.

Quadro 6
Transporte

| | Fem | Mas | Som | M. Nov | M. Vel |
|-----------------------|-----|-----|-----|--------|--------|
| A pé | 80% | 91% | 85% | 86% | 79% |
| De Bicicleta | 0% | 3% | 1% | 1% | 1% |
| De Motocicleta | 5% | 4% | 4% | 0% | 3% |
| Transporte Público | 25% | 8% | 18% | 13% | 19% |
| Transporte Particular | 1% | 2% | 4% | 1% | 2% |

Quadro 7
Actividades em casa

| | Fem | Mas | Som | M. Nov | M. Vel |
|------------------------------|------|------|------|--------|--------|
| Ver Televisão | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% |
| Praticar jogos de computador | 24% | 56% | 37% | 36% | 34% |
| Leitura | 61% | 54% | 58% | 56% | 58% |
| Conviver com os amigos | 85% | 80% | 83% | 80% | 76% |
| Outros passatempos | 46% | 50% | 48% | 52% | 40% |
| Ajudar trabalhos domésticos | 90% | 53% | 75% | 74% | 76% |
| Ajudar pai/mãe na profissão | 19% | 14% | 17% | 17% | 15% |
| Não fazer nada | 35% | 47% | 40% | 38% | 40% |

A Televisão assume-se como um veículo privilegiado na divulgação da informação.

Ainda de destacar o facto de os indivíduos do Sexo Feminino apresentarem uma percentagem de 90% no item Ajudar nos trabalhos domésticos por oposição aos do sexo Masculino com apenas 35%.

Quadro 8
Membro de Clube

| | Fem | Mas | Som | M. Nov | M. Vel |
|------------------------------|-----|------|------|--------|--------|
| Clube Desportivo Escolar | 4% | 1% | 3% | 3% | 1% |
| Clube Desportivo não-escolar | 18% | 39% | 26% | 29% | 21% |
| Grupo Recreativo | 7% | 16% | 19% | 11% | 7% |
| Grupo Teatral | 2% | 0% | 1% | 0,5% | 0% |
| Grupo Folclórico | 2% | 0% | 1% | 0,5% | 0% |
| Banda de Música | 5% | 4% | 5% | 2% | 1% |
| Centro Paroquial Asso. de | 1% | 4% | 2% | 1% | 0,5% |
| Bombeiros | 0% | 1% | 0,5% | 0,5% | 0% |
| Centro do I.N.A.T.E.L. | 1% | 0% | 0,5% | 0,5% | 0% |
| Casa do Povo | 1% | 0,5% | 0% | 0% | 0% |
| Escuteiros | 5% | 8% | 6% | 4% | 3% |
| Outros | | | | | |

Estas percentagens são muito pequenas relativamente à adesão dos alunos a clubes ou actividades.

O Clube Desportivo Não-Escolar é o item que apresenta maior percentagem, sendo esta maior entre os indivíduos do Sexo Masculino.

Quadro 9 Actividade desportiva

| | Fem | Mas | Som | M. Nov | M. Vel |
|------------------------------|-----|-----|-----|--------|--------|
| Nenhuma | 18% | 11% | 15% | 14% | 12% |
| Sá o das aulas de Ed. Física | 72% | 71% | 72% | 64% | 68% |
| Grupo Desportivo Escolar | 3% | 4% | 3% | 1% | 0,5% |
| Clube Desportivo | 11% | 36% | 21% | 20% | 20% |

Esta é talvez a questão que mais preocupações possa dar. 15% dos alunos afirmam não ter nenhuma actividade desportiva.

Quadro 10 Horas em actividade

| | Fem | Mas | Som | M. Nov | M. Vel |
|-----------------|-----|-----|-----|--------|--------|
| 1 Hora | 5% | 0% | 3% | 2% | 1% |
| 2 a 3 Horas | 63% | 45% | 56% | 53% | 50% |
| 3 a 5 Horas | 9% | 12% | 10% | 9% | 7% |
| Mais de 5 Horas | 5% | 30% | 15% | 12% | 14% |

Os indivíduos do Sexo Masculino em geral afirmam passar mais tempo em actividade.

Quadro 11 Horas de deitar

| | | | | | |
|----------------------|-----|-----|------|-----|------|
| Antes das 21h | 0% | 1% | 0,5% | 0% | 0,5% |
| Entre as 21 e as 22h | 10% | 7% | 14% | 13% | 11% |
| Entre as 22 e as 23h | 43% | 26% | 36% | 42% | 29% |
| Entre as 23 e 24 h | 30% | 43% | 36% | 27% | 38% |
| Depois das 24h | 5% | 22% | 12% | 10% | 11% |

Os alunos do Sexo Feminino e os Mais Novos afirmam que se deitam mais cedo que respectivamente os do Sexo Masculino e os Mais Velhos.

Quadro 12
Horas de levantar

| | Fem | Mas | Som | M. Nov. | M. Vel |
|---------------------|-----|-----|-----|---------|--------|
| Entre as 6 e as 7 h | 7% | 3% | 5% | 7% | 1% |
| Entre as 7 e as 8h | 54% | 42% | 49% | 45% | 62% |
| Entre as 8 e as 9h | 33% | 28% | 31% | 31% | 12% |
| Despois das 9h | 4% | 28% | 13% | 9% | 14% |

Os alunos do Sexo Feminino e os Mais Novos afirmam que se levantam mais cedo que, respectivamente, os do Sexo Masculino e os Mais Velhos.

A Crise de Identidade da Educação Física Ensinar ou não Ser, eis a Questão

Bart Crum*

1. A Educação Física em dificuldades; dúvidas crescentes sobre a sua legitimidade como disciplina escolar

Há mais ou menos dez anos que, em muitos países, há uma insatisfação geral quanto aos resultados da escolaridade. Para mais, o modo como a economia se desenvolveu provocou repetidas vezes cortes severos nos orçamentos para a Educação. Por consequência, as chamadas à responsabilidade no sistema educativo tornam-se cada vez mais audíveis. Nestas condições, os professores são um alvo conveniente para as críticas e, quando a qualidade do ensino é posta em questão, inevitavelmente a qualidade da formação dos professores também estará em questão.

Estes desafios reflectem-se em todas as disciplinas escolares mas, em comparação com as outras, a Educação Física tem de sofrer um escrutínio mais minucioso. Além da insatisfação perante os resultados e da crítica à qualidade da formação dos seus professores, a Educação Física tem também de enfrentar um sério cepticismo quanto à sua relevância social. A sua base de apoio, que outrora se encontrava geralmente presente na opinião pública, parece ter-se erodido rapidamente, desde que novas disciplinas reclamam espaço nos horários escolares, e que o *slogan* do «regresso às coisas básicas» se ouve cada vez mais. Em muitos países da Europa Ocidental, a posição da Educação Física como disciplina obrigatória do tronco curricular das escolas públicas foi ou é ainda questionada. A situação tornou-se especialmente ameaçadora desde que

* H. Swarthlaan 33, 1422 KG Uithoorn, Países Baixos.
Boletim SPEF, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 133-148.

parece que a antiga retórica de legitimação («A Educação Física é indispensável para a saúde e o desenvolvimento do carácter») perdeu o seu poder de persuasão. Por consequência, a Educação Física luta com um problema de legitimação e com uma séria crise de identidade.

De nada serve centrarmo-nos nos sintomas; devemos antes examinar os problemas que incluem as razões fundamentais para os sintomas atrás mencionados. Nesta comunicação tentarei, em primeiro lugar, diagnosticar com maior precisão aquilo que está fundamentalmente errado na Educação Física. Depois, numa segunda parte, apresentarei o meu conceito da Educação Física como disciplina legítima e útil nas escolas modernas.

2. *Diagnóstico do problema: a herança ideológica provoca um fraco empenhamento no ensino*

Do meu ponto de vista, o problema essencial da profissão não é o facto de haver mau ensino (com falta de tempo na tarefa, instrução directa, *feedback* apropriado, responsabilidade, etc.). A situação é muito mais precária. O principal é «que a comunidade de profissionais da Educação Física, no universo dos seus valores profissionais, não aceita unanimemente nem dá prioridade à ideia de que a sua função primeira é ajudar os alunos a aprender» (Locke, 1975; 1984, p. 5). Muitos destes educadores, talvez mesmo a maioria, não estão realmente empenhados ou motivados para o «ensino» como essência da Educação Física. O termo «ensino» é muitas vezes descuidada e distraidamente usado em relação à Educação Física. Muitos falam de «ensinar Educação Física» sem evidenciarem qualquer intenção de produzir uma aprendizagem. Em consequência desta falta de um real empenhamento no ensino entre os profissionais da Educação Física, há uma ausência de aprendizagem nas aulas da disciplina. Por isso, a Educação Física, na realidade das nossas escolas públicas, não atinge o perfil de uma actividade de ensino-aprendizagem relevante, e daí que a sua base de apoio vá erodir-se ainda mais.

Afirmo que a situação precária dos profissionais de Educação Física pode, pelo menos em parte, ser explicada pelo legado ideológico da profissão. De há muito presentes na Educação Física, duas ideologias, estruturadas com o fim de ganhar «o respeito e o reconhecimento do mundo da educação» (cf. Siedentop, 1983, p. 47), ainda influenciam negativamente e travam as perspectivas dos educadores físicos e a sua prática na escola, quer abertamente, quer de um modo mais subcutâneo.

A primeira ideologia tem as suas raízes no reducionismo biológico, e pode ser qualificada como uma «ideologia biologista». As suas origens residem no sistema da ginástica sueca. Per Henrik Ling, e em especial o seu filho, Hjalmar Ling, encaravam o desenvolvimento do instru-

mento-corpo por meio de movimentos bem escolhidos como objectivo do seu sistema. No fim do século dezanove, o sistema sueco enraizou-se na Europa Ocidental, bem como na América do Norte. Claro que, sob a influência das mudanças do ponto de vista científico, e também graças ao desenvolvimento no panorama das doenças, as ideias originais foram sendo, de tempos a tempos, adaptadas. Contudo, a ideia básica permaneceu a mesma. Essa ideia é a de que o corpo humano é uma máquina, um instrumento, e de que os exercícios de movimento podem melhorar a condição da máquina-corpo. A Educação Física é vista como um «treino-do-físico», e por isso importante perante a ameaça das doenças (a tuberculose em tempos mais recuados, a obesidade e doenças das coronárias nos dias de hoje).

Os programas de Educação Física concebidos de acordo com este conceito têm as seguintes características:

- os objectivos são formulados em termos dos efeitos do treino (aumento da resistência cárdio-vascular, flexibilidade, potência muscular, etc.);
- a descrição dos conteúdos é feita em termos de exercícios de treino (frequentemente classificados de acordo com as partes do corpo);
- o principal princípio metodológico é: mantenham-nos ocupados, com um alto nível de esforço e repetições frequentes de exercícios simples;
- as tarefas dos alunos são formuladas como tarefas de treino (dirigidas à adaptação biológica da máquina-corpo) em vez de como tarefas de aprendizagem (dirigidas ao alargamento da competência).

A segunda ideologia radica no idealismo pedagógico, e pode ser classificada como «ideologia pedagoga». Os europeus ocidentais podem recordar a influência da ideologia do Filantropismo e da escola de pensamento alemã e austríaca dos *bildungstheoretische*. Na América do Norte esta ideologia da «educação-atraves-do-físico» começou com autores como Thomas Wood e Clark Hetherington. Aqui, o princípio básico é o de que o movimento é um meio excepcional para a exploração, a comunicação, o desenvolvimento pessoal em geral e a construção do carácter. Os adeptos desta ideologia acreditam que o movimento, em particular o cânone tradicional de ginástica, jogo e dança, tem um potencial especial para o desenvolvimento cognitivo, estético, social e volitivo dos jovens. Deste ponto de vista, a essência da Educação Física não é «aprender a mover-se» mas sim «mover-se para aprender e para ser educado».

Por consequência, os objectivos são formulados em termos bastante abstractos, do tipo «logo se vê no que isto dá». Muitas vezes, a ideia

mais marcante é da «educação funcional». Esta ideia pretende que os efeitos educativos resultam automaticamente de apenas se tomar parte nas actividades de movimento que possuem o já referido elevado potencial educativo. Esta ideia levou, e continua a levar, muitos profissionais da Educação Física a pensar que o ensino intencional é supérfluo, e que a sua missão é apenas organizar as actividades, à partida dotadas de um potencial educativo intrínseco, de uma forma ordenada e numa atmosfera simpática.

Para começar, as duas ideologias são essencialmente diferentes nos seus princípios fundamentais, relativamente ao corpo, ao movimento, às crianças e à educação. No entanto, apresentam também similaridades identificáveis. Os seguintes pontos são dignos de nota:

- Ambas as concepções se baseiam num dualismo corpo-espírito.
- Em ambas, o movimento não é o objectivo, mas o meio para o acto de intervenção. No primeiro caso, o movimento é usado como um meio de construção e formação do corpo; no segundo, o movimento é usado como um meio de construção do carácter e formação da personalidade.
- Em ambas as concepções, predomina a ideia de «compensação». No primeiro caso, compensação para a ausência de movimento na vida escolar, no segundo compensação para a ausência de «verdadeira educação» nas disciplinas de ensino-aprendizagem.
- Ambas as concepções foram construídas durante a luta da Educação Física pelo reconhecimento público. Como tal, ambas se caracterizam por uma forte retórica e por pretenciosas reivindicações de resultados. Reivindicações essas que não podem ser consubstanciadas. No entanto, e embora tenhamos agora provas de que essas reivindicações não podem ser consubstanciadas nas condições que a escola oferece, é nítido que os profissionais de Educação Física ainda se voltam para a forma física e a construção do carácter sempre que são chamados à pedra pela opinião pública (parafraseando Siedentop, 1983, p. 39).
- Ambas as concepções induzem a práticas não-lectivas da Educação Física. A ideologia biologista leva à Educação Física como treino da forma física. A ideologia pedagoga leva facilmente a aulas de Educação Física com carácter de recreios supervisionados ou de entretenimento.

3. O círculo vicioso; um modelo de explicação especulativo

Penso que as duas ideologias ainda se encontram largamente difundidas na nossa profissão. Têm um impacte muito forte em muitos documentos curriculares oficiais. Influenciam a perspectiva profissional

de muitos educadores e das faculdades de formação de professores Educação Física (PETE — *Physical Education Teachers Education*) e, mais importante ainda, determinam a opinião pública, no que respeita às tarefas da Educação Física. Defendo que a influência combinada das duas ideologias convencionais constitui o cimento do círculo vicioso daquilo a que chamei «a teoria do fracasso auto-reprodutor da Educação Física» (Crum, 1990b, 1993). O modelo está resumido na Figura 1.

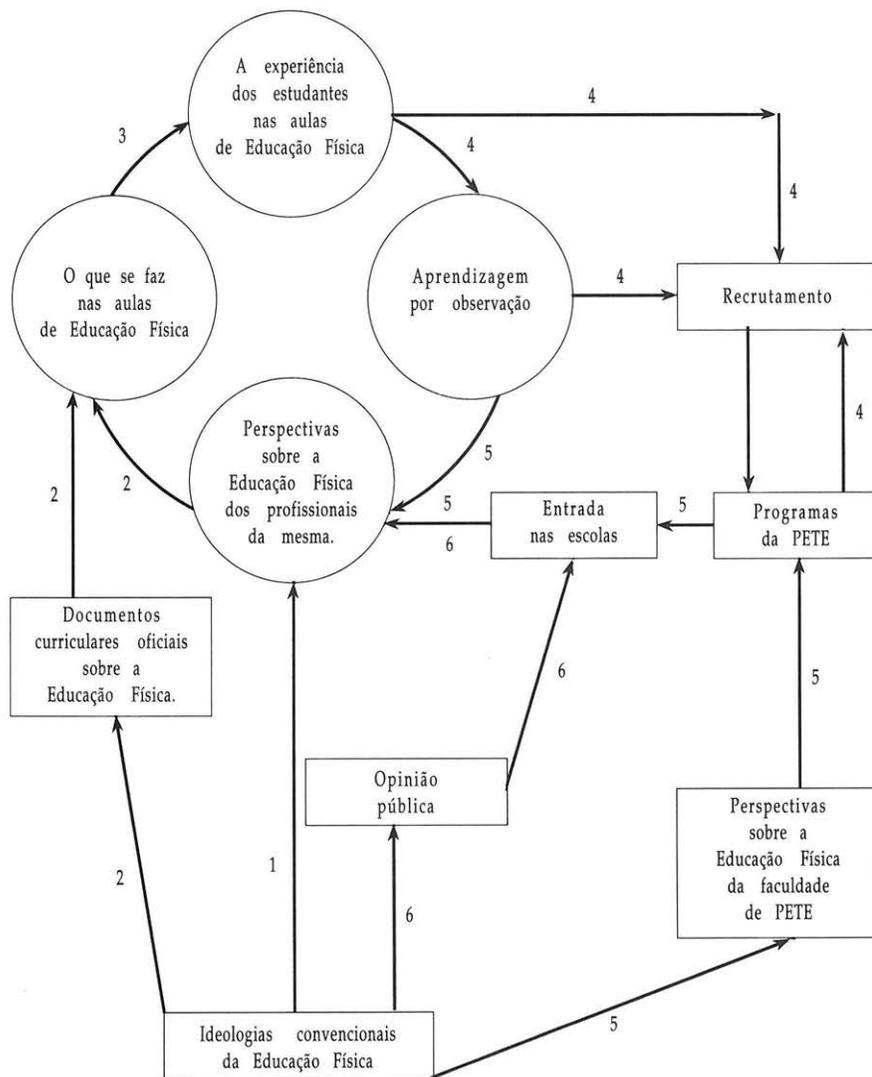


Figura 1

O Círculo Vicioso do Fracasso Auto-Reprodutor da Educação Física

A ocasião é apenas suficiente para um breve esclarecimento deste modelo, que deve ainda ser visto como especulativo, embora haja alguma base empírica substancial para vários dos seus componentes (e.g., Crum, 1985, 1987, 1990a, 1990c). A ideia-base é a de que há uma relação clara entre:

- a) as perspectivas profissionais dos educadores;
- b) o que sucede nas aulas de Educação Física;
- c) as experiências de aprendizagem dos alunos, incluindo a aprendizagem por observação como elemento importante da socialização ocupacional;
- d) o recrutamento;
- e) os programas formais de formação de professores de Educação Física;
- f) a entrada nas escolas.

O esclarecimento do modelo pode ser conseguido seguindo os passos ao longo do círculo.

1.º Passo: Põe-se aqui a hipótese de que, graças às ideologias convencionais da Educação Física, uma percentagem considerável de profissionais da mesma tem uma perspectiva não-lectiva do seu trabalho (Borys e Fishburne, 1987; Crum, 1985, 1987; Kneer, 1983).

2.º Passo: A hipótese aqui é a de que, em consequência das perspectivas não-lectivas acima referidas, e das directivas vagas e enganadoras dos documentos curriculares formais, as actividades das aulas de Educação Física frequentemente não possuem um carácter de ensino-aprendizagem, podendo antes ser descritas como treino físico ou diversão (Dodds e Locke, 1984; Crum, 1985, 1987).

3.º Passo: A hipótese é que o carácter não-lectivo de muitas aulas de Educação Física leva a escassos resultados de aprendizagem. Os estudantes com menos talento, em especial, acharão difícil obter boas experiências de aprendizagem (Crum, 1985, 1987, 1990a).

4.º Passo: A hipótese é que o carácter não-lectivo dessas aulas leva a que os estudantes que aspiram a uma carreira na Educação Física o façam baseados em razões subjectivas inadequadas. Podemos esperar que muitos jovens desenvolvam justificações subjectivas para a Educação Física, entre as quais o aspecto do ensino é apenas um factor menor. Nas aulas de Educação Física centradas no treino da forma e no entretenimento, os estudantes com dotes atléticos e apetência pelo exercício físico e o desporto alcançarão experiências positivas. Para eles, também é fácil identificarem-se com o seu professor e encarar a Educação Física como uma carreira possível. É assim que uma parte considerável dos possíveis candidatos começa com o pé esquerdo. Para mais, é frequente as instituições de PETE não se

apresentarem explicitamente como escolas de formação de professores, mas antes revelarem um perfil de escolas de desporto, seleccionando os seus candidatos com base em testes atléticos. Ao fazê-lo, cumprem a sua função selectiva de um modo descuidado ou não-esclarecido, e favorecem a entrada de candidatos inadequados ou menos elegíveis (Dewar, 1989; Ingham e Dewar, 1987; Lawson, 1983a).

5.º *Passo*: A hipótese é que os programas das PETE têm, em geral, um fraco impacto, se comparados com a força da chamada «aprendizagem por observação». Os candidatos que iniciam o programa das PETE já tiveram a experiência da Educação Física durante, pelo menos, 12 anos. As noções que adquiriram nesta aprendizagem por observação afectam fortemente as suas perspectivas sobre a Educação Física. Uma vez que, durante a sua aprendizagem por observação, muitos frequentaram aulas de Educação Física organizadas segundo princípios não-lectivos, podemos assumir que a sua orientação profissional vai reflectir consideravelmente as ideias de treino da forma e de entretenimento. Lortie (1975) salientou a forte influência das experiências biográficas sobre a orientação profissional dos futuros professores, em geral. Essa influência pode ser ainda mais forte nos formandos de Educação Física, uma vez que as experiências em Educação Física, por serem centradas na corporalidade e no movimento, têm um carácter muito directo e não podem ser facilmente negadas.

Há poucas razões para manter grandes expectativas quanto ao impacto da formação de professores, em geral (Zeichner, 1980; Zeichner e Tabachnik, 1981). A literatura sobre PETE não dá qualquer razão para ser mais optimista; muito pelo contrário (Crum e Westra, 1983; Dodds, 1989; Graber, 1989; Lawson, 1983a, 1986, 1988; Locke, 1984, 1987; Locke e Dodds, 1984; Templin, 1979).

Muitos programas de PETE sofrem de falta de consistência, e os docentes da PETE não têm uma cultura técnica partilhada, uma vez que se auto-socializaram num clima de confusão sobre ideologias profissionais. Por isso podemos assumir que esses programas dificilmente são instrumentos capazes de conduzir os profissionais de Educação Física a uma concepção claramente orientada para o ensino (Crum, 1990c).

6.º *Passo*: A hipótese é que, mesmo que um programa de PETE consiga aplicar as desejadas perspectivas didácticas da Educação Física, há grandes hipóteses de que essas mudanças pareçam apenas cosméticas, assim que os formandos ou os professores principiantes sofram uma confrontação com as limitações do trabalho real nas escolas. Dado que muitos orientadores, muitos colegas mais velhos nos novos locais de trabalho, e também os directores das escolas, os pais e os alunos têm perspectivas e expectativas não-didácticas em

relação à Educação Física, as perspectivas tradicionais, adquiridas durante a aprendizagem por observação, serão reactivadas (Dodds, 1989; Griffin, 1985; Lawson, 1983b; O'Sullivan, 1989; Placek, 1983; Placek e Dodds, 1988; Schempp, 1983, 1985, 1986; Tabachnik e Zeichner, 1984; Tannehill, 1989; Tannehill e Zakrasjek, 1988).

O círculo fechou-se. As perspectivas profissionais convencionais dos educadores conduzem a uma prática da Educação Física na qual os princípios do entretenimento e do treino da forma física têm um lugar proeminente. A prática diária da Educação Física afecta fortemente as concepções dos candidatos que iniciam os programas de PETE. A falta de consistência dos programas de preparação dá azo a que as perspectivas não-didácticas dos futuros profissionais da Educação Física não sejam sistematicamente substituídas por perspectivas didácticas correctas. Para mais, o efeito de «apagamento» provocado pela entrada nas escolas acentua o regresso dos educadores às práticas de entretenimento e treino da forma. Isto afecta as concepções de Educação Física de uma nova geração de candidatos. E sempre assim por diante.

4. Ensinar ou não ser, eis a questão!

Eis-me chegado à segunda parte da minha exposição. Centrar-me-ei em três questões:

1. Qual é a identidade da Educação Física enquanto disciplina com uma posição legítima nas escolas modernas?
2. Que resultados pode a sociedade razoavelmente exigir à Educação Física nas escolas públicas?
3. Como pode ser quebrado o «círculo vicioso»?

Uma das minhas proposições iniciais é a de que as disciplinas que tentarem reclamar um lugar no tronco curricular baseando-se nos seus pressupostos efeitos educativos formais (e.g. a contribuição para a construção do carácter, para o pensamento lógico, para a formação social, etc.) vão fracassar na sua luta pela sobrevivência. A ideia de que há dois tipos de disciplinas escolares — um tipo em que são transmitidas as competências necessárias para a participação na sociedade, e um outro tipo, cuja essência é a educação formal (e que é frequentemente reclamado para disciplinas como a arte ou a Educação Física) — já não é sustentável. As escolas só têm lugar para as disciplinas em que podem ser transmitidos conhecimentos e competências relevantes, de um modo que também encorage a educação geral desejável. A relevância de cada

disciplina escolar será julgada pelo seu valor utilitário, e este é definido pelo grau de interacção e reforço mútuo entre a preparação social e a educação formal e geral. Face a reivindicações concorrenciais de tempo lectivo, provenientes de várias disciplinas, a escola deveria concentrar-se nos currículos que (a) são emancipadores porque preparam os jovens para uma participação relevante, humana e independente na vida sócio-cultural, (b) podem ser cumpridos de acordo com o típico estatuto institucional da escola, e (c) não podem ser cumpridos por outros agentes de socialização.

Ao tentar encontrar uma fundamentação lógica legítima para a Educação Física fazer parte do currículo escolar, apoiei-me nestes três critérios. O tempo é demasiado limitado para uma ampla clarificação, por isso tentarei sumariar a minha linha de pensamento com o auxílio de três teses pertinentes, que apenas brevemente serão desenvolvidas.

Tese 1: Nas sociedades modernas, a participação na cultura motora contribui para a qualidade de vida de muitas pessoas.

Tese 2: Uma participação duradoura e satisfatória na cultura motora exige um reportório de competências; a aquisição de um tal reportório exige processos organizados de ensino-aprendizagem.

Tese 3: Dado o facto de todos os jovens frequentarem a escola durante, pelo menos, 12 anos, e tomando em consideração que as escolas podem dispor de professores profissionais, o principal poder, no que diz respeito à introdução planeada à cultura motora, deve estar nas mãos da escola.

Em relação à primeira tese, começarei com algumas palavras sobre a expressão «cultura motora», pois ela não é vulgar na língua inglesa*. Geralmente, o conceito de «cultura» refere-se a formas de vida, a configurações de valores, crenças, convicções, regras de conduta, entendimentos, conhecimentos e competências. Por exemplo, o modo específico como um grupo de pessoas trata o problema do projecto e construção de casas pode ser rotulado como «*housing culture*»; um outro exemplo: em Portugal, vocês orgulham-se de possuir uma «cultura do fado». Analogamente, podemos falar de «cultura escolar» e de «cultura motora».

«Cultura motora», tal como a expressão é geralmente usada na língua holandesa, bem como na alemã, refere-se ao modo como um grupo social trata o problema da corporalidade e da personificação, e o desejo e necessidade de movimento para além do comportamento motor no quadro do trabalho e da manutenção da vida. Por isso a expressão

* Nem na portuguesa. (N. da T.)

«cultura motora» engloba o conjunto de acções e interacções de movimento (e.g. actividades desportivas, lúdicas, de dança e de manutenção da forma) que são típicas do lazer dos seres humanos. Em algumas línguas emprega-se a expressão «cultura física». Não gosto dela, pois implica uma dualidade corpo-espírito. Rejeito uma tal dualidade. A minha reflexão sobre o movimento humano, a cultura motora e a educação motora (realmente uma expressão melhor do que a dualista «educação física») parte de um conceito relacional do corpo, e de um conceito de movimento que encara o movimento humano como acção, como um diálogo entre o indivíduo que se move e o movimento que introduz significados no seu mundo.

A expressão «cultura motora» sublinha que o exercício, o jogo e o desporto são mais do que apenas «físicos», e que as actividades motoras humanas são governadas por regras e alteráveis. Para mais, a expressão tem um alcance muito maior do que o conceito de desporto que, na origem, se refere a actividades com carácter competitivo.

As culturas motoras variam, e dependem do tempo e do lugar. A cultura portuguesa motora é diferente da holandesa, embora também se jogue *korfball* no vosso país. E a cultura motora portuguesa em 1992 é diferente da de 1962. Contudo, principalmente como reacção ao desprezo pela carne por influência da tradição cristã, e também como reacção à negação da nossa corporalidade resultante da tecnologia moderna, a maioria das sociedades actuais revela uma área cultural do movimento bastante diferenciada e florescente. Até aos anos sessenta predominou um dos modos da cultura motora, nomeadamente o modo do desporto competitivo. Era um modo bastante «meritocrático», uma vez que só os indivíduos cheios de vitalidade, jovens, competitivos, dotados, se podiam nele sentir à vontade. No entanto, nas últimas décadas, os «desportos» derivaram para uma cultura motora pluriforme. Este carácter pluriforme pode ser observado a partir das actividades motoras enquanto tais, mas também a partir dos motivos que levam à participação, das características dos participantes, das regras de conduta, do contexto e do grau de organização. Nas nossas sociedades, «fazer desporto», ou melhor, «participar activamente na cultura motora» tornou-se, para muitos, um aspecto da vida evidente em si mesmo e altamente valorizado. Através da sua participação na cultura motora, compreendem e experimentam valores importantes, tais como recreação, saúde, aventura, excitação, companheirismo, desempenho e auto-realização.

Para explicar a segunda tese, pode dizer-se o seguinte. As experiências subjectivas de competência são condições importantes para a participação na cultura motora durante toda a vida. Para se obter uma participação satisfatória e duradoura, é preciso ter-se a noção de que se dispõe de um repertório básico de competências e conhecimentos, para que o exercício, o jogo, a dança ou o desporto sejam possíveis sem auto-recriminações e/ou sem perturbar os outros participantes. Uma abor-

dagem analítica do reportório necessário conduz à seguinte classificação dos tipos de competência:

- *competência tecnomotora* (e.g. a competência para apanhar uma bola, para ultrapassar um adversário, para nadar, para dançar um tango);
- *competência sociomotora* (e.g. ser capaz de aceitar a vitória e a derrota, de prosseguir com os talentos e limitações próprios, os dos adversários e dos companheiros de equipa, de se saber quem se é aos olhos do outro, enquanto jogador ou bailarino, e de ter empatia pela identidade lúdica, desportiva ou de bailarino dos outros);
- *conhecimento prático e competência reflexiva* (e.g. conhecimentos respeitantes às relações entre exercício e forma física, compreensão das convenções e regras, percepção das possibilidades de adaptação das regras a necessidades e situações em mudança).

Este reportório de competências não surge naturalmente nos indivíduos. Só pode ser adquirido mediante processos estruturados de aprendizagem.

Chegamos ao esclarecimento da terceira tese. Deve ser admitido que a instituição «escola» não tem o monopólio da introdução dos jovens à cultura, e de certeza que não o tem no que se refere à introdução à cultura motora. Os clubes desportivos, os programas desportivos da comunidade, as escolas especializadas em desporto, os ginásios, as piscinas, os estúdios de dança, etc., oferecem um largo espectro de possibilidades de adquirir competências motoras e conhecimentos desportivos. Para mais, as nossas sociedades são «abençoadas» com um sistema de meios de comunicação que funciona como um poderoso (e por vezes bastante perigoso) socializador do desporto. Contudo, partindo do princípio de que é desejável que *todos* os jovens tenham oportunidades iguais para se familiarizarem com uma série de aspectos da cultura motora no seio da qual crescem, parece óbvio que a escola tem de desempenhar um papel central no processo de socialização do movimento.

A este respeito, duas considerações são especialmente relevantes. Primeira, que só uma pequena parte dos jovens encontra abertas as portas dos clubes desportivos ou de outras instituições que se dediquem ao desporto. A entrada em clubes desportivos ou outras instituições do género é especialmente difícil para os estudantes provenientes de famílias com fracas bases económicas e/ou culturais. Por outro lado, todos os jovens vão à escola e têm oportunidade de participar nas aulas de Educação Física, durante pelo menos 12 anos.

Em segundo lugar, embora devamos reconhecer que os clubes e outras instituições desportivas podem actuar educativamente, deve tam-

bém ser sublinhado que essa não é a sua principal intenção. As experiências que podem ser obtidas no contexto dessas instituições são geralmente coloridas pelos seus objectivos e limitações típicos. Um clube desportivo, por exemplo, concentra-se em apenas uma ou poucas disciplinas desportivas, e normalmente põe a tónica no «aqui e agora» e na orientação competitiva.

Para resumir: «introdução planificada à cultura motora» parece-me um título apropriado para um processo de Educação Física útil e desejável nas escolas públicas. E vejo a expressão «competências para uma participação duradoura na cultura motora» como indicador geral para os resultados desejados em Educação Física. Ao fazê-lo, estou a sublinhar a importância do ensino e da aprendizagem em Educação Física. Esta ênfase poderia provocar interpretações enganosas. Poder-se-ia ficar com a ideia de que na Educação Física, tal como nas tradicionais disciplinas académicas, só estão em causa a aprendizagem séria e a preparação para a participação futura. Isso seria um erro.

Decerto que a Educação Física deverá orientar-se tendo em vista uma aprendizagem com valor de uso para a cultura motora, fora da escola. Mas a Educação Física (incluindo o desporto intra e interescolar) deve também dar oportunidades para experiências excitantes e alegres, aqui e agora. As aulas obrigatórias e as actividades desportivas opcionais devem ser orientadas de modo a que os dois aspectos sejam contemplados. Por um lado, a orientação das aulas de Educação Física como verdadeiras actividades de ensino-aprendizagem constitui o núcleo da função da Educação Física. Pois só deste modo, ou seja, se o desporto e o jogo forem mantidos a respeitável distância, por assim dizer, os estudantes têm a possibilidade de transcender o nível da simples prática do desporto, ou do exercício físico, ou do jogo. E só se aprenderem que o desporto é uma actividade construída, podem aprender a compreender a cultura motora e, eventualmente, como alterar as convenções e regras que a governam. Por outro lado, no mantê-los à distância, na preparação didáctica, reside também o risco da «descontextualização», que inclui o risco da deterioração do jogo e do desporto (Siedentop, 1987). Uma deterioração que envolve tédio e falta de interesse. O truque é, por um lado, ter o cuidado de não negligenciar o prazer e a alegria nas aulas de aprendizagem orientada e, por outro, assegurar que o desporto escolar opcional contém oportunidades de aprendizagem relevante, para além dos importantes elementos que são a excitação, o divertimento, a celebração, a competição e o sentimento de realização.

Resumo do seguinte modo as minhas propostas relativas aos resultados desejáveis da Educação Física e do desporto escolar. As aulas de Educação Física e o desporto escolar devem, em conjunto, contribuir para:

- a competência dos alunos no desempenho das capacidades tecnomotoras (aprendizagem tecnomotora);

- a competência dos alunos no tratamento de problemas sociomotores e no desempenho de capacidades sociomotoras (aprendizagem sociomotora);
- o aumento do conhecimento e capacidade de reflexão dos alunos, necessários para dominar os problemas surgidos em contextos desportivos, que são governados por regras, alteráveis e em alteração (aprendizagem cognitiva e reflexiva);
- o desenvolvimento de laços afectivos positivos com o exercício, o jogo, o desporto e a dança (aprendizagem afectiva);
- um enriquecimento da vida escolar aqui e agora pelo oferecimento de oportunidades para a alegria lúdica e para o esforço e a excitação desportivos.

É óbvio que os quatro aspectos da aprendizagem que aqui distingo analiticamente estão, na prática, inter-relacionados. Isto pode ser ilustrado pela Figura 2.

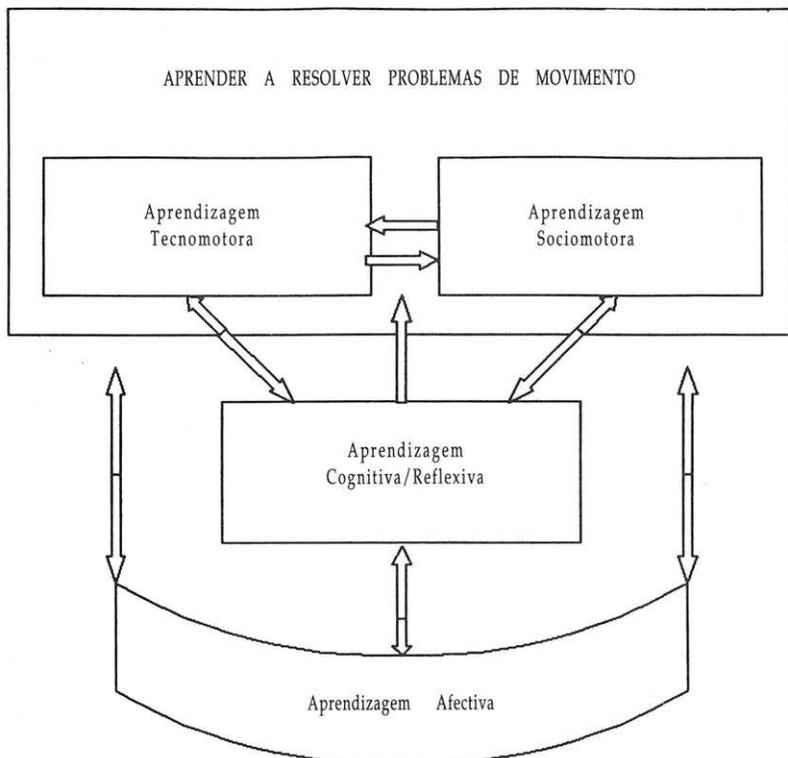


Figura 2
As inter-relações entre os domínios da aprendizagem na Educação Física

Para finalizar, algumas reflexões, em resposta à pergunta: «Como quebrar o círculo vicioso?». Receio que leve bastante tempo, sair deste círculo fatal. As únicas hipóteses que diviso são inovações conceptuais na formação de professores de Educação Física (PETE) e no desenvolvimento curricular. Assim que a nossa formação de professores e o desenvolvimento de documentos curriculares nacionais forem baseados num claro conceito de ensino-aprendizagem para a Educação Física, podemos esperar que esta, na prática diária das nossas escolas, se desenvolva no sentido de um processo de ensino-aprendizagem com valor utilitário. Só então a comunidade de profissionais da Educação Física pode contar com o reconhecimento do público e dos políticos.

Na minha opinião, uma das mais importantes tarefas a realizar será a de atingir a coesão conceptual nas faculdades de formação de professores. Coesão conceptual em torno da ideia de que a Educação Física deveria ser uma disciplina de ensino-aprendizagem orientada para a introdução das jovens gerações à cultura motora. No entanto, de acordo com as minhas experiências na Holanda, o desacordo conceptual do corpo docente, tanto em cada uma como entre as várias escolas de formação de professores, é mais a regra do que a excepção. Para atingir uma coesão conceptual básica, são necessários uma liderança forte, um diálogo regular entre os membros do corpo docente e um empenhamento colectivo no desenvolvimento da equipa. Se as nossas escolas de formação de professores conseguirem compreender isso, podemos ter esperança no futuro.

Referências bibliográficas

- CRUM, B. J. (1985). «The Use of Learner Reports for Exploring Teaching Effectiveness in Physical Education». In: G. Graham & M. Pieron (Eds.), *Sport Pedagogy* (pp. 97-102). Champaign, IL: Human Kinetics.
- CRUM, B. J. (1987). «Professional Profiles of Physical Education Teachers and Students' Learning». In: G. T. Barrette & R. J. Feingold (Eds.), *Myths, Models and Methods in Sport Pedagogy* (pp. 143-149). Champaign, IL: Human Kinetics.
- CRUM, B. J. (1990a). «Design and Validation of the Physical Educator Profile Observation Instrument». In: M. Lirette & C. Paré (Eds.), *Physical Education and Coaching: Present State and Outlook for the Future* (pp. 54-59). Sillery: Presses Université du Québec.
- CRUM, B. J. (1990b). «The Self Reproducing Failing of Physical Education». In: R. Telama et al. (Eds.), *Physical Education and Life-Long Physical Activity* (pp. 294-303). Foundation for Promotion of Physical Culture and Health: Jyväskylä.
- CRUM, B. J. (1990c). «Shifts in Professional Conceptions of Prospective Physical Education Teachers under the Influence of Preservice Professional Training». In: R. Telama et al. (Eds.), *Physical Education and Life-Long Physical Activity*

- (pp. 286-293). Foundation for Promotion of Physical Culture and Health: Jyväskylä.
- CRUM, B. J. (1992). «The Critical-Constructive Movement Socialization Concept; Its Rationale and Its Practical Consequences». *International Journal of Physical Education*, 1992, 1, pp. 9-17.
- CRUM, B. J. (1993). «Conventional Thought and Practice in Physical Education and Physical Education Teacher Education: Problems of Teaching Physical Education and Selected Implications for Change». *Quest*, 1993 (aceite para publicação).
- CRUM, B. J. & WESTRA, T. (1983). *Terugkijken op de ALO*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- DEWAR, A. M. (1989). «Recruitment in Physical Education: Toward a Critical Approach». In: T. J. Templin & P. G. Schempp (Eds.), *Learning to Teach* (pp. 39-58). Indianapolis: Benchmark Press.
- DODDS, P. (1989). «Trainees, Field Experiences, and Socialization into Teaching». In: T. J. Templin & P. G. Schempp (Eds.), *Learning to teach* (pp. 81-104). Indianapolis: Benchmark Press.
- DODDS, P. & LOCKE, L. F. (1984). «Is Physical Education in American Schools Worth Saving? Evidence, Alternatives, Judgement». In: N. Struna (Ed.), *NAPEHE Proceedings* 5 (pp. 76-90).
- FISHBURNE, G. J. & BORYS, A. H. (1987). *A Comparison between Elementary School Teachers' and Student Teachers' Conceptions of Successful Teaching*. Comunicação apresentada na Conferência ICHPER/CAPHER, Universidade da Colúmbia Britânica, Vancouver, Junho de 1987.
- GRABER, K. (1989). «Teaching Tomorrow's Teachers: Professional Preparation as an Agent of Socialization». In: T. J. Templin & P. G. Schempp (Eds.), *Learning to Teach* (pp. 59-80). Indianapolis: Benchmark Press.
- GRIFFIN, G. A. (1985). «Teacher Induction: Research Issues». *Journal of Teacher Education*, 4, 1, pp. 42-46.
- INGHAM, A. & DEWAR, A. M. (1987). *Really Useful Knowledge: Professionalist Interests, Critical Discourse, Student Responses*. Comunicação apresentada no Congresso sobre o Movimento e o desporto na Vida das Mulheres, em Jyväskylä, Agosto de 1987.
- KNEER, M. (1983). *Look at the gap in curriculum and instruction*. Comunicação apresentada na Convenção Nacional da AAHPERD, Minneapolis, MN, Abril de 1983.
- LAWSON, H. (1983a). «Toward a model of teacher socialization in physical education. The subjective warrant, recruitment and teacher education». *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3, pp. 3-16.
- LAWSON, H. (1983b). «Toward a model of teacher socialization in physical education. Entry into schools, teachers' role orientations and longevity in teaching». *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 1, pp. 3-15.
- LAWSON, H. (1986). «Occupational Socialization and the Design of Teacher Education Programs». *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 2, pp. 107-116.

- LAWSON, H. (1988). «Occupational Socialization, Cultural Studies, and the Physical Education Curriculum». *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 4, pp. 265-288.
- LOCKE, L. F. (1984). «Research on Teaching Teachers: Where Are We Now?». *Journal of Teaching in Physical Education*, Monograph 2.
- LOCKE, L. F. (1987). «Research and the Improvement of Teaching: The Professor as the Problem». In: G. T. Barrette, R. S. Feingold (Eds.), *Myths, Models, Methods in Sport Pedagogy* (pp. 1-26). Champaign IL: Human Kinetics.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- O'SULLIVAN, M. (1989). «Failing Gym is Like Failing Lunch or Recess: Two Beginning Teachers' Struggle for Legitimacy». *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 3, pp. 227-242.
- PLACEK, J. H. (1983). «Conceptions of Success in Teaching: Busy, Happy and Good?». In: T. J. Templin & J. K. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 46-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- PLACEK, J. H. & DODDS, P. (1988). «A Critical Incident Study of Pre-service Teachers' Beliefs about Teaching Success and Nonsuccess». *Research Quarterly*, 59, 4, pp. 351-358.
- SCHEMPP, P. (1983). «Learning the role: The transformation from student to teacher». In: T. J. Templin & J. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education* (pp. 109-117). Champaign, IL: Human Kinetics.
- SCHEMPP, P. (1985). «Becoming a better teacher; An analysis of the student teaching experience». *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 3, pp. 158-166.
- SCHEMPP, P. (1986). «Physical Education Student Teachers' Beliefs in Their Control Over Student Learning». *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 3, pp. 198-203.
- SIEDENTOP, D. (1983). *Physical Education; introductory analysis*. Dubuque: Brown.
- TABACHNIK, B. R. & ZEICHNER, K. M. (1984). «The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspectives». *Journal of Teacher Education*, 35, pp. 28-36.
- TANNEHILL, D. (1989). «Student Teaching: A View From the Other Side». *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 3, pp. 243-253.
- TANNEHILL, D. & ZAKRASJEK, D. (1988). «What's Happening in Supervision of Student Teachers in Secondary Physical Education». *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 1, pp. 1-12.
- TEMPLIN, T. (1979). «Occupational socialization and the physical education student teacher». *Research Quarterly*, 50, 3, pp. 482-493.
- ZEICHNER, K. M. (1980). «Myths and Realities: Field-based experiences in preservice teacher education». *Journal of Teacher Education*, 31, 6, pp. 51-55.
- ZEICHNER, K. M. & LISTON, D. P. (1987). «Teaching Student Teachers to Reflect». *Harvard Educational Review*, 57, 1, pp. 23-48.
- ZEICHNER, K. M. & TABACHNIK, B. R. (1981). «Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience?». *Journal of Teacher Education*, 32, 3, pp. 7-11.

Ética y Deontología en el Ejercicio Profesional de la Educación Física y el Deporte

Manuel Vizuete Carrizosa*

Antes de entrar a considerar la ética y la deontología del ejercicio de la profesión en la educación física y el deporte, procede que nos detengamos, siquiera sea de pasada, en definir ambos conceptos en su valoración científica y en su significación actual.

La ética, fue definida desde antiguo como la parte de la filosofía que valoraba moralmente los actos humanos; entendida como un conjunto de principios y normas morales que regulan las actividades humanas; modernamente, las aportaciones hechas en los últimos tiempos por Zubiri y Aranguren en España y que parten de la confrontación entre el comportamiento animal y humano, vienen a definir el objeto de la ética centrado en la «praxis».

Es decir considerada como acción específicamente humana en cuanto que procede responsablement del agente y le perfecciona, y por tanto distinta de la *theoria* y de la *poiesis*. La acción humana immanente a la realización de la personalidad moral, es, en conclusión, el punto central que da nombre a la ética y la estructura como ciencia.

El carácter de ciencia práctica o normativa es lo que distingue a la ética de las disciplinas filosóficas teóricas, en este sentido no se limita a conocer, sino que pretende enunciar los imperativos de la conducta moral del hombre; a diferencia de las disciplinas humanopositivas que nos dicen como se comporta realmente el hombre, la ética, caracterizada por la normatividad que hemos señalado, nos dice, efectivamente, como debe comportarse.

* Universidad de Extremadura, España.

Boletim SPEF, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 149-156.

De acuerdo con esto, *una ética de la educación física y del deporte, supondría el enunciado de una serie de normas de conducta moral de los profesionales de la educación física en el ejercicio de la profesión, establecidas de acuerdo con la jerarquía de valores humanos y sociales imperantes en cada sociedad, en cada momento.*

Por su parte, la deontología se define como la ciencia de los deberes o la teoría de las normas morales; por lo que una *deontología de la educación física y del deporte, supondría un conjunto de normas éticas que regulan el comportamiento de los profesores de educación físico-deportiva en el ejercicio de la profesión.*

Hablar de valores referidos a nuestradisciplina, nos lleva a una reflexión axiológica sobre las actividades físicas, sobre el *modus operandi* que definimos habitualmente como educación física y deportes, no sobre lo que son o significan, sino sobre lo que realmente valen, independientemente de las relaciones causales o de lo espacio-temporal.

Haciendo una aplicación práctica a la educación física de la jerarquización de valores propuesta por Max Scheler, encontramos como en cada uno de los niveles por él propuestos, hay un encaje efectivo de las actividades físicas.

En la modalidad de lo agradable-desagradable donde encontramos el placer, el dolor, el gozar y el sufrir, aparecen en el solo enunciado, términos que se refieren de modo inmediato a distintas formas de concebir la actividad física.

En los últimos tiempos podemos entender las actividades físicas dentro del concepto placer en actividades como la recreación, en el concepto dolor en prácticamente todas las actividades, igualmente se aprecia el gozo en distintos niveles o posibilidades, desde el más íntimo y personal al colectivo y compartido.

Igualmente, el sufrir puede llegar a ser un valor, si se contempla desde la óptica de determinados procedimientos de la educación física y del deporte que tendrían como objetivo esencial el «*augmentar la capacidad de sufrimiento*», o la conversión del valor sufrimiento en algo íntimo y personal valorado como cualidad importante por los adictos a determinadas prácticas deportivas que lo plantean como un fin en si mismo.

En la modalidad de lo agradable y lo desagradable donde se ubican aquellos valores del ámbito del bienestar como la salud, la enfermedad, la vejez, la fatiga, etc., volvemos a dar de lleno con aspectos no solo relacionados con las actividades físicas, sino que en caso de algunos de ellos, son realmente el objetivo y la finalidad de nuestro trabajo.

Obviamente, los valores espirituales, lo bello y lo feo, lo justo y lo injusto, lo verdadero y lo falso, son en determinados aspectos los objetivos educativos esenciales de las actividades que realizamos, la elementalidad de su enseñanza partiendo de la técnica de los contrastes, convierten a estos valores en la esencia de los modos de obrar y entender la educación física en los ámbitos educativos.

Habría que considerar aquí la cuestión de los valores religiosos, lo sagrado y lo profano; en cierto modo, hay una trasposición de estos valores en el método de educación física que conocemos como deporte, y que dimanan de la propia esencia de su origen en la Inglaterra del pasado siglo, en el que el deporte se convierte en un método ideologizado de educación que además de basarse en la actividad física como medio de acción, recogía la tradición educativa medieval del «enseñar deleitando» que tan buen resultado diera a la literatura y a la enseñanza de la religión.

De la consideración que cada uno de estos aspectos merece a cada persona, y la prelación que estamos dispuestos a darles en el desarrollo profesional es de donde nace la escala de valores personales que aplicamos en nuestro trabajo.

En definitiva, el trabajo del educador se concreta en la transmisión a sus alumnos de esta escala de valores personales, adornados o vestidos con la quincallería mas conveniente para el momento de que se trate, no se incluyen en la escala de valores los valores morales, siguiendo a Scheler, estos quedan fuera del orden cualitativo de los otros; el valor moral, está indisolublemente unido a los actos que realizan o tienden a realizar los demás valores.

Efectivamente, y de acuerdo con la definición propuesta, la construcción de una ética de la educación física pasa por el establecimiento de esa escala de valores sobre la que se aplican esas normas de conducta moral exigibles en el ejercicio profesional y contenidas en un código deontológico.

Naturalmente, el enunciado de este código debería ser establecido por la comunidad profesional o científica de los enseñantes de la educación física y el deporte, y el cumplimiento de esta norma que a si mismos se otorgan, conllevaría la obligación moral implícita de los que aceptan como medio de vida el ejercicio de la profesión de educador físico o deportivo, el respetar este código que define la esencia del ejercicio profesional, su marco de acción y sus virtudes.

Existe por otra parte un problema esencial en relación con la acción profesional de la educación física y que tiene que ver con la esencia y caracteres intrínsecos de la disciplina; esto es, si es o no una ciencia, y en cualquier caso, si como ciencia es experimental o especulativa, ya que estos conceptos definen en gran medida los supuestos éticos de la acción profesional.

A la hora de establecer el conjunto sistemático de verdades que constituirían la ciencia de la Educación Física, ha de aclararse suficientemente el fin y objeto de la disciplina, en este sentido, podemos apreciar como en la generalidad de las definiciones, aparece una especie de hilo argumental, en el cual, el objetivo esencial sería la educación integral del ciudadano de la que se desglosa como parte importante a considerar la Educación Física o de lo físico, unas veces entendida como medio

coadyudante al proceso general, y otras como una parcela independiente cuya trabazón con el objetivo principal no aparece suficientemente aclarada.

El primer punto a la hora de determinar el carácter científico de la disciplina es la necesidad de ubicar la educación Física en el contexto general de las ciencias; pese a los esfuerzos realizados en los últimos años por determinadas corrientes resulta imposible e inadecuado, a mi modo de ver, situarla entre las ciencias exactas o experimentales; la naturaleza humana, la propia calidad de ser y sentirse hombre, repugna al hecho igualatorio y homogeneizante que requiere cualquier proceso científico experimental donde la condición de igualdad de todos los elementos es necesaria para la realización de las comprobaciones científicas.

La dificultad en este caso, viene planteada por la imposibilidad de encontrar leyes científicas que se cumplan de forma exacta al aplicar a todos y cada uno de los sujetos las condiciones del experimento.

Tras esta dificultad de encontrar y realizar comprobaciones intersubjetivas fiables, la Educación Física estaría situada fuera del ámbito de las ciencias exactas y experimentales, y por tanto entre las ciencias teóricas o especulativas.

Sin embargo, hemos de resistirnos a la denominación «Educación Física Ciencia», tras las notables discusiones habidas el nombre mismo, y consecuente con la idea de Fray Luis de León en cuanto que la propia denominación no es homogénea en la idea del colectivo, y respondería más a una designación convenida por extensión del término que a la denominación de verdades y/o valores de aceptación universal, resulta difícil hablar de una epistemología definida como teoría del conocimiento científico, que investigue los métodos y procedimientos de una ciencia llamada «Educación Física», cuyos planteamientos no observan un criterio unificado en su propia comunidad de científicos.

La Educación Física, más que una ciencia en sí misma, es un proceso aglutinador de saberes científicos que inciden sobre un aspecto importante de la condición humana, y cuya instrumentación y aplicación metodológica es susceptible de modificar capacidades y/o aspectos del desarrollo y de la evolución.

Desde este punto de vista, el responsable de propiciar y llevar a cabo esta educación se convierte en un elemento catalizador con capacidad de síntesis, cuya principal virtud, estará en escoger de cada una de las ciencias convergentes aquellos conocimientos, reglas o principios que en cada caso sean de aplicación.

El problema en este proceso está siempre en relación con esa capacidad de síntesis y con la profundidad de los conocimientos que se posean de cada una de las ciencias, los desconocimientos de algunas o de partes de estas ciencias y de su incidencia en el proceso de educación, motivarán, desequilibrios en la formación del educando, igualmente el

empleo intencional predominante de unas sobre otras, definirán una orientación educativa con consecuencias repercutibles en la educación integral que perseguimos.

El origen de la educación física, estrechamente ligado a los avances de la fisiología y de la anatomía, y a los de las ciencias biomédicas en la actualidad, como al igual que ocurre con el ejercicio de la medicina realizar nuestro trabajo sobre el cuerpo humano. hace que nos veamos obligados a mirarnos en lo que es probablemente el código ético y deontológico, más antiguo de la historia de la humanidad; nos estamos refiriendo, naturalmente, al llamado «*Juramento Hipocrático*».

Una actualización del citado juramento en su referencia a la disciplina educación física, contemplaría en principio un compromiso de aceptación de las normas éticas y del código deontológico propuesto por la comunidad de científicos y la comunidad profesional; este compromiso, ciertamente moral, debería ser entendido como tácito, y profundamente enraizado en esa escala de valores sociales que hemos señalado como esencial y en conexión con la cultura del momento histórico en que se vive.

Se trata no de la observancia de una ley de obligatorio cumplimiento, y dictada por los poderes públicos; el código deontológico es algo mucho más importante, se trata de un compromiso moral efectivo de observar en la práctica profesional unas pautas de conducta de acuerdo con la esencia misma de la profesión; pautas que en el caso de ser violadas, afectan a la esencia de la profesión misma y a la corporación que la ejercita.

En este sentido, se produce una triple circunstancia en la que tras la norma deontológica está la aceptación personal del código, el respeto a la corporación profesional que la sustenta, y el progreso de la profesión por la observancia colectiva de ese mismo código; aún cuando la capacidad o el campo de acción de las leyes dictadas por los poderes públicos, en ocasiones, ofrezcan un mayor margen de tolerancia por referirse a aspectos generales, o por la propia ignorancia del legislador sobre las características esenciales de la profesión misma.

Hipócrates, establecía en segundo lugar el respecto a los maestros y a los discípulos, así como el ámbito corporativo en el que la ciencia ha de desarrollarse; este es para mí, uno de los primeros problemas de la disciplina; el origen nórdico, centroeuropeo o sajón de nuestra ciencia, así como el acceso tardío de los países latinos a la educación física y al deporte, hace que este se incorpore como elemento de cultura popular, de saber acientífico basado en la experiencia personal, muy cercano al mundo del espectáculo, y normalmente engullido por él.

El monopolio de la iglesia católica en este mismo área del planeta, no solo de la educación y de las instituciones educativas, sino de los propios resortes del poder en relación con la enseñanza, hace que la valoración del hecho educativo corporal se haya mantenido tradicionalmente

al margen de los diseños curriculares y como patrimonio de aficionados, de viejos deportistas; siempre en el punto de mira de la política, como elemento de rentabilidad de proyección o de justificación de determinadas formas de entender la cosa pública.

El haberse extendido y admitido durante muchos años la creencia de que la educación física, no solo no es esencial como elemento de educación, sino que ni siquiera hace falta una formación científico-docente, es la causa de que exista una especie de *dominio público* de nuestra disciplina, de creencia popular en lo fácil y asequible de la práctica docente, que no solo ha hecho imposible hasta nuestros días establecer esas necesarias vías científicas de trasmisión del saber dentro del marco científico y profesional, sino que, es en muchos casos imposible definir quien o quienes son las personas que forman ese cuerpo o corporación profesional, entre la cual, no solo han de comunicarse los saberes científicos, sino ese código de reglas y normas ético-deontológicas a que nos referimos.

Diffícilmente podemos pedir que se valore desde un punto de vista moral el ejercicio de la profesión, y la exigencia de un código ético en ese mismo ejercicio a personas que han accedido de forma irregular a la misma, con una formación no reglada y con unos conocimientos fundamentados en el uso y la costumbre, y no en el estudio, la investigación, el aprendizaje y la necesaria convivencia entre los que enseñan y los que aprenden.

Y que decir de los que acceden desde otros campos introduciendo intereses bastardos en función de conseguir resultados mas rápidos y espectaculares con el solo objeto del enriquecimiento personal, falseando la esencia misma de la profesión. Nos referimos en este caso, al empleo de métodos o sustancias que se apartan de la ortodoxia profesional, o aquellos otros que plantean apoyos científicos no suficientemente acreditados.

Continuaba el juramento señalando el ejercicio de la profesión ajustado a los enfermos y de acuerdo con la capacidad científica y el saber del médico, pronunciándose a favor de abstenerse de todo mal e injusticia.

Que podemos decir en este punto, cuando la meta común en muchas personas que indebidamente ejercen nuestra profesión, sin otro bagaje que su propia experiencia, normalmente aprendida en el campo de la práctica deportiva, y además en un deporte concreto; es el logro de resultados deportivos espectaculares a corto plazo, sin importarles la salud física y mental de los alumnos, sino su propio encumbramiento o fama personal; donde estaría en este caso ese trato justo y equitativo que obviamente se presupone en la relación con las personas; y lo que es mas grave, ¿que hacer para remediar este mal?

La promesa de no dar venenos aun cuando lo pidan es un tema de rabiosa actualidad en la práctica de las actividades físicas y el deporte;

el «dopping», se ha convertido en el gran veneno de nuestra profesión; mas actual sin embargo es la expresión, también contenida en el juramento de no dar abortivos a ninguna mujer.

Nada mas actual en este punto cuando en la moderna práctica del deporte, se busca mediante la secuencia embarazo-aborto, el acelerar la bioquímica de las deportistas para obtener mejores resultados, y además escapar de los controles antidopping, que hablar de la manipulación genética, de las transfusiones totales de sangre previas a la competición, o de tantas y tantas manipulaciones del cuerpo humano que rebasan cualquier consideración ética o moral.

Separar nuestra profesión de las otras delimitando su campo de acción, aislando el intrusismo profesional, ha de ser una constante que nos permita sumar nuevos valores positivos al ejercicio profesional; precisamente, la existencia de esa ética y ese código deontológico, deberán ser las notas distintivas entre los que acceden a nuestra profesión por lucro, y los que estamos en ella por oficio.

«Abstenerse de corromper o seducir a mujeres o muchachos», en una clara referencia al respeto de las personas y de la relación con ellas, es una clara alusión al abuso del poder moral del que normalmente se está investido cuando se ensaña o ejercita, así como el deber de discreción, de callar las cosas que se saben de los otros en función de nuestra relación profesional con ellos; no deja de ser una actualizada visión del problema, especialmente en unos momentos, en los que el culto al cuerpo, y la valoración de la estética corporal están por encima de otros valores tradicionalmente tenidos como esenciales.

No hay en el cumplimiento de una norma ética, de un código deontológico, otro premio o mérito que el de estar en paz consigo mismo; independientemente del reconocimiento social, de la valoración que de nosotros se haga como profesionales o como ciudadanos, la íntima satisfacción de habernos comportado de acuerdo con nuestro propio código moral y el de nuestra profesión, será el único beneficio.

Juramento Hipocratico

«Juro por Apolo, médico, por Esculapio, por Higía y Panacea, por todos los dioses y diosas, a cuyo testimonio apelo, cumplir según mis fuerzas y capacidad la promesa y juramento siguientes:

«Consideraré a mis maestros como si fueran mis padres; compartiré con ellos el sustento, y, si es preciso, atenderé a sus necesidades; tendré a sus hijos por hermanos, y les enseñaré el arte sin consideraciones ni compensación. Enseñare las doctrinas e instrucciones de la disciplina a mis hijos, a los hijos de mis maestros

y a los discípulos ligados a mi por un juramento según la ley médica, y a ninguno más fuera de estos.

«Prescribiré el régimen de los enfermos atendiendo a su beneficio, según mi capacidad y juicio, y me abstendré de todo mal y de toda injusticia. A nadie daré veneno, aunque me lo pida, ni aceptaré ninguna sugestión en este sentido; tampoco daré abortivos a ninguna mujer.

«Consideraré sagrados mi vida y mi arte. No practicaré la operación de la talla, dejándola a los que se ocupan de ella. Cuando entre en la morada de un enfermo, lo haré siempre en beneficio suyo; me abstendré de toda acción injusta, y de corromper o seducir a mujeres o muchachos, libres o esclavos.

«De todo cuanto vea y oiga en el ejercicio de mi profesión, y aun fuera de ella, callaré cuantas cosas sea necesario que no se divulgen, considerando la discreción como un deber.

«Si cumplo fielmente este juramento, que me sea otorgado gozar felizmente de la vida y de mi arte y ser honrado siempre entre los hombres. Si lo violo y me hago perjuro, que me ocurra lo contrario.»

HIPOCRATES
Siglo V e de J. C.

Orientação de Estágios Pedagógicos: Avaliação Formativa *Versus* Avaliação Somativa

Ágata Cristina Aranha*

Resumo

Muitos dos problemas que se levantam no decorrer dos Estágios Pedagógicos, passam pela avaliação e classificação dos estagiários, levando estes e os orientadores a caminharem uns contra os outros e não a par uns dos outros. O ideal seria que fossem solidários e cooperantes, e exercessem um trabalho de equipa, com o objectivo de atingirem a mesma meta: profissionalização/eficácia pedagógica.

Na verdade, onde mais se sente esse problema é na classificação final dos estagiários. Empregamos intencionalmente o termo classificação. É que muitas vezes confunde-se avaliação com classificação e esta indefinição só vem reforçar a ideia que os estagiários têm dos orientadores, quando dizem que estes são mais avaliadores do que orientadores.

Seria bom que cada um de nós, orientadores de Estágios Pedagógicos, quando, no fim de um ano lectivo, atribuimos uma nota final, reflexo da actividade do estagiário, parássemos para reflectir um pouco e questionássemos: em que é que eu contribuí para que esta nota pudesse ser melhor?

A resposta a esta questão situa-se numa melhor aplicação da avaliação formativa. Com efeito, esta distingue-se, de forma bem clara, da avaliação somativa, e as duas distinguem-se de classificação.

* Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (Assistente).
Boletim SPEF, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 157-165.

1. Introdução

Quando falamos em Estágio Pedagógico esquecemo-nos, muitas vezes, que tanto os orientadores como os estagiários têm um objectivo comum: a profissionalização. Outra lacuna que acontece com exagerada frequência é esquecermo-nos de que estamos a preparar futuros colegas e que, por isso, devemos ter toda a preocupação em que eles pratiquem um ensino eficaz. Por sua vez, os estagiários deviam preocupar-se em preparar-se para um dia serem, tanto quanto possível, professores eficazes. Assim, a eficácia pedagógica, que devia ser a principal preocupação de ambos, passa a ocupar um plano secundário na tarefa quer de orientadores quer de estagiários, passando os primeiros a ser meros avaliadores dos segundos e estes a desempenhar mais uma tarefa, obrigatória, da sua licenciatura, onde a nota final é o mais importante.

Na verdade, a avaliação é uma tarefa integrante da função dos orientadores de Estágio Pedagógico. No entanto, não nos devemos esquecer de que ela não é a única e principal preocupação dos orientadores. O mais importante é saber tomar as decisões mais correctas, perante as informações recolhidas através da avaliação.

Com efeito, durante o processo de estágio encontramos dois tipos de avaliação distintos, mas que se completam: a avaliação formativa e a avaliação somativa.

A avaliação formativa é fruto de uma observação cuidada e sistemática, pelo orientador, das tarefas do estagiário. Esta observação permite ao orientador recolher informações acerca da actividade do estagiário, detectando os seus erros e inteirando-se das suas capacidades e dificuldades em desempenhar as actividades pedagógicas. Deste modo, com base na informação recolhida, o orientador pode fornecer ao estagiário um conjunto de opções que o ajudem a melhorar o seu desempenho. Assim, esta avaliação permite ao orientador tomar decisões sobre a sua intervenção e ajudar o estagiário a obter êxito nas suas tarefas.

A avaliação somativa surge no final do processo, e pretende avaliar o produto, e não constitui a base de trabalho e a principal preocupação quer de orientadores, quer de estagiários. É certo que esta avaliação permite classificar o estagiário, ou seja, atribuir-lhe uma nota final. No entanto, ela não deve ser confundida com classificação, deve sim ser o reflexo de todo um trabalho que teve em vista o aperfeiçoamento do processo e conseqüente melhoria do produto. A avaliação somativa não é apenas o culminar das funções de todos quantos participaram no processo de estágio, mas sim aquela que nos permite comparar os objectivos definidos com os atingidos (produto), reflectindo, de algum modo, o (in)sucesso do processo de estágio.

Os pontos que se seguem têm por objectivo tornar mais clara a diferença entre avaliação formativa e avaliação somativa, bem como a diferença existente entre estas e classificação. Assim, vamos começar por

definir avaliação, após o que definiremos avaliação formativa e avaliação somativa. Terminaremos esclarecendo a diferença entre avaliação e classificação.

2. Avaliação

A avaliação pode ser definida como um processo sistemático de determinar a extensão em que os objectivos educacionais foram alcançados pelos alunos. O que se avalia são as metas de aprendizagem definidas à partida e para as quais se caminhou durante todo um processo de aprendizagem levado a cabo pelo professor e pelo aluno (Domingos *et al*, 1987).

Com efeito, a avaliação é um elemento inerente a qualquer processo de ensino-aprendizagem. Quando um estagiário está a treinar para ser professor, sob a orientação de um orientador, podemos dizer que estamos perante um processo de ensino-aprendizagem, em que o primeiro é o aluno e o segundo o professor. Assim, também neste processo vai estar sempre presente a avaliação.

A avaliação pressupõe uma observação sistemática dos comportamentos que queremos avaliar e, para isso, é necessário que se conheçam os objectivos educacionais, previamente definidos, de modo a podermos verificar qual a evolução conseguida. Porém, desde que se inicia o processo de ensino, até que este acaba, é necessário recolher informações que permitam tomar decisões relativamente às correcções que se vão fazer, ou seja, ao feedback que se vai transmitir, tendo em vista modificar o nível do comportamento detectado, melhorando-o.

É nesta perspectiva que enquadrámos a tarefa do orientador. Na verdade, seria de pensar que ao longo de todo o processo de estágio ele recolhesse informações relativamente ao nível e capacidades dos estagiários, para, a seguir, fornecer um conjunto de soluções que possam ajudar estes últimos a desempenhar, de forma mais eficaz, a sua actividade pedagógica. Em suma, pressupõe-se que o orientador oriente, efectivamente, as tarefas dos estagiários, tendo em vista o sucesso do produto.

Surge, então, a dúvida: como é que eu posso exercer a tarefa de orientação dos estagiários de forma mais eficaz?

A resposta a esta questão passa pelo que temos vindo a referir. Em primeiro lugar é necessário estabelecer e definir os objectivos que se pretendem alcançar no final do estágio. Em segundo lugar é necessário observar e avaliar a actividade do estagiário, recolhendo informações que nos permitam identificar a distância a que o candidato a professor se encontra dos objectivos previamente definidos, para, a seguir, fornecer um conjunto de soluções que possam diminuir essa distância.

Como recolher as informações que permitam tomar decisões relativamente à orientação dos estagiários?

A avaliação formativa vem ajudar-nos a resolver esta questão. Com efeito, este tipo de avaliação tem lugar ao longo de todo o processo de estágio, e não tem como objectivo a classificação da actividade que observamos e avaliamos, mas sim a recolha de informações que permitam identificar os erros, as carências e as dificuldades dos estagiários, ou seja, permite-nos detectar as suas capacidades e o seu nível de desempenho.

Vejam, no ponto seguinte, de forma mais clara, a que se refere esta avaliação.

3. Avaliação formativa

A avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução (Ribeiro, 1989).

Ao longo de todo o processo de estágio, que vai ser a nossa unidade de ensino, sempre que observamos a actividade dos estagiários, estamos a avaliar o seu desempenho, estamos a recolher informações, ou seja, estamos a proceder a uma avaliação formativa. É, normalmente, nestas alturas que se geram as grandes polémicas. Muitas vezes, o orientador limita-se a avaliar, com fim classificativo, a actividade dos estagiários e, quando muito, refere o que está bem e o que está mal, mas não fornece as soluções dos problemas, ou seja, não orienta o estagiários, apenas os situa quanto ao seu nível de desempenho.

Tal como quando um aluno põe uma dúvida, isso não o impede de alcançar, no final do ano, uma boa nota, quando um estagiário apresenta dificuldades de, por exemplo, controlar a disciplina de uma turma, isso não deveria contribuir para a sua nota final, mas sim constituir apenas um elemento que permite ao orientador intervir, ajudando o estagiário a resolver esse problema.

Quando esta situação não acontece e o orientador se limita a identificá-la, sem dar opções de correcção, está a comprometer, seriamente, o produto do processo de estágio. A função desta avaliação é, exactamente, a de contribuir para o sucesso do produto (Ribeiro, 1989).

Na verdade, o sucesso do produto não é determinado apenas pelo orientador. O estagiário também vai ter a sua influência nesse sucesso. O que pretendemos transmitir é que durante o processo de estágio deve existir um trabalho de equipa, entre estagiários e orientadores, tendo em vista a melhoria desse processo, com o objectivo de alcançar o sucesso do produto.

A melhoria do processo consegue-se através do treino, pelos estagiários, das diferentes tarefas que compõem o estágio e pela correcção, sugerida pelo orientador, de alguns erros que este detecte, através da avaliação formativa, no desempenho dessas tarefas.

Ribeiro (1989) diz-nos que este processo se desenrola da seguinte forma:

- definição dos comportamentos a treinar;
- treino desses comportamentos;
- recolha de informação e conseqüente feedback relativo ao desempenho do estagiário;
- modificação desse desempenho, com base no feedback transmitido.

Os comportamentos a treinar são definidos pelo orientador e pelos estagiários. O treino desses comportamentos cabe aos estagiários. A recolha de informação e o feedback engloba-se nas tarefas do orientador e é conseguida através da avaliação formativa. A modificação do desempenho compete aos estagiários.

Assim, este ciclo de «actuação-feedback-correcção-prática» deve ser respeitado e cumprido até que o nível de proficiência desejado seja atingido (Smith, 1969).

Na verdade, este processo de estágio implica um trabalho de equipa, levado a cabo pelos estagiários e pelo orientador, em que a responsabilidade do sucesso do produto é de todos.

Para concluir este ponto podemos, então, dizer que o processo de estágio é constituído por várias fases:

- definir os objectivos educativos;
- desenvolver a avaliação formativa, a fim de detectar erros de desempenho;
- procurar as causas desses erros, com vista à sua correcção;
- procurar objectividade na classificação.

Verificamos que surge, nestas fases, um conceito novo, o de classificar. Com efeito, a avaliação formativa não substitui, nem dispensa a avaliação do resultado final. A esta avaliação do resultado chamamos avaliação somativa e é ela que nos permite classificar os alunos, ou, neste caso, os estagiários.

Vejamos, no ponto que se segue, o que se entende e para que serve a avaliação somativa.

4. Avaliação somativa

A avaliação somativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno, no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino (Ribeiro, 1989).

Com efeito, a avaliação somativa não é mais do que um balanço final de toda a actividade desenvolvida ao longo de todo o processo de ensino, ou, neste caso, do processo de estágio. Ela ocorre no fim do processo e permite:

- aferir os resultados da aprendizagem, ou seja, ajustar, confirmando, os resultados obtidos através da avaliação formativa;
- introduzir correcções no processo de ensino, ou seja, melhorar a intervenção e o *feedback* com vista a torná-los mais pertinentes e objectivos, num próximo processo;
- proceder à classificação dos alunos ou, neste caso, dos estagiários.

Torna-se importante referir que, embora a avaliação somativa permita classificar, ela é uma operação diferente da classificação (Ribeiro, 1989).

Quando procedemos a uma avaliação do tipo somativa devemos classificar os estagiários em função dos objectivos atingidos e não apenas pela quantidade de destrezas que ele domina. No entanto esta avaliação não deve apoiar-se apenas nas prestações finais mas também numa apreciação global do trabalho do estagiário.

Assim, podemos dizer que a avaliação formativa e a somativa permitem-nos recolher dados necessários à classificação dos estagiários. Embora seja a avaliação somativa que mais contribui para essa classificação, ela não faz sentido se primeiro não se efectuar a avaliação formativa.

O que queremos ressaltar aqui é que, as avaliações que o orientador faz ao longo do processo de estágio (avaliação formativa), são imprescindíveis e não têm como principal objectivo a classificação dos estagiários mas sim a recolha de informações que lhe permitam levar a cabo a sua tarefa de orientar. A avaliação somativa surge no final do processo, deve ter em conta a avaliação formativa e permite avaliar o produto e classificar o estagiário. Assim, verificamos que avaliação formativa e avaliação somativa são duas acções completamente distintas, e que avaliar e classificar não são a mesma coisa.

O ponto que se segue tem por objectivo esclarecer esta diferença.

5. Distinção entre avaliação e classificação

A avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação (Ribeiro, 1989).

A avaliação é uma operação indispensável em qualquer processo de ensino, o que não é o caso da classificação. Assim, enquanto a primeira pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu percurso

de aprendizagem, identificando o que está bem e o que está mal, procurando as melhores soluções para corrigir os comportamentos deficientes, a segunda tem uma intenção selectiva e tem por objectivo seriar os alunos, ao atribuir-lhes uma posição numa escala de valores (Ribeiro, 1989).

Sem nos queremos repetir, podemos dizer que a avaliação permite controlar o processo de ensino-aprendizagem, ou o processo de estágio, tendo em vista o sucesso do produto, enquanto a classificação tem por objectivo «arrumar» os alunos, ou os estagiários, numa escala de valores, reflexo da sua prestação, e só pode acontecer se previamente tiver existido uma avaliação, quer formativa quer somativa.

Na verdade, verificamos que a avaliação tem por objectivo, orientar e regular o processo de aprendizagem, bem como certificar os níveis finais atingidos, comparando-os com os pretendidos (Lemos, 1988). A classificação surge como uma consequência do processo e, de certo modo, representa uma medida do produto, atingida pelo estagiário, e traduzida numa escala de valores.

Assim, a avaliação formativa, distingue-se da avaliação somativa, não só pelos objectivos que visa atingir, como pelo seu momento de ocorrência e é imprescindível no controlo do processo de estágio. A avaliação somativa ocorre no final do processo e avalia o produto, tendo em conta as informações recolhidas na avaliação formativa, ou seja, esta permite enriquecer aquela. A avaliação somativa, por sua vez, permite proceder à classificação dos estagiários. Nenhuma delas se pode confundir com classificação.

6. Conclusão

Para que o orientador possa exercer, de forma mais eficiente, a sua tarefa, deve, ao longo do processo de estágio, proceder a uma avaliação formativa. Esta tem como objectivo recolher informações necessárias à intervenção do orientador, tendo em vista a melhoria de desempenho dos estagiários. Não devemos confundir estes momentos de avaliação com classificação, ou seja, os comportamentos que se observam e avaliam não devem ter por objectivo classificar os estagiários mas sim corrigi-los, ajudando-os a aperfeiçoar a sua actividade.

No final do ano deve-se proceder a uma avaliação somativa, que só fará sentido se, ao longo do processo, tivermos efectuado a avaliação formativa. Esta avaliação vai permitir avaliar o produto e classificar o estagiário.

Seria bom que, cada um de nós ao atribuir uma nota a um estagiário, no final do estágio, pudesse estar tranquilo quanto à sua contribuição para esse resultado, ou seja, não basta dizermos que determinado estagiário tem uma nota fraquinha porque desempenha com dificuldade a

actividade pedagógica. É preciso que, ao colocarmos a questão — em que é que eu contribui para modificar, para melhor, essa intervenção? — possamos estar seguros de que ela não foi melhor por motivos inerentes ao estagiário, e não devido a uma deficiente orientação.

O que queremos transmitir, é que os orientadores devam empenhar-se em conduzir os seus estagiários a bom porto, uma vez que, de certo modo, está em jogo a sua capacidade de intervenção, ou seja, a sua orientação. Ao orientador cabe a tarefa de contribuir, efectivamente, para um melhor desempenho pedagógico dos estagiários, através de uma orientação tão eficiente quanto possível, cabendo aos estagiários o papel de se apropriarem dos conteúdos transmitidos e de se empenharem nas actividades de estágio, contribuindo, também, para o sucesso do produto.

Na verdade, a eficácia do orientador vai influenciar o sucesso do estagiário, e os dois vão determinar o sucesso do produto do processo de estágio.

A melhor forma de conseguirmos melhorar o processo e, consequentemente, o produto é respeitarmos e cumprirmos as regras de todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem, ou seja, devemos:

- definir os objectivos a atingir;
- treinar as destrezas que permitam atingir esses objectivos (tarefa dos estagiários);
- controlar, avaliar e orientar o processo de estágio (tarefa do orientador, através da avaliação formativa);
- verificar quais os objectivos atingidos, no final do estágio, comparando-os com os pretendidos (tarefa do orientador, com base na avaliação somativa);
- classificar os estagiários, com base no seu desempenho (tarefa do orientador, com base nas avaliações formativa e somativa).

Resumindo, ao estagiário cabe a tarefa de desempenhar as tarefas de estágio e treinar as destrezas que lhe permitam uma melhoria de desempenho, e ao orientador cabe a tarefa de avaliar e corrigir os estagiários, ou seja, orientá-los, de facto, tendo como objectivo comum a profissionalização e a eficácia pedagógica dos futuros professores.

7. Referências bibliográficas

- LEMOS, V. (1988). *O Critério do Sucesso — Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa. Texto Editora.
- RIBEIRO, L. (1989). *Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa. Texto Editora.
- RIBEIRO, A. (1989). *Formar Professores — Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa. Texto Editora.

- DOMINGOS, A. *et al* (1987). *Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem*. Lisboa. Texto Editora.
- SMITH, B. (1969). *Teachers for Real World*. Washington, D. C.: The American Association of Colleges for Teacher Education (*Apud* Ribeiro, A. 1989).

Formação Inicial — Complexidade, Complexos e Paradoxos

Jorge Proença*

Ao eleger a formação como principal factor da sua acção, a SPEF corporiza e dinamiza uma das preocupações cimeiras do grupo profissional que representa. Emergindo desta problemática como elemento nuclear, a formação inicial de professores de Educação Física concentra a nossa atenção e justifica plenamente as palavras do Presidente da Sociedade ao escrever que «Os Professores de Educação Física e as suas organizações de classe não podem eximir-se à vigilância crítica sobre um sistema de formação que, sendo cada vez mais amplo, arrisca ser também cada vez mais complexo e contraditório».

Permitam que vos apresente algumas ideias, fruto dessa «vigilância crítica», porventura carecida de sólidas bases conceptuais, mas sempre generosa e frontalmente assumida. Transmitindo elementos de e para reflexão e sujeitando-os a debate, espero contribuir para um melhor esclarecimento gerador, se possível, de mais consequentes atitudes.

Afirmar a importância da formação inicial nas condições de exercício da profissão é um lugar comum; a sua natureza e qualidade determinam, em boa medida, as capacidades e competências adquiridas e influenciam as perspectivas e o desempenho do professor, seja no plano das relações pessoais e nos ocasionais acontecimentos da sala de aula, seja no plano institucional e ético.

Sabe-se como, em caso de opção, o professor tende a seleccionar para a sua prática docente as matérias e os conteúdos que melhor domina e a evitar, senão mesmo excluir, os menos conhecidos. Atitude acima de

* FMH-UTL.

Boletim SPEF, n.º 7/8 Inverno/Primavera de 1993, pp. 167-172.

tudo séria, já que ninguém ensina o que não sabe. Mesmo que domine as técnicas e estratégias de ensino.

Como pode organizar-se e conduzir um plano de intervenção pedagógica adequado, em coexistência com a fragilidade de fundamentos técnico-científicos?

BONE (1987), referido por MARCOS ONOFRE (1991), afirma que «a ênfase na formação técnica, relacionada com os problemas da vida profissional, deve caracterizar os actuais cursos de formação inicial»; formação técnica que, segundo ZEICHNER (1983) é um elemento central de qualquer modelo de formação.

A técnica (ou as várias técnicas), património cultural do Homem, constitui inalienável registo da sua própria evolução, na globalidade e em cada uma das múltiplas e diversificadas actividades a que se dedicou: do arremessar uma pedra ao lançamento do dardo. A compreensão do que fazemos hoje e as potencialidades de evolução em qualquer actividade criadora exigem o conhecimento e domínio das técnicas passadas e presentes, em relação com o conhecimento histórico, e uma informação actualizada acerca do objecto ou fenómeno que pretendemos transformar.

Tomemos um exemplo: as modernas técnicas de observação. Estas técnicas comportam, regra geral, o domínio de novos e mais sofisticados instrumentos e novas formas e estratégias — elas próprias dependentes dos meios usados —, em termos a precisar e aprofundar a informação de um dado objecto ou fenómeno. Contudo, importa não esquecer que, se o próprio acto de observar contribui para o melhor conhecimento do observado, a capacidade de observação é subsidiária da informação possuída acerca do que observamos. De que valerá o correcto uso de um potente microscópio perante a insuficiente ou nula informação anterior sobre o objecto ou fenómeno observado?

No plano da intervenção pedagógica, considera-se importante e aconselhável desenvolver a criatividade, entendida como capacidade de problematizar os dados sensíveis e encontrar novas soluções face à constante variabilidade de contextos pedagógicos. Ora tal capacidade tem por condição absolutamente necessária o domínio dos materiais constituintes da argamassa que edificará qualquer alternativa didáctica. É que, nada se cria a partir do vazio.

Observar, aprender, comunicar e criar, mais não são que elementos de uma cadeia comportamental resultante de objectivos definidos, situações propostas ou circunstanciais em que a informação anterior, designadamente o domínio técnico-científico, adquire função determinante.

Concluir-se-á, então, pelo carácter eminentemente técnico-científico que deve revestir a formação inicial, também em Educação Física e Desporto. Carácter consubstanciado nos planos de estudo e organização curricular, nas disciplinas e respectivos conteúdos programáticos, na

distribuição e inter-relação das unidades de crédito atribuídas e não na tradicional ou pretensamente moderna denominação do Curso.

E é aqui que a complexidade própria da matéria em análise se mistura a complexos nunca resolvidos, gerando paradoxos dificilmente ultrapassáveis, mesmo à luz da dialéctica hegeliana! Ou, ao contrário, aparente e rapidamente solucionados mediante aplicação de uma reconversão baptismal!

Na mais recente reestruturação dos cursos de licenciatura ocorrida numa das escolas formando professores de Educação Física — ainda é esta a designação profissional! — foi criada a licenciatura em Ciências do Desporto (duração de quatro anos), com algumas menções. A uma dessas menções chamou-se «Educação Física e Desporto Escolar» e surge como herdeira natural da anterior licenciatura em Educação Física e Desporto (duração de cinco anos).

Vejamos algumas das principais características do plano de estudos da referida licenciatura em Ciências do Desporto — menção Educação Física e Desporto Escolar.

Num total de 119 unidades de crédito (UC), temos:

- 27 UC para disciplinas tradicionalmente consideradas da área médica (Bioquímica, Anatomofisiologia, Psicofisiologia, Fisiologia do Esforço e Fisiologia do Desporto).
- 25 UC para disciplinas da área específica de Educação Física e Desporto (Propedêutica das Actividades Desportivas, Pedagogia do Desporto e Metodologia do Treino Desportivo).
- 12 UC para os Métodos Matemáticos
- 12 UC para as Ciências da Educação

Mais em pormenor e comparando alguns casos paradigmáticos temos que:

- Bioquímica do Comportamento (4,5 UC); Fisiologia (do Esforço e do Desporto) (9,5 UC); PAD (7 UC).
- Análise Matemática (6 UC); Análise Sócio-Histórica da Educação (6 UC).

Se atendermos a que a cadeira de PAD é a única que «visa proporcionar aos alunos as vivências fundamentais num conjunto de modalidades desportivas, pretendendo-se que dominem a especificidade de cada modalidade», tendo por objecto uma diversidade e multiplicidade de práticas desportivas (do Futebol ao Windsurf, do Ténis à Escalada), situaremos e interpretaremos mais precisamente os números anteriores.

Analisando a evolução da carga horária de uma só prática desportiva — o Atletismo, por exemplo — verificamos que em 1972 (Curso com 3 anos + Estágio) tinha cerca de 280 horas; no primeiro Plano de Estudos

do ISEF, existiam 204 horas; em 1982, eram atribuídas 196 horas; actualmente tem 22 horas (PAD), mais algumas (poucas) em Pedagogia do Desporto.

E, não se pense que se trata de um caso isolado; algo de semelhante acontece às restantes práticas desportivas. Tomando como termo de comparação o Plano de Estudos da licenciatura em Educação Física (ISEF) de 1979, verifica-se que a carga horária referente às metodologias, didácticas ou pedagogias era de 2200 a 2500 horas, passando na actual licenciatura em Ciências do Desporto para cerca de 550 horas; isto é, na mesma Escola, um curso com os mesmos objectivos reduziu em 75% o tempo de leccionação destinado a esta área específica!

Para melhor compreensão da tendência evolutiva da novel licenciatura, note-se, ainda, a redução de 13 UC para 10 UC em Pedagogia do Desporto; de 10 UC para 8 UC em Metodologia do Treino; de 16 UC para 12 UC nas disciplinas da área das Ciências da Educação, enquanto aumenta de 3 UC para 4,5 UC a carga horária de Bioquímica; de 4 UC para 6 UC a Análise Matemática e de 2 UC para 6 UC a Estatística. Mas, registe-se, sobretudo, o desaparecimento de duas cadeiras da área das Ciências da Educação — Análise do Processo Ensino-Aprendizagem e Planeamento, Avaliação e Estratégias de Ensino — contempladas no anterior Plano de Estudos com 6 UC e 4 UC, respectivamente.

Perante este quadro, torna-se compreensível a necessidade de, ao menos, preservar uma certa coerência terminológica; um tal plano de estudos dificilmente poderia designar-se de licenciatura em Educação Física e Desporto.

Resta, em nome da mesma coerência, que a pia de água benta seja reabastecida ou a imaginação do criador de novo liberta. Então se extinguirá — com excomunhão, se necessário for — qualquer alusão a Educação Física e até a Desporto Escolar — que também não parece constituir objecto (ou designação) que valha referência ou investimento universitário!

Perdoe-se-nos o estilo, mas, por vezes, ainda constitui o modo mais ajustado de tratar certas ideias ou teorias, cúmplice e permissivamente tornadas realidade. Retomemos um discurso mais interpelativo, não para gerar intranquilidade ou exercitar a máxima cartesiana, mas para acordar consciências e potenciar a acção.

O exemplo aludido representa a última fase embrionária conhecida de um processo há longos anos em gestação em que, progressiva e seguramente, o afã de «cientificar» o Desporto e a assimilação/integração no espírito universitário, tem conduzido ao abandono da Educação Física e votado ao desprezo o próprio Desporto. E, ao invés do que poderia supor-se, tudo isto com menos motricidade e problemática teorização! É que, como lembra Manuel Sérgio (1991), «...sem a materialidade da prática é falsa a identidade da representação teórica.

palavras de Jorge Creso (1992), «...não é com respostas teóricas, elaboradas em sistemas abstractos, que se pode compreender toda a extensão e complexidade da realidade».

Para além do carácter minimalista em conteúdos específicos, privilegiando outras áreas científicas, qual o significado de um plano de estudos em ensino da Educação Física e Desporto (ou em Ciências do Desporto — menção Educação Física e Desporto Escolar) com igual carga horária em Métodos Quantitativos e em Ciências da Educação?

E o paradoxo acontece: domino as operações quantitativas, mas não sei interpretar os números; conheço a anatomia e a função do organismo, mas ignoro os movimentos (técnicas) que deve executar; dominarei mesmo as técnicas e estratégias de ensino, mas não sei o que ensinar.

Um tal produto é contrário a todo o conhecimento científico nesta área, ignora as recomendações do Conselho da Europa (ref. 15.ª Sessão da Conferência de Ministros da Educação — 1987), estimula e consolida as perspectivas do não-ensino, da Educação Física como tempo e prática de animação, recreação e melhoria da condição física; é inadequado para os formandos e trágico para a profissão.

A não ser que uma nova e revolucionária tese no âmbito da formação inicial de professores constitua projecto experimental: saber ensinar dispensa o conhecimento e domínio do objecto de ensino.

Esperando que a demonstração de uma tão genial hipótese não limitará a sua amostragem à formação de professores de Educação Física, preparemo-nos para, muito brevemente, encontrar nas nossas Escolas colegas docentes de Matemática, incapazes de resolver uma equação do 2.º grau; de Física, confundindo as leis de Newton com a teoria da relatividade; de Química, tomando por similares os conceitos de mistura e composto; de Filosofia, fazendo de Kant um positivista e de Hegel um existencialista; de Português, ensinando que «a Ilha dos Amores» foi cantada por Pessoa; de Educação Musical, baralhando as fusas com as mínimas, mas tocando alegremente o tambor, dando o tom e marcando o passo a um bando de incompetentes!

Contrariando o próprio conhecimento científico e, até, elementares normas de bom senso, dificultando ou retirando qualidade à implementação dos Novos Programas de Educação Física, assiste-se, em vários casos, ao esvaziamento progressivo da componente científico-pedagógica específica, na formação de professores de Educação Física. O exemplo referido não é, infelizmente, único; o modo de funcionamento dos Estágios, os Cursos de Formação Complementar e os Cursos Superiores Especializados na variante Educação Física para equivalência ou complemento da licenciatura, devem constituir preocupação central da Sociedade e de todos nós.

Com a autoridade científica e competência profissional que se lhe reconhecem, consciente da gravidade da situação actual, F. Carreiro da 171

Costa (1991) afirma que «A Sociedade Portuguesa de Educação Física, no âmbito das suas responsabilidades científicas e sociais, deverá promover a avaliação da formação inicial de professores, em colaboração com Sociedades científicas nacionais e estrangeiras e outras entidades idóneas».

Uma adequada formação inicial, privilegiando o saber e o domínio técnico-científico específico, poderá não ser suficiente, mas é, de certo, condição necessária à redução de ambiguidades e à eliminação de complexos; só uma formação inicial assim concebida poderá ajudar à construção de uma competência profissional que, claramente separe o trigo do joio e evite a contaminação de outras ervas daninhas; só uma formação inicial assim estruturada será capaz de contribuir para a definição de uma identidade profissional de que nos possamos orgulhar.

Aceitemos a complexidade da matéria e, até, a eventualidade de não haver uma solução óptima; solucionemos os paradoxos, enfrentemos os desafios e evitemos o pecado original que contribuirá para agravar a crise de identidade e condenará, inexoravelmente, as condições de exercício da profissão.

Bibliografia

- BONE, T. (1987). Changes in the Training of the Teachers. *International Review of Education*, xxxiii, 381-396.
- CARREIRO DA COSTA, F. *et al.* (1989). A Formação de Professores de Educação Física. Análise dos Planos de Estudo das Várias Instituições Formadoras — dos ISEFs às ESEs. *Horizonte*, vol. v, n.º 29, 154-161 e n.º 30, 199-201.
- CRESPO, J. (1992). A Educação Física. A Reestruturação de uma Identidade. *Horizonte*, vol. viii, n.º 48, 217-222.
- ONOFRE, M. (1991). Elementos para a reflexão sobre a Formação de Professores... de Educação Física. *Boletim SPEF*, n.º 1, 75-79.
- SÉRGIO, M. (1991). *A Pergunta Filosófica e o Desporto*. Lisboa: Ed. Compendium.
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative Paradigmes of Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 14 (3/3), 3-9.

Instruções para os Autores

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

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

TIPOS DE ARTIGO

1. *Artigos breves*

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

2. *Análises da literatura*

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

3. *Investigações originais*

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

4. *Teoria-Prática*

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

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

5. *Cartas*

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

ORIGINAIS

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

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

A primeira página do manuscrito deve incluir:

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

RESUMOS DE AUTOR

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

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

TEXTO

A organização do artigo deverá obedecer ao seguinte modelo:

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

a) Artigo numa publicação periódica

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

b) Livros

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

c) Artigo ou capítulo num livro

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

d) Actas de congressos, simpósios ou seminários

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

e) Teses de mestrado ou doutoramento

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



ACTAS DO IV CONGRESSO DA SPEF

Educação Física
Desafios e Condições do Exercício da Profissão

FRANCISCO SOBRAL • JOHN ANDREWS • ANTÓNIO NEVES
GABRIELA RODRIGUES • JOSÉ E. MONTEIRO • JOSÉ LUÍS SOUSA • ABEL CORREIA
JOSÉ JACINTO RAPOSO • LUÍS CUNHA • MARIA DA GRAÇA GUEDES
MARIA INÊS VARELA-SILVA • RICARDO COSTA • BART CRUM
MANUEL CARRIZOSA • ÁGATA ARANHA • JORGE PROENÇA