

Sociedade Portuguesa

BOLETIM

de Educação Física



Número 2-3 — VERÃO-OUTONO de 1991

Sociedade Portuguesa

BOLETIM

de Educação Física



BOLETIM SPEF/Trimestral

N.º 2-3 (2.ª série) — Verão-Outono de 1991

Subsidiado pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar

Director

Francisco Sobral

Conselho editorial

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

Conselho de redacção

José Cordovil • Luís Carvalho • Rui Gomes

Apoio administrativo e assinaturas

João Carlos Rodrigues

Edição, propriedade e assinaturas

Sociedade Portuguesa de Educação Física

Apartado 103 2796 LINDA-A-VELHA CODEX

Assinatura anual (4 números)

1500\$00 sócios

2500\$00 não sócios

2000\$00 instituições

Preço deste número

500\$00 sócios

1000\$00 não sócios

750\$00 instituições (mínimo 25 exemplares)

Registo do título n.º 10 474/85

Composição Alfanumérico, Lda.

Impressão Tipografia Guerra, Viseu

Depósito legal n.º 43 392/91

Desejamos estabelecer intercâmbio com outras publicações

We wish to establish exchange with other publications

On désire établir l'échange avec d'autres publications

Desejamos establecer intercambio con otras publicaciones

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

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidades dos seus autores.

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

Índice

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

DOSSIER

Desporto Escolar e Desporto Federado: os Traços de Diferença	11
<i>Francisco Sobral</i>	
Desporto Escolar: Opções; Estratégias; Futuros	21
<i>Gustavo Pires</i>	
As Responsabilidades dos Municípios Face às Necessidades da Prática Desportiva das Crianças e dos Jovens em Idade Escolar	31
<i>José Manuel Constantino</i>	
Desporto Escolar e Federado — Confusões e Relações	41
<i>José E. C. Cordovil</i>	
O Desporto Escolar e as Novas Exigências de Formação de Docentes	53
<i>Jorge Olímpio Bento</i>	
Os Professores Face à Reforma Educativa	
Considerações (datadas) sobre a Situação Portuguesa	57
<i>António Teodoro</i>	
A Perspectiva Sindical do Desporto Escolar	
Uma Participação Activa das Escolas e das Autarquias	67
<i>Carlos Alberto Chagas</i>	
Educação Física e Desporto Escolar: Complementaridade e Interdependência	75
<i>Carlos Alberto Gonçalves</i>	
Comunicação do CNAPEF	89
<i>Fernando Cadima</i>	
Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro	93

ARQUIVO HISTÓRICO

Poder e Saber sobre o Corpo — A Educação Física no Estado Novo (1936-1945)	109
<i>Rui Gomes</i>	

ESTUDOS, PRÁTICAS E PROBLEMAS

Desenvolvimento Motor. Análise Comparativa de Dois Grupos Étnicos, Masculinos e Femininos de Crianças dos 7 aos 9 Anos	139
<i>Ana Cristina Marques da Costa</i>	

A VIDA DA SPEF

O Plano de Actividades da SPEF: Principais Novidades	161
<i>Manuel Brito</i>	
Agenda	165

Editorial

Francisco Carreiro da Costa*

Os profissionais de Educação Física viram concretizados nos últimos tempos dois dos seus mais legítimos anseios:

- a) a publicação em Diário da República do Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro consagrando a Educação Física e o Desporto Escolar como unidades coerentes de ensino;
- b) a edição dos Programas de Educação Física para todos os anos de escolaridade pela Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Não cabe nos propósitos deste espaço proceder a uma análise daqueles documentos. Pode-se no entanto adiantar que se trata de dois documentos importantes e globalmente positivos.

Com efeito, os programas curriculares, agora tornados públicos na sua versão final, constituem instrumentos fundamentais de desenvolvimento da Educação Física e ajudarão certamente a consolidar esta disciplina como área cultural e educativa própria.

Assim, para além das posições conceptuais divergentes e críticas que certamente existirão relativamente ao produto final alcançado, a publicação dos Programas culmina um processo que, pode dizer-se, decorreu de forma exemplar.

Na verdade, a mobilização extensiva de especialistas e professores, os níveis de participação conseguidos, a diversidade dos temas analisados e exaustivamente discutidos, a elevação dos debates que aconteceram por todo o país, assim como o entusiasmo e a confiança que de

* Professor associado da FMH. Vice-Presidente da SPEF.
Boletim SPEF, n.º 2-3 Verão-Outono de 1991, pp. 5-7.

novo despontaram entre os profissionais de Educação Física, constitui um capital de esperança cujas consequências apenas o futuro permitirá avaliar. Assim cumpram todas as partes envolvidas na Reforma Educativa as responsabilidades que lhes cabem e honrem o compromisso que assumiram perante o país.

Por outro lado, o Decreto n.º 95/91 veio reforçar e aprofundar o estatuto da Educação Física e do Desporto Escolar no seio da administração pedagógica. Não estamos perante um documento perfeito. Tem todavia virtualidades que importa referir:

- a) cria um Gabinete de Educação Física e Desporto Escolar, que será dirigido por um sub-director geral da DGBS (art.º 15);
- b) aponta explicitamente o Desporto Escolar como actividade de complemento curricular (art.º 5);
- c) reafirma a atribuição de três horas lectivas semanais para a disciplina de Educação Física (art.º 4);
- d) admite a participação dos profissionais de Educação Física no Conselho Nacional de Desporto Escolar através da Sociedade Portuguesa de Educação Física e do Conselho Nacional das Associações dos Profissionais de Educação Física (art.º 18).

Apesar dos aspectos positivos que o Decreto-Lei n.º 95/91 encerra, o desequilíbrio patenteado no tratamento de cada uma das áreas educativas, sobrevalorizando claramente o desporto escolar — refira-se que à Educação Física são dedicados três artigos enquanto ao Desporto Escolar são consagrados doze artigos; por outro lado «impõe-se» que as verbas provenientes do Instituto Nacional de Fomento do Desporto sejam exclusivamente aplicadas no desporto escolar —, aconselha uma postura de lúcida vigilância no acompanhamento da sua implementação.

A circunstância do próprio Ministério da Educação ter desrespeitado o art.º 22 deste Decreto-Lei que aprovou e fez publicar, «demorando» na designação do subdirector-geral responsável pela Educação Física e Desporto Escolar e mantendo e prolongando o funcionamento de um grupo de trabalho e de uma estrutura que são provisórias, é uma situação que se estranha e que desqualifica a Educação Física e o Desporto Escolar, bem como os seus profissionais.

Naturalmente que não é legítimo interpretar esta posição como uma atitude que põe em causa a competência dos actuais responsáveis. Não está em consideração pessoas, mas o desrespeito por um princípio democrático inquestionável: as leis uma vez publicadas são para cumprir e não para servirem estratégias que escapam ao cidadão comum.

A SPEF, dando corpo ao compromisso de envolver os profissionais num grande esforço de reflexão comum, através de uma linha de intervenção plural e conseqüente perante todos os aspectos da Educação

Física em Portugal, realizou em Junho passado um Simpósio denominado DESPORTO ESCOLAR — FORMAÇÃO PARA NOVAS COMPETÊNCIAS.

Esta iniciativa reuniu em Torres Novas duas centenas de profissionais de Educação Física que debateram o Desporto Escolar nas suas múltiplas vertentes e intersecções.

Neste Boletim, o leitor encontrará os textos das comunicações proferidas pelos diferentes convidados. São documentos de grande interesse e qualidade e que ajudarão a formar uma consciência mais crítica sobre um tema que está na ordem do dia da Educação Física e que tem inegáveis implicações na formação da população escolar.

DOSSIER
Desporto
Escolar

Desporto Escolar e Desporto Federado: os Traços de Diferença

Francisco Sobral*

Equívocos e preconceitos

O tema das relações entre o desporto escolar e o desporto federado é geralmente abordado segundo dois estados de espírito antagónicos, um de conflito e outro de co-existência entre os dois sistemas. Poucos são os educadores e os agentes desportivos que escapam a esta bipolarização, muitas vezes expressa em termos maniqueístas, num conflito em que o Bem e o Mal são fixados ora de um ponto de vista educativo, ora de um ponto de vista da qualidade técnico-desportiva.

Não devemos iludir as questões e, muito menos, as realidades. Sabemos que a apologia do desporto escolar é tanto mais encarniçada quanto mais desfavorável a opinião que se tenha a respeito do desporto federado ou, como quase sempre se diz, *de competição*. É certo que as coisas não têm de ser necessariamente assim, mas é assim que elas acontecem. A escola é, nesta perspectiva, o lugar puro e purificador aonde a mensagem do desporto chega, e de onde parte, na sua versão mais genuína. De um lado o bálsamo, do outro a lepra, eis o que está subentendido muitas vezes na expressão «desporto em ambiente educativo».

A réplica do campo do desporto federado, *de competição*, não é menos contundente. O desporto, na escola, não passa de uma brincadeira, de um «faz-de-conta» que pode servir as finalidades da educação física mas que será incapaz de formar atletas e criar uma experiência competitiva realista. A impreparação técnica dos professores de educação física nas

* Presidente da SPEF.

Boletim SPEF, n.º 2-3 Verão-Outono de 1991, pp. 11-19.

diversas modalidades compromete qualquer tentativa de formação desportiva no meio escolar.

Estas posições, de certo as mais radicais, enfermam dos erros próprios das apreciações sumárias e carregadas de proselitismo.

Por um lado, a escola não pode arrogar-se hoje um terreno impermeável aos vícios da sociedade. Nos meios urbanos e médio-urbanos a situação chega a ser deplorável em termos de violência e de marginalidade. Os factos são do domínio público, não há que escamoteá-los. Os professores conhecem-lhes tão bem as causas como as consequências.

Por outro lado, o desporto federado, salvo uma ou outra excepção, está ainda muito longe dos níveis de qualidade que lhe autorizam a sobrançeria crítica. A formação precária ou inexistente dos seus técnicos, aliada à penúria de meios e de instalações, é patente no desempenho dos nossos atletas, designadamente os mais jovens, quando em situações de confronto internacional. Por isso, antes de se lançarem numa encarniçada guerra de palavras, manda a prudência que as duas partes desenvolvam um pouco mais de argúcia sociológica, a escola; e uma visão mais imparcial das suas próprias limitações, o desporto federado.

Este caminho porém, se pode evitar a polémica estéril, não chega para alcançar o esclarecimento. Para que se conclua que duas entidades ou sistemas são, ou não são, relacionáveis entre si é preciso conhecer as suas diferenças e as suas semelhanças, tanto na sua natureza própria como nos fins para que concorrem. É a uma análise deste tipo que devemos sujeitar o desporto escolar e o desporto federado, a que vamos preferir doravante a expressão *desporto de excelência* (mais satisfatória, em nossa opinião, do que *desporto de competição* ou *de rendimento*).

DESPORTO

	Escolar	de Excelência
Finalidades, objectivos	Educativos Congruentes Diversos	Competitivos Educativos Incongruentes Específicos
Conteúdo material	Múltiplo	Singular
Nível educacional da instrução	Elevado	Baixo
Interacção	Formal (?)	Informal (?)
Dimensão do grupo	Grande	Pequena
Tempo	Pouco	Muito
Participação	Obrigatória	Voluntária
Prioridades	Participação	Rendimento

Quadro 1 — Características inerentes ao desporto escolar e ao desporto de excelência, segundo R. Telama (1988).

TELAMA (1988) oferece-nos uma síntese não especulativa, acentuando as diferenças, é certo, entre o desporto escolar e o desporto de excelência (Quadro 1). Cremos que as categorias são suficientemente exaustivas e que o modelo colhe uma aceitação generalizada.

A transposição deste modelo de Telama para a situação portuguesa não pode fazer-se directamente por dois motivos complementares. Em primeiro lugar, aquele autor considera, não o desporto escolar, mas a própria educação física escolar, em que o desporto (na Finlândia como em toda a parte, presentemente) constitui o conteúdo mais expressivo, se não mesmo exclusivo, do currículo. Em segundo lugar, o desporto escolar entre nós, tal como estabelece o Decreto-Lei n.º 95/91, é uma actividade de complemento curricular, o que, desde logo, retirando-lhe o carácter de obrigatoriedade, a aproxima do espírito de participação inerente ao sistema de desporto federado.

Aliás, o nosso subsistema de desporto escolar é talvez *sui generis*, na medida em que, invocando claramente uma filosofia centrada na escola e nas motivações pedagógicas, assume-se porém como uma réplica reduzida do sistema desportivo federado, tanto ao nível formal (das actividades) como na vertente de organização (quadros competitivos). Fica assim estabelecida uma convivência entre contrários, como sucede a propósito das categorias *participação* e *prioridades* (v. Quadro 1): a participação é voluntária, como no sistema federado, mas sujeita a protecção, o que é típico de uma revisão do desporto em contexto educativo.

No desporto escolar, a *participação protegida* pode revestir diversas formas. Nos Estados Unidos, por exemplo, MARTENS (1978) propôs que, nos desportos em que o contacto físico predomina ou é frequente, as crianças e os jovens fossem agrupadas segundo o seu estágio de maturação, já que o agrupamento por idade cronológica resulta sempre na reunião de participantes muito diferenciados, quer em desenvolvimento morfológico e fisiológico, quer em termos das suas competências sociais. Entre nós adoptou-se uma medida de protecção sempre polémica, impedindo o estudante-atleta de participar nas competições escolares da modalidade em que está federado. Outras estratégias de protecção consistem na redução das dimensões dos recintos e dos equipamentos, bem como em alterações aos regulamentos técnicos, tendo em vista proporcionar aos jovens menos dotados (designadamente os que fracassaram no desporto federado) ocasiões para darem expressão aos seus níveis de capacidade e concretizarem os seus motivos de participação social em actividades pessoalmente gratificantes (COAKLEY, 1980, citado por BURTON, 1988).

Este conceito de participação protegida, pouco conhecido e ainda menos analisado entre nós (de certo porque a dimensão real do nosso desporto infanto-juvenil ainda não impôs a sua discussão), está associado ao problema do *dropout* ou da eliminação precoce. Os dois, conjuntamente, retratam bem aquela que é, em nossa opinião, a diferença

essencial entre desporto em contexto educativo e desporto no sistema federado, entre desporto escolar e desporto de excelência.

Essa diferença é da ordem da filosofia. Ora toda a filosofia da educação que informa a escola europeia, desde os finais do século XVIII até aos nossos dias, é inquestionavelmente *igualitária*. Mesmo quando parece privilegiar o singular (e.g. ritmos de aprendizagem, individualização do ensino), é ainda o projecto igualitário que está presente: todos deverão aceder ao mesmo património de saberes, porque os homens não nasceram apenas iguais em direitos mas estão destinados a partilhar também um mesmo tecto de aptidão cognitiva. Os desvios de percurso são sempre superáveis pela aplicação do educando e pela competência do educador. Este igualitarismo pedagógico é tanto mais interessante, numa perspectiva histórica, quanto a sua consolidação ocorre ao mesmo tempo que a biologia adquire a consciência da singularidade dos organismos e representa a vida como uma competição sem tréguas, em que os mais aptos se perpetuam e os menos aptos perecem enquanto indivíduos e enquanto espécie.

Em contrapartida, o desporto não é igualitário. A essência do desporto tem a sua expressão na diferença, na vantagem de um sobre o outro contendor. Em todo o acto desportivo está implícita a afirmação de uma supremacia. Daqui resultam todos os conflitos e os professores de educação física vivem esta condição trágica de tentar a improvável conciliação entre Rousseau e Darwin, entre o pensamento pedagógico, fundado numa ciência dos valores, e a lógica do desporto, mais afim do pensamento biológico e, logo, fundada numa ciência dos factos da Natureza.

O *dropout* é uma resultante da prática do desporto no «estado selvagem», enquanto as estratégias de protecção testemunham já a «domesticação» do desporto à luz de critérios pedagógicos muito enraizados na instituição escolar.

Desporto escolar e desporto de excelência não se distinguem apenas pelo grau de participação protegida que, no segundo, seria aliás absurda. Duas outras categorias consideradas no modelo de Telama merecem, pelas suas implicações, referências particulares. Trata-se da dimensão do grupo de ensino/treino e do tempo dispendido nas tarefas de preparação/competição.

A tendência natural é para que o grupo desportivo escolar exceda significativamente a dimensão do grupo de trabalho no clube federado. Isto que pode interpretar-se como condição de uma preparação mais exigente é também uma consequência da filosofia igualitária que preside à participação nas actividades escolares. A qualidade da preparação resulta por isso afectada, seja qual for a competência dos técnicos e o desafogo dos recursos materiais. Eis pois uma limitação à qualidade do desporto escolar imposta pela tábua dos valores da pedagogia.

O tempo ocupado na preparação desportiva é também muito diferente no grupo desportivo escolar e no grupo que persegue objectivos de excelência, quer em termos absolutos, quer em termos da sua distribuição semanal. Este aspecto pode ser apreciado segundo duas ópticas simétricas: por um lado, o desporto é apenas uma de entre as muitas e díspares actividades que decorrem no espaço da escola; por outro lado, e em consequência, a participação do jovem no desporto federado impõe sempre uma organização especial da sua vida quotidiana, tanto na esfera escolar como nos domínios familiar e do tempo livre.

Podemos assim acrescentar às categorias definidas por Telama algumas outras que diferenciam a participação no desporto escolar e no desporto de excelência (Quadro 2).

	DESPORTO	
	Escolar	de Excelência
Planeamento da preparação	Curto prazo	Médio/longo prazo
Incentivos	Internos	Internos/externos
Frequência competitiva	Reduzida	Intensa
Potencial ansiogénico	Baixo	Médio/elevado
Interferência nos padrões de vida quotidiana	Não significativa	Muito elevada

Quadro 2

Origem e qualidade dos incentivos

Seja qual for o contexto da prática desportiva do jovem, o motivo de participação mais decisivo será sempre o interesse pessoal e o prazer da actividade. Os psicólogos que têm estudado esta faceta do desporto infanto-juvenil do ponto de vista das teorias da personalidade e da motivação apontam a *competência subjectiva* como um factor de reforço que explica a adesão do jovem atleta a programas de preparação de grande exigência física e psíquica. A competência subjectiva (*perceived competence*) é a representação que o jovem tem do seu valor e das suas próprias capacidades, logo uma medida com profundas, e quase sempre contraditórias, implicações e consequências de ordem cognitiva e de ordem afectiva (BURTON, 1988). Os estímulos de participação provenientes do meio familiar ou de círculos mais amplos do envolvimento sócio-cultural determinam em grande parte o realismo com que essa medida é formulada.

No desporto escolar este problema não reveste a dimensão que é conhecida no contexto do desporto de excelência, já que o impacto social

do êxito está confinado a um círculo mais restrito e a um sistema de gratificação centrado sobretudo na própria actividade. A orientação pedagógica do desporto escolar deverá promover assim os incentivos internos e a competência subjectiva centrada no desempenho absoluto (*performance oriented*), remetendo para um plano secundário a competência subjectiva centrada no desempenho relativo (*outcome oriented*). No primeiro caso, o atleta avalia o seu desempenho em função de critérios pessoais de excelência, enquanto no segundo a avaliação implica um processo de comparação social. Em algumas modalidades, como o atletismo e a natação, estas duas formas coexistem «naturalmente» na prática de excelência: a marca pessoal é, em certas circunstâncias, tanto ou mais importante do que a classificação obtida. Por outro lado, o desporto escolar não exclui a emulação própria de toda a prática desportiva, podendo ser, pelo contrário, a única oportunidade para muitos jovens adquirirem competências desportivas e lúdico-recreativas num intenso clima de participação social.

Preparação e experiência competitiva

O contexto escolar da prática desportiva imprime, além de valores orientadores específicos, diferenças essenciais no que respeita às características da preparação e da experiência competitiva dos jovens. A *carreira desportiva*, na acepção que lhe é dada pela metodologia do treino, é um conceito desprovido de sentido neste contexto, o que se reflecte desde logo no processo de preparação, planeado e conduzido numa perspectiva de curto prazo e condicionado pelos ditames do calendário escolar. Em comparação com o desporto de excelência, também a experiência competitiva é aqui «mitigada», tanto em qualidade como em quantidade, o que desde logo compromete a realização de uma unidade fundamental da preparação desportiva de excelência, o ciclo *treino-competição-regeneração* (BOMPA, 1990). O próprio formalismo da competição desportiva federada, baseado numa hierarquia desde o nível escola até ao nível nacional, é rejeitado por muitos professores que preferem mais informalismo na organização das competições escolares, privilegiando os convívios desportivos (sem que se dilua o agonismo natural e sadio) e os quadros competitivos de base local.

Stress e ansiedade pré-competitiva.

O potencial ansiogénico da competição em qualquer contexto do desporto infanto-juvenil tem sido objecto da curiosidade dos psicólogos do desporto e preocupação de professores e de treinadores. As posições normativas a este respeito são muito divergentes e o próprio *stress*

passou a revestir duas qualidades: o *stress* positivo, um estado de desequilíbrio entre a situação competitiva e o organismo mas que este pode tolerar e a que pode reagir por sobre-compensação; e o *stress* negativo que importa a todo o transe prevenir, designadamente no desporto das crianças e dos jovens.

Porém, quando se abandona o registo normativo (o discurso sobre o *como deve ser*) e se entra na consideração neutra dos factos, como é próprio do método científico, ocorrem não poucas vezes descobertas que abalam as convicções mais arraigadas. MARTENS (1988), por exemplo, investigou os níveis de ansiedade pré-competitiva das crianças em sete modalidades desportivas (futebol americano, hóquei, beisebol, natação, basquetebol, ginástica e luta), e em quatro outras situações (educação física, teste escolar, competição musical para grupos e competição musical para solistas). Apesar da importância que revestem, nos Estados Unidos da América, as competições para crianças e jovens em algumas daquelas modalidades (existem há muitos anos as chamadas *little leagues* que são poderosas organizações do sistema desportivo norte-americano), o nível mais alto de ansiedade pré-competitiva foi encontrado entre os músicos solistas, seguidos a boa distância pelos lutadores e pelos ginastas. À educação física escolar correspondeu, naturalmente aliás, o mais baixo valor de potencial ansiogénico.

Muitas vezes, os professores de educação física perfilham posições maximalistas face à preparação desportiva dos jovens que, além de incorrectas, não são imparciais no conjunto das diversas disciplinas educativas. Por exemplo, a música e a dança são tanto ou mais exigentes em tempo de prática, *dréssage* e nível de desempenho do que qualquer disciplina desportiva. Um jovem que estude quatro ou cinco horas diárias de violino não suscita a décima parte das reservas e das objecções que, em nome da pedagogia, se levantam contra as duas ou três horas de treino diárias de um nadador ou de um ginasta da mesma idade. Ainda que as duas formas de actividade tenham implicações diferenciadas, designadamente orgânicas, cremos que é exigível perfilar uma crítica pedagógica mais global e equitativa.

Prática desportiva e organização da vida quotidiana

Que a actividade desportiva de excelência interfere profundamente com os padrões comuns da vida escolar e familiar do jovem é um dado adquirido, bem presente aliás na frequência com que as federações, os clubes, os treinadores e os próprios atletas se queixam das dificuldades «insuperáveis» de articulação dos calendários do estudante e do atleta. Muitos países, a leste e a oeste (França, Espanha, por exemplo), criaram soluções especiais através dos liceus desportivos, das «residências», dos planos escolares adaptados ao planeamento da preparação desportiva.

Em Portugal, a Lei do Bases do Sistema Desportivo prevê a adopção de medidas especiais para o regime de escolaridade (Artigo 15.º, 3), cuja implementação vai de certo impôr dificuldades quer às escolas (a funcionar em condições críticas de lotação e de quadros docentes), quer às federações (com enormes carências de enquadramento administrativo e técnico-pedagógico).

A interferência da prática desportiva de excelência na vida familiar, embora profunda em muitos casos, é todavia melhor tolerada. Esta situação só na aparência é paradoxal. Com efeito, a adesão da criança ou do jovem a um sistema tão exigente de preparação desportiva não resulta apenas dos seus predicados nem das suas motivações mas, quase sempre, de um fortíssimo incentivo familiar. Aliada às pressões decorrentes da preparação e da competição desportivas, a pressão familiar sobre o jovem atleta pode ser tão intensa e perniciosa que alguns psicólogos e pedagogos do desporto, com ironia seguramente, advogam em tais casos o carácter urgente de uma *parentectomia!*

Objectivos do Desporto Escolar numa óptica de articulação com o Desporto de Excelência

Como é evidente, estes problemas não dizem respeito (não podem respeitar sequer por hipótese) ao desporto escolar. Há diferenças essenciais, *sistémicas*, entre o desporto escolar e o desporto federado dirigido para o alto rendimento que não podem ser iludidas. Se não se discute que, no clube ou na escola, treinador e professor *devem* imprimir uma *intenção educativa* a todos os seus actos, um e outro deparam com motivações, condições, níveis de exigência e de expectativa que vinculam diferentes competências e formas de intervenção específicas.

Apesar dos muitos traços de diferença, é todavia possível, e desejável, apreciar o desporto escolar e o desporto de excelência numa óptica de articulação e de complementaridade. Muitos jovens têm aspirações a uma carreira desportiva e vêm na transição da escola para o clube uma promoção que os gratifica e lhes proporciona um círculo mais amplo de relações sociais. A escola pode contribuir positivamente para essa transição consciente e «protegida»:

- Promovendo a aquisição de *competências sociais* através da animação desportiva do espaço escolar, mobilizando as crianças e os jovens para uma vasta gama de tarefas inerentes ao acontecimento desportivo (enquanto praticantes, dirigentes, árbitros, etc.);
- proporcionando situações realistas de *auto-avaliação* do potencial desportivo dos jovens, facultando os elementos objectivos de orientação para a prática de excelência segundo os seus interesses e as suas aptidões;

- oferecendo situações de *ensino avançado* do desporto, numa óptica disciplinar e num grau de especialização adequado às idades dos participantes;
- cooperando com o Sistema Desportivo Federado na formação de uma atitude cultural face ao fenómeno desportivo, incentivando *trocas de serviços e de recursos*, designadamente em termos de apoio técnico-pedagógico, instalações e logística.

E, acima de tudo, evitando exorbitar diferenças onde os jovens dificilmente as reconhecem.

Referências

- BOMPA, T. O. (1990) *Theory and Methodology of Training — The Key to Athletic Performance*, Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publ. Comp.
- BURTON, D. (1988) *The Dropout Dilemma in Youth Sports: Documenting the Problem and Identifying Solutions*, in Young Athletes, R. M. Malina (ed.), Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- COAKLEY, J. (1988) *Play, games and sport: Developmental implications for young people*, *Journal of Sport Behaviour*, 3, 99-118.
- MARTENS, R. (1978) *Joy and Sadness in Children's Sports*, Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- MARTENS, R. (1988) *Competitive Anxiety in Children's Sports*, in Young Athletes, R. M. Malina (ed.), Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- TELAMA, R. (1988) *Sports In and Out of School*, in Young Athletes, R. M. Malina (ed.), Champaign, Ill.: Human Kinetics.

Desporto Escolar: Opções; Estratégias; Futuros

Gustavo Pires *

Na qualidade de Coordenador do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar e porque estamos em Torres Novas, pedia licença a esta plateia e à mesa para, na pessoa do colega António Mário dos Santos, Presidente do Conselho Directivo da Escola Secundária Maria Lamas, saudar todas as Escolas e os seus Conselhos Directivos que, no corrente ano lectivo, aderiram, de uma forma entusiástica, ao Desporto Escolar.

Saudaria ainda, na pessoa do colega José Monteiro, Coordenador do Desporto Escolar, da Escola Secundária Maria Lamas, de Torres Novas, todos os cerca de 2900 professores do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário que, durante o corrente ano lectivo, colaboraram, de uma forma empenhada e com grande brio profissional, no Programa Desporto Escolar 1990/91.

Saudaria ainda, na pessoa do colega Tolda Martins, toda a estrutura Nacional e Regional do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar com quem tive a honra e o prazer de trabalhar ao longo deste ano.

Finalmente, nas pessoas dos alunos da Escola Maria Lamas aqui presentes, peço também licença para saudar os cerca de 300 000 jovens que, durante este ano, das mais diversas maneiras, participaram no Desporto Escolar.

A todos as minhas felicitações.

A todos os meus agradecimentos.

* Coordenador do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar. Comunicação apresentada no II Simpósio SPEF/91 subordinado ao tema: «Formação para Novas Competências». Boletim SPEF, n.º 2-3 Verão-Outono de 1991, pp. 21-30.

Neste tempo, em que se agitam as ideias; em que se abalam as consciências; em que se reorganizam os saberes. Neste tempo, em que são definidos outros objectivos; em que se esboçam diferentes estratégias; em que se constroem novos projectos; neste tempo, de corte com o passado e de construção de um novo paradigma, é bom estarmos aqui presentes, todos em conjunto, a reflectirmos, de uma forma aberta e despreconceituada, um conjunto de questões que se colocam em relação ao desenvolvimento do Desporto Escolar;

É bom estarmos aqui presentes, todos em conjunto, a fazermos o balanço de anos de experiência e de estudo do processo desportivo, realizado em ambiente escolar;

É bom estarmos aqui presentes e reequacionarmos o problema, a ensaiarmos análises segundo perspectivas diferentes, a tentarmos descobrir novas possibilidades, diferentes alternativas, outras soluções;

É bom estarmos aqui presentes, todos em conjunto, a discutirmos os princípios que, segundo cada um de nós, devem presidir ao Desporto Escolar, os objectivos que ele deve prosseguir, as estratégias a desenvolver, as estruturas a organizar, as cooperações a estabelecer, as Escolas a implicar, os recursos humanos a envolver, os alunos a atingir, os meios a aplicar, os instrumentos a utilizar;

É bom estarmos aqui presentes, todos em conjunto, mas sem que nenhum de nós perca a sua identidade, a construirmos o futuro.

Por isso, a Sociedade Portuguesa de Educação Física, que de há uns tempos a esta parte tem sido uma autêntica pedrada no charco quanto à discussão, alargada e democrática dos problemas da Educação Física Nacional, está de parabéns.

As nossas felicitações à SPEF e a nossa disponibilidade para continuarmos a trabalhar em prol da Educação Física e do Desporto Nacionais.

Como se sabe o Desporto Escolar arrancou de novo em Portugal.

A prova disso é a nossa presença aqui a discutir e a reflectir acerca de qualquer coisa que, de facto, existe porque caso contrário não estaríamos aqui.

A prova disso é hoje estarmos aqui a discutir e a reflectir sobre qualquer coisa que julgamos ser importante, porque caso contrário não nos daríamos ao trabalho de estarmos aqui presentes.

Ao fim destes três anos em que o Desporto Escolar começou a ser devolvido às Escolas, o que se verificou afinal foi que a ideia de Desporto Escolar estava viva e que um projecto de desporto realizado em ambiente educativo continuava guardado, bem guardado, no coração das pessoas.

Os projectos prosseguiram em inúmeras Escolas de todo o País;
Os alunos mantinham-se desejosos de participar.

Bastou que tivessem sido disponibilizados os recursos financeiros para que nas Escolas mais recônditas do País passasse a haver Desporto Escolar.

Os resultados provisórios relativos ao ano lectivo de 1990/91 são conhecidos:

Participaram 742 Escolas de um universo de 1000;

Colaboraram 2900 professores;

Foram abrangidos 300 000 alunos de um universo de 1 milhão;

Praticaram-se 35 modalidades desportivas;

Desenvolveram-se mais de 400 000 horas de actividades sistemáticas de ensino e de treino;

Realizou-se um quadro competitivo, de nível nacional, nas modalidades de: corta-mato, atletismo, futebol, basquetebol, andebol e voleibol;

Este quadro competitivo atingiu o nível internacional nas modalidades de Corta-Mato (FISEC); Atletismo de Pista (ISF); Voleibol (FISEC); Basquetebol (FISEC);

Equipas escolares participaram em cerca de 35 mil competições;

Realizou-se formação de árbitros escolares, nas modalidades de quadro competitivo nacional;

As Escolas mobilizaram-se na organização de competições, festas e semanas do Desporto Escolar, colóquios, exposições, seminários, etc.;

Foi desenvolvido um programa de apetrechamento de suporte às actividades;

Os recursos financeiros mínimos indispensáveis, foram garantidos;

Elaborámos documentação, filmes, regras, regulamentos e documentos técnicos de apoio ao Desporto Escolar;

Durante o presente ano foram publicados quase 1 milhão de jornais do Desporto Escolar;

Foram promovidas reuniões de professores no domínio da organização de actividades, da coordenação de projectos, da idealização de programas especiais tais como, entre outros, actividades gúmnicas, actividades de exploração da natureza, aventura e sobrevivência e dança;

Assinámos e desenvolvemos protocolos de cooperação com as Federações de Ginástica, Andebol e Voleibol;

Colaborámos com Autarquias no desenvolvimento de projectos no domínio do Desporto Escolar. Simultaneamente recebemos da parte delas um apoio extraordinário sem o qual todo o processo teria sido mais difícil;

Colaborámos no desenvolvimento de projectos de investigação, no domínio do Desporto Escolar, com a Universidade do Porto e a Universidade Técnica de Lisboa;

Participámos em diversas reuniões das Federações Internacionais em que nos encontramos filiados;

Conseguimos milhares de contos directos e indirectos de patrocínios, troca de serviços e publicidade.

Em suma, na medida do possível, proporcionámos actividades desportivas a milhares de crianças e de jovens que, de outra maneira, não teriam acesso a elas.

Na realidade, embora muito ainda esteja por fazer, embora nem tudo tenha decorrido de acordo com os padrões de eficácia e eficiência que todos desejaríamos foram, em nossa opinião, conseguidos resultados significativos.

Serão estes resultados ideais?

Estará tudo bem?

É evidente que não.

Mas aqui e agora, nesta sociedade a caminho do terceiro milénio, de facto, já não é suficiente conhecer e considerar somente aquilo que existe. É necessário compreender aquilo que está a mudar.

O Desporto Escolar está a mudar.

Finalmente, houve vontade política para começar a resolver, com frontalidade, um problema velho, de quase vinte anos, que data do ano em que as competências da extinta Mocidade Portuguesa passaram para a também extinta Direcção-Geral de Educação Física e Desportos.

Houve, se considerarmos o passado mais recente, vontade política, para resolver uma questão que, decorrendo da regulamentação da Lei de Bases do Sistema Educativo, arrastava-se desde 1986.

Houve vontade política para criar no Desporto Escolar condições para vencer. Hoje, nas palavras do Sr. Ministro da Educação o «Desporto Escolar chegou finalmente para ganhar».

Houve vontade política de considerar o desenvolvimento do Desporto Escolar como um instrumento estratégico, que possibilita o cumprimento do preceito constitucional, do direito ao desporto. Ora, gostaria aqui de chamar a atenção para o facto de o direito constitucional ser para aqueles que não praticam desporto e não para aqueles que já o fazem.

Portanto vale a pena, hoje, estarmos todos aqui a fazer o inventário do estado das questões.

Fazer o inventário das questões é fazer o balanço das opções, é considerar as possíveis estratégias, é prospectivar os diferentes futuros.

Por isso, podemos afirmar que hoje, em Portugal, o Desporto Escolar é uma ideia; é uma vontade; é um projecto.

Felizmente que hoje tanto em Portugal como na maioria dos países desenvolvidos já se compreendeu que antever o futuro é olhar para o Desporto Escolar.

As crianças que hoje frequentam as Escolas 1.ª Ciclo do Ensino Básico estarão no início do século em plena adolescência. As do 2.º e 3.º ciclos

do Ensino Básico estarão a entrar na juventude. Os jovens que hoje estão no Ensino Secundário estarão em plena fase adulta das suas vidas.

Eles vão ser, de facto, os praticantes, os técnicos e os dirigentes do século XXI.

É na escola que estão os jovens, é na escola que estão grande parte das instalações desportivas, é na escola que estão os técnicos mais habilitados do País.

Portanto, é na escola que têm de ser feitas as apostas na construção de um futuro diferente.

E esta, quanto a nós, é a primeira grande opção, a primeira atitude estratégica, a primeira medida de futuro.

Para nós, é no Desporto Escolar que podemos encontrar a reserva de esperança num desporto melhor.

Neste domínio o Estado, seja em que tipo de sociedade for, tem a obrigação de se assumir como protector do futuro.

O Desporto Escolar, para o Estado, quer ele seja central ou local, tem de ser a 1.^a obrigação.

Hoje, procura-se reconciliar o Desporto Escolar com a sua própria cultura que é constituída pelos imaginários de cada um e de todos. São eles que vão criar os hábitos desportivos que se prolongam para o resto da vida.

Daí a grande carga iniciática que deve envolver as actividades desportivas nos Ensino Básico e Secundário: mobilizam-se as pessoas, discutem-se as ideias, empenha-se a comunidade, planeiam-se as actividades, programam-se os jogos, desenvolvem-se os rituais, mobiliza-se para a festa. O Desporto Escolar acontece.

Para que isto seja possível é, evidentemente necessário existirem quadros competitivos próprios. Os acontecimentos e as personagens, marcam a infância das pessoas e prolongam-se para o resto das suas vidas.

A partir daqui é possível a narrativa fantástica das nossas recordações do tempo em que éramos crianças.

Isto porque, ao contrário daquilo que alguns possam pensar ou desejar, o Desporto Escolar não lida apenas com o corpo das pessoas. Lida, também, com a memória de cada um de nós. Essa memória constitui a essência das práticas desportivas. Ora essa memória, neste momento como noutros aspectos da vida, é, para nós, um capital imaginário de valor inestimável. Está envolvida no espírito criador e multiplicador do tempo. Rende juros a uma taxa ilimitada.

Este capital, obtem-se na Escola através de um acesso generalizado a um conjunto de práticas desportivas que podem proporcionar momentos inolvidáveis de alegria, novas amizades, superação de medos e receios, solidariedades, recordações gratas do nosso tempo de meninos e meninas, de raparigas e de rapazes.

Se assim não for, o capital de empenho e de trabalho acaba por perder-se nas malhas da burocracia, venha ela de onde vier.

Coarcta-se a capacidade criativa, interrompe-se a comunicação, desmobilizam-se as vontades, criam-se ambientes cinzentos de mediocridade.

Compromete-se o futuro.

No século XXI entrar-se-á na era da complexidade, do aleatório, e do instável.

Quanto mais o ambiente social e desportivo se complexifica, mais as suas estruturas orgânicas de suporte devem variar, diversificar-se e complexificar-se.

Por isso, não pode existir um desporto de modelo único, concentrado, de configuração acabada, e colocado no seu todo nas mãos de burocratas, que, como a vida nos tem demonstrado, acabam por estar ao serviço exclusivo de alguns.

Os jovens portugueses têm hoje o direito de praticar desporto sem estarem sujeitos ao modelo estandardizado, concentrado e piramidal da competição, do rendimento, da medida e do recorde que rege, como não pode deixar de ser, as práticas desportivas do mundo do Desporto Federado.

Os jovens portugueses têm hoje o direito a um desporto controlado pelo Estado, que não pode aligeirar as suas próprias responsabilidades sem que, contudo, sejam controlados por ele.

Ao contrário daquilo que acontecia, ainda recentemente, somos de opinião, que os jovens portugueses, para praticarem desporto, não podem ser obrigatória e indiscriminadamente colocados ao serviço da obtenção de resultados desportivos que, em última análise e numa visão educativa do processo, só servem para alimentar a competição estatística, das burocracias estereis, quer elas se situem nas Federações Desportivas ou na Administração Pública.

Os nossos filhos, os filhos de Portugal, têm o direito de praticar desporto quer tenham quer não tenham jeito para o fazer, sem terem necessidade de alimentarem as bases de dados das Federações Desportivas.

Nesta perspectiva, recusamos essa máxima de sabor estalinista de que só há um desporto. Ou a perspectiva dualista, maniqueísta de que há dois desportos, o bom, o federado que é necessário apoiar, o mau, o da recreação que é necessário esquecer, ou vice versa.

Rejeita-se, deste modo, uma unicidade desportiva sustentada numa centralização doentia do poder e do comando que baralha as ideias, deturpa os objectivos, confunde estratégias, sufoca vontades. Já não está de acordo com a sociedade livre, aberta e democrática em que, felizmente, hoje podemos viver.

Defendemos a unidade do fenómeno desportivo na multiplicidade infinita das suas práticas e na capacidade de diálogo e de cooperação entre todos os intervenientes, no respeito pela individualidade e as diferenças de cada um.

As funções da escola são específicas e por isso diferentes das funções do clube, da empresa, da autarquia, ou de qualquer outro sector do Sistema Desportivo.

Os princípios, os objectivos e as estratégias que devem presidir a cada sector de prática desportiva não são, não podem ser os mesmos para todas eles.

No entanto, superiores critérios de rentabilização de recursos aconselham à cooperação que pode ser conseguida através de, por exemplo, acordos protocolares.

Só que a possibilidade de assinatura de um protocolo tem de partir da premissa de que, assiste o direito a qualquer das partes, de não o desejarem assinar. A assinatura de um protocolo não pode ser feito à custa da capitulação de uma das partes.

Neste domínio como noutros, o Desporto Escolar tem de ser feito de rigor e exigência, e não de cedências.

Hoje, em Portugal, o desporto conjuga-se no plural.

O poder ilimitado e incontrolado tem vindo a dar lugar a poderes participados e sujeitos a controlos democráticos. Se assim não for corre-se o risco de se perder um enorme e inimaginável capital, de trabalho e criatividade, nas malhas da administração burocrática concentrada e centralizada.

É necessário trocarmos as estruturas piramidais por estruturas em rede; a hierarquia pela heterarquia; a lógica da obediência pela lógica da responsabilidade; o cumprimento do horário pela realização da tarefa.

É uma configuração deste tipo que desejamos para o Desporto Escolar do nosso País.

Por isso a eficiência do sistema tem de basear-se na capacidade de entendimento das diversas estruturas implicadas no processo: as Escolas, as CAE(s), as Direcções Regionais de Educação, e de toda a estrutura do Desporto Escolar a institucionalizar no âmbito da Direcção-Geral dos Ensinos Básicos e Secundário e do Gabinete de Educação Física e do Desporto Escolar.

Está tudo resolvido?

Sabemos que não. No entanto, sabemos que estão a ser dados os passos necessários para a construção de um desporto melhor.

É hoje possível fazer coisas diferentes, perspectivar outras vias, desencadear novas ideias, mobilizar vontades, solicitar a imaginação, esperar da intuição de cada um, apostar na sua capacidade de criação, de sonho e de poesia.

É hoje novamente possível a um professor, de qualquer escola dos Ensinos Básico ou Secundário, idealizar um projecto de desenvolvimento desportivo para a sua escola, sem ter de o sujeitar aos critérios de aprovação estabelecidos fora do Sistema Educativo, em algumas situações por pessoas de nomeação partidária, em alguns casos desprovidas de qualquer competência para o exercício das funções de que estão investidas e, por vezes, com uma habilitação académica bastante reduzida.

Os nossos filhos merecem melhor.

A dignidade e a competência foram restituídas aos professores.

Hoje, podemos afirmar, com segurança, que o Desporto Escolar pertence à escola e ao Sistema Educativo. Faz, no entanto, simultaneamente, parte do próprio Sistema Desportivo. É o que diz a Lei de Bases do Sistema Desportivo no n.º 1 do seu Art.º 6.º.

Esta dupla localização orgânica é um dos aspectos que tem passado despercebido, mas, em nossa opinião, é uma das características de maior riqueza na configuração do sistema que, a partir de agora, poderá ser desenvolvido.

Hoje não restam dúvidas que o Desporto Escolar é uma actividade de complemento curricular, tal como vem expresso no Art.º 48.º da Lei de Bases do Sistema Educativo e no Art.º 8.º do Dec. Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto e de liberdade de participação e de escolha como vem expresso no Art.º 5.º do Dec. Lei 95/91 de 26 de Fevereiro.

Não é uma actividade de complemento de qualquer disciplina curricular embora deva estabelecer com a Educação Física relações substantivas e de coordenação.

Como tal, não deve nem sobrepor-se à disciplina de Educação Física nem servir de pretexto para lhe aumentar o número de horas, nem para compor ou complementar horários. É uma actividade que complementa o currículo global dos alunos em função das suas necessidades, dos seus desejos e dos seus interesses, «num regime de liberdade de participação e de escolha», isto é, das suas vocações. Por tudo isto tem, necessariamente, de ser uma actividade voluntária.

Tornar o Desporto Escolar obrigatório seria ferir o princípio da livre participação e de escolha.

Em função de tudo isto as Escolas podem encontrar no Desporto Escolar um espaço de criatividade que pode ser cultivado em função das suas próprias características, bem como das condicionantes das regiões onde estão inseridas.

O fulcro do sistema deve estar na Escola.

Hoje, o Desporto Escolar ganhou o estatuto de unidade orgânica dentro da Escola, através do Núcleo do Desporto Escolar no qual participam professores e alunos.

Por isso rejeitamos um Desporto Escolar assente num livre associativismo espontâneo e auto-organizado, em que o quiseram transformar, no ano de 1986, colocando-o na dependência das Federações Desportivas e das boas vontades de terceiras entidades, mas também recusamos um Desporto Escolar, na dependência exclusiva de qualquer disciplina curricular fechado sobre si mesmo, longe dos olhares do mundo e das críticas, protegido de outras práticas que o podem contaminar.

Idealizamos um Desporto Escolar em competição, aberto ao exterior, a reivindicar nos Sistemas Educativo e Desportivo aquilo que lhe é devido e, no meio social, os apoios a que tem direito.

O Desporto Escolar não é um favor que se faz mas sim um direito que, em Portugal, começou a ser conquistado no início do presente século.

Por isto quem quiser aderir ao Desporto Escolar, deve fazê-lo de uma forma voluntária e numa perspectiva de projecto global de transformação da Escola, do Desporto e da Sociedade.

A grande maioria dos professores, que no corrente ano lectivo aderiram ao Desporto Escolar, fizeram-no nesta atitude de projecto, e, em grande número de situações, olhando para as suas escolas numa perspectiva macro.

O Desporto Escolar não é, não deve ser só um horário semanal de treinos. O Desporto Escolar é, tem de ser uma das zonas interfaciais de contactos que o Sistema Educativo deve estabelecer com outros Sistemas Sociais entre os quais o próprio Sistema Desportivo.

Assume-se assim como um sub-sistema autónomo do Sistema Desportivo e um instrumento de intervenção pedagógica do Sistema Educativo.

Foi esta a dinâmica que começámos a desenvolver. É esta a dinâmica que desejamos para o futuro.

O Desporto Escolar não é das Federações Desportivas, não é da disciplina de Educação Física, não é de qualquer Direcção-Geral, não é do Gabinete do Desporto Escolar, não é de nenhum Partido Político, não é do Governo, não é de grupos Socioprofissionais, não é da Sociedade Portuguesa de Educação Física.

O Desporto Escolar é de todos, é das Escolas, é dos pais, é dos professores que voluntariamente adiram e é, principalmente, de todas as raparigas e rapazes que queiram, livremente, praticar desporto.

Por tudo isto, temos de ser capazes de construir uma nova ordem organizacional para o Desporto Escolar, na medida em que tem de haver

um caminho entre um desporto acéfalo e um desporto que funcione como arma revolucionária ao serviço do Estado, de partidos políticos, de grupos socioprofissionais, ou de quaisquer outros.

Tem de haver um caminho entre um desporto esterilizado e realizado em tubo de ensaio, protegido das contaminações do mundo e um desporto dominado pela brutalidade das grandes tragédias da sociedade actual, que têm muitas vezes expressão no chamado Desporto Federado.

É no cruzamento destas quatro situações de extremo que deve ser encontrada uma ordem para o Desporto Escolar.

Essa ordem só é possível se o futuro garantir, ao Desporto Escolar um organismo com capacidade para modelar o seu próprio destino mas que seja, simultaneamente, controlado de uma forma eficiente e sistemática, pelas entidades governamentais e não-governamentais, interessadas e intervenientes nos processos educativo e desportivo.

Um organismo de geometria variável, com uma capacidade constante de mudança e adaptação, com equipas formadas por diferentes especialistas, com grupos informais de realização de tarefas, numa multiplicidade de micro-organizações em funcionamento constante, numa dinâmica que a um observador externo poderá parecer o caos, mas que para alguém que conheça o sistema revelará existir um processo com uma forte harmonia organizacional.

Muitas das escolas deste País desenvolvem projectos das mais diversas actividades, nesta perspectiva. Tiveram êxito, venceram, estabeleceram laços com o futuro.

Daqui para a frente o importante é sermos capazes de idealizar, em cada momento, um desporto que valha a pena praticar, valha a pena ensinar e valha a pena viver.

Não existem soluções acabadas. Nem podem existir sistemas educativos ou desportivos estáveis. Um sistema estável é um sistema morto. Por isso, nunca poderá existir:

Nem um Sistema Desportivo de configuração acabada;

Nem um Sistema Desportivo universal.

A reforma dos sistemas bem ou mal está em marcha. Ao contrário do pensamento de muitos que já a desejavam ver terminada somos de opinião de que não deve nem terminar nem parar.

Como tal, temos de ser capazes de nos aventurarmos a viver a aventura de produzir novas ideias, novas perspectivas de análise, novas propostas, novas soluções, tendo em conta o instrumento pedagógico que deve ser o desporto no processo educativo da criança e do jovem.

Serão assim criadas as condições para que todos, em conjunto, possamos partir em busca de um desporto melhor.

Obrigado por me terem escutado.

As Responsabilidades dos Municípios Face às Necessidades de Prática Desportiva das Crianças e dos Jovens em Idade Escolar

José Manuel Constantino*

Aceitei sem reservas o convite do Professor Francisco Sobral para participar neste Simpósio mas, na semana em que tive de escrever a minha intervenção, enfrentei uma dúvida:

Que vou eu dizer a uma iniciativa de uma instituição científica onde, supostamente, a natureza e o conteúdo do discurso deverão estar de acordo com a identidade da instituição que o promove?

Reconheço publicamente perante todos quantos me escutam de que, sobre a problemática que me proponho abordar, transporto um enorme déficit de conhecimento científico, não domino sequer as regras do discurso académico.

Tremo só de pensar poder vir a integrar a lista do Professor Francisco Carreiro da Costa ao ser mais um «do discurso envergonhado do tipo racional-tecnocrático, envolvido numa linguagem pós-moderna, indiciadora de complexos não superados».

Atrevo-me apesar de tudo a correr esse risco, já que entendo que uma das maiores perversões de qualquer actividade social é o de se considerar que a razão científica comanda o mundo e que os seus paradigmas são uma espécie de programa de gestão dos problemas sociais. Do que vos venho falar é de um problema social.

* Licenciado em Educação Física, Técnico dos Serviços de Desporto da Câmara Municipal de Oeiras.

Boletim SPEP, n.º 2-3 Verão-Outono de 1991, pp. 31-40.

O tema que me proponho abordar neste encontro refere-se às responsabilidades dos Municípios face às necessidades de prática desportiva das crianças e dos jovens em idade escolar.

A colocação da questão nestes termos foge ao enfoque dado aos trabalhos — centrados sobretudo sobre a prática desportiva na Escola — e esta deslocação resulta do entendimento que tenho de que as necessidades de prática desportiva das crianças e dos jovens em idade escolar não são possíveis de serem garantidas apenas pela Escola.

E, perante esta circunstância, as obrigações do Estado, (Administração Central ou Local) no que concerne à garantia do exercício do direito à prática do desporto, não podem por esse facto estar confiadas exclusivamente à instituição escolar.

Este entendimento do problema completa-se pelas seguintes três razões:

- 1.º A Escola não é, em relação a nenhuma área de aprendizagem social, o local único das respectivas aquisições ou práticas. É um importante local de passagem que é completado pela influência de outras entidades formadoras. Princípio que é válido para todas as áreas que constituem matéria de ensino e também para o Desporto.
- 2.º Os motivos, as necessidades e os gostos que atraem o jovem para a prática do Desporto não encontram satisfação material suficiente, em quantidade, diversidade e qualidade no interior da Escola, por força da sua natureza, concepção e organização.
- 3.º O Estado tem de assegurar entre a escola pública e o mercado da oferta desportiva — constituído essencialmente pelo associativismo desportivo e por entidades privadas e lucrativas — mecanismos de correcção e compensação para todos quantos não encontram, na organização da sociedade civil, vias de acesso, meios, condições para a prática do desporto.

Face à organização do poder político em Portugal e à estruturação do aparelho de Estado, as Autarquias, como filamento terminal desse aparelho, são um local estratégico fundamental à adequada solução pública das necessidades de prática desportiva das crianças e dos jovens em idade escolar.

Essa solução passa pela adequação das suas políticas às seguintes duas situações:

- O Desporto que a criança e o jovem devem ter possibilidade de praticar na escola.
- O Desporto que a criança e o jovem devem ter possibilidade de praticar fora da escola.



ASSINATURAS

Anual (4 números)

Sócios 1500\$00

Não sócios 2500\$00

Instituições 2000\$00

Endereçar a:

SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Apartado 103
2796 LINDA-A-VELHA CODEX
PORTUGAL



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

Nome

Morada

Localidade Código Postal

Sócio

Não sócio

Instituição

Junto envio:

cheque n.º Banco

vale postal n.º



II

O desporto na escola possui um quadro legal orgânico e institucional, conhecido pela designação de Desporto Escolar.

Entendo que deve ser preocupação dos Municípios apresentarem-se, no quadro e no limite das suas possibilidades, na situação de disponibilidade para apoiarem, estimularem e congregarem vontades, meios e recursos susceptíveis de melhorar a oferta de condições para a prática do desporto no interior da escola, cooperando com o organismo institucionalmente responsável para o fazer. Singelamente isto, e só isto.

Uma posição, de resto, que alargo à saúde, à habitação, à rede viária, ao saneamento básico. Cooperar com o Poder Central na superação dos problemas vividos pelas populações obviamente no respeito por atribuições, competências e afectação de recursos das partes envolvidas.

Creio suficientes estas afirmações para deixar clara a mais completa rejeição a duas atitudes políticas, típicas de alguns Municípios, face à prática desportiva na escola.

1. A dos que consideram que essa é uma responsabilidade da Administração Central e, como tal, face ao actual regime de competências, as Autarquias não devem intervir na matéria.
2. A dos que consideram que o desporto na escola é uma espécie de mãe de todas as batalhas, que os governos nada fazem e, como tal, «vai de criar» um quadro de actividades paralelo ao institucionalmente existente, com ele concorrer e, no fim, através da mágica dos números, demonstrar que «desporto escolar há só um», o que «eu promovo e mais nenhum».

À atitude demissionista dos primeiros corresponde a «pirotecnia» e a «agitação» desportiva dos segundos.

Ironizando, lembraríamos aos demissionistas que se erra quando se está parado, e aos «pirotécnicos» que a agitação desportiva é como o urinar nas calças: aquece e sabe bem ao princípio mas, depois, é muito desagradável.

A ligação Autarquia-Desporto Escolar terá de ser entendida como um compromisso de trabalho. E, como todos os compromissos, exige a salvaguarda do essencial, em detrimento do acessório.

Esse compromisso exige, da parte da instituição escolar, a clara assumpção de que o empenhamento dos Municípios tem os seus limites e é realizado num quadro de grande responsabilidade social mas sem, pelo menos até à data, ter o correspondente reforço de meios para esta nova tarefa.

Mas mais do que isto, só tem sentido de aproveitamento, a intervenção do Município, se, paralelamente, a instituição escolar der provas de capacidade de resolução de condicionantes materiais que são,

actualmente, factor de travagem à adequada generalização da prática desportiva.

Refiro-me aos problemas das instalações e dos equipamentos, ao problema do estatuto do professor e ao problema da jornada escolar do aluno.

À disponibilidade de intervenção do Município tem a instituição escolar que mostrar capacidade de renovação, sob pena de, se assim não suceder, se estar a desencadear um processo profundamente mistificador de todo o desenvolvimento da prática desportiva escolar.

Neste quadro, podemos então afirmar com suficiente margem de segurança que, face ao Desporto Escolar, o Município se constitui como um aliado natural e preferencial.

Natural porque, sociologicamente, estando mais perto do viver e sentir das populações, está nas melhores condições para perceber o papel que o desporto pode assumir na formação das novas gerações, no quadro da sua vida e integração social.

Preferencial porque pode amplificar o carácter reivindicativo e de conquista de recursos para todo o processo, dado possuir condições políticas indispensáveis para o efeito.

As fórmulas de que se pode revestir essa colaboração são múltiplas e diversas, e naturalmente o quadro local aconselhará os modelos mais adequados. São sobretudo questões de natureza técnica que, num encontro com estas características, me dispense de abordar.

Quero todavia sublinhar a importância que assume em todo o processo, e também nas questões de vertente técnica, a participação dos professores.

Participação que exige sobretudo organização.

Organização que necessita de trabalho em comum.

Que exige que, numa determinada área, os professores disponham de formas organizativas que possibilitem unificar as suas preocupações, dar-lhes uma tradução colectiva e permitir saber, em cada momento e sobre cada questão, a opinião dos técnicos envolvidos.

A necessidade de estabelecer formas de relação entre todas as escolas de um concelho, a possibilidade de serem criadas informalmente mecanismos de consulta regional do desporto escolar, parecem-me fórmulas que devem justificar a nossa atenção, já que podem por si ser factores de mobilização de meios e vontades e, nesse sentido, serem também elementos auxiliares na conquista de melhores condições de trabalho.

Ao defendermos a intervenção do Município no Desporto Escolar, fazêmo-lo sem nos colocarmos numa atitude paternalista face a qualquer das entidades envolvidas. Pelo contrário, defendemos a perfeita autonomia, independência e especificidade de ambas: de um lado a Autarquia, do outro a instituição escolar. Mas essa autonomia e especificidade só são possíveis quando existe, de cada uma das partes, ideias próprias e objectivos claros.

E se ao Município se pede clara definição de objectivos e meios que pode colocar à disposição da Escola para a prática do desporto, à comunidade escolar pede-se-lhe igual clareza e transparência quanto ao que está interessada em dar. E isto exige não apenas trabalho em comum como organização própria de cada uma das entidades envolvidas.

Não creio que se trate de um processo fácil, mas complexo e demorado. De todo o modo, necessário.

Como anteriormente assinalámos, os termos concretos dessa ligação serão determinados pelas circunstâncias locais. Todavia, desejaríamos expressar algumas opiniões sobre o quadro possível dessa colaboração.

Apontaríamos quatro grandes grupos de questões:

- a) As actividades;
- b) as instalações e o apetrechamento;
- c) a formação, a documentação e a promoção;
- d) os transportes.

Julgamos residir em torno destas questões o conjunto de referências em torno das quais os termos da colaboração Município-Desporto Escolar se poderão processar.

No quadro das Actividades, várias opções possíveis se abrem:

- A elaboração, com carácter periódico, de Festas Desportivas Escolares consideradas como pontos altos da animação desportiva escolar;
- a colaboração nos Calendários Competitivos, devidamente estruturados e que permitam a realização de competições desportivas intra e inter-escolas;
- a elaboração de Sistemas Mistos, isto é, casos de modalidades que, por condições locais, de tradição ou outras, se organizem em termos de quadros competitivos estruturados ao longo do ano, ao lado de festas desportivas com carácter periódico regular.

No quadro das Instalações e Apetrechamento em Equipamento de Material, as hipóteses de colaboração são também diversas:

- Abertura de linhas de crédito às escolas para fornecimento de material desportivo;
- concessão directa de material desportivo;
- concessão de equipamento pesado para instalação nas escolas (balizas, postes, tabelas, etc.);
- colaboração no arranjo de alguns espaços desportivos, sobretudo na terraplanagem de áreas livres e numa pavimentação elementar das mesmas;
- concessão de algum apoio no arranjo, melhoria e beneficiação de áreas desportivas mas que já estão em situação de degradação.

No quadro da Formação, Documentação e Promoção, de igual modo a colaboração dos Municípios se pode concretizar. Alguns exemplos:

- Realização de cursos de árbitros e juizes;
- realização de cursos de dirigentes desportivos escolares;
- realização de Acções de Angariação de Voluntariado para o Desporto Escolar;
- realização de Jornadas do Desporto Escolar;
- elaboração de documentação de apoio e promoção, etc.

E finalmente os transportes, factor tantas vezes decisivo para a realização de iniciativas desportivas. É óbvio que as Autarquias podem, e devem, através do seu parque de viaturas, encontrar algumas respostas para este problema que é um problema complexo, mas vital, para o desenvolvimento de todo o processo.

Em síntese, defendo que à Autarquia cabe afirmar-se como elemento charneira na mobilização e coordenação de recursos, empenhando-se em criar «clima de confiança» no relacionamento com a instituição escolar, cimentado na coerência e transparência da respectiva intervenção.

Mais do que a construção de infraestruras, para as quais de resto a exiguidade de recursos financeiros limitará sempre o seu alcance, a Autarquia deverá assumir uma estratégia de acção mobilizadora da escola e dos seus agentes, preocupada sobretudo, não em obter aparentes ganhos de promoção, mas em remover os obstáculos tendentes a imitar as condições para os jovens poderem praticar desporto na escola.

III

O problema da formação da criança e do jovem não é, repetimos, um problema exclusivo da escola.

A globalidade da educação faz emergir a óbvia necessidade de um entendimento global das aquisições e práticas das crianças, independentemente das instâncias onde são vividas e dos agentes que as mediatizam.

Estabelecer relações de continuidade entre as aprendizagens e práticas escolares e a vida fora da escola foi sempre preocupação dominante das correntes pedagógicas mais sensíveis à utilidade e valor social do que era ensinado na escola.

O jovem tem hoje necessidade de praticar desporto na escola e fora dela.

Essa necessidade não resulta de um motivo de ordem exclusivamente orgânica ou de despesa energética, de resto perfeitamente aceitável.

Ela resulta sobretudo pela panóplia de motivos que caracterizam actualmente a procura social do Desporto e que fazem desta prática social a primeira entre todas quantas são objecto da organização social no domínio da ocupação do tempo livre.

Mesmo que o regime de educação física fosse generalizado a todas as crianças do 1.º ciclo do ensino básico, mesmo que tal sucedesse nos restantes graus de ensino, mesmo que a prática do desporto escolar tivesse taxas de cobertura significativas, essa necessidade não desapareceria. Pelo contrário, sabe-se hoje que a procura de prática desportiva cresce, em quantidade, em diversidade e em durabilidade, na razão directa da sua presença nos regimes de escolaridade, seja pela criação de hábitos desportivos, seja pela aquisição de técnicas de uso desportivo do corpo.

Por outro lado, o valor simbólico do Desporto assume uma particular atracção não apenas junto dos jovens mas igualmente de pais, educadores, instituições e organismos oficiais e privados que, pelos mais diferentes motivos, encontram no Desporto um auxiliar indispensável na formação dos jovens e na ocupação dos tempos livres.

A oferta da possibilidade das crianças e jovens praticarem desporto fora da escola tem um «mercado» genericamente constituído pelos clubes desportivos, complementado em algumas modalidades por operadores comerciais privados.

Historicamente, o associativismo desportivo assumiu um aspecto nuclear na promoção do desporto. Na base, o clube desportivo foi, ainda o é em significativo número de casos, a única via de acesso à prática do desporto.

A sua estrutura corresponde no entanto a um modo e a um modelo clássico criado para responder à prática competitiva ou de rendimento. As suas dificuldades em acolher novas formas desportivas, seja de tipo diversidade ou quantidade, são muito grandes, o que se traduz no abandono de segmentos significativos de crianças e de jovens que, querendo praticar desporto, não encontram aí espaço e atenção.

Contrariamente ao que certas correntes ideológicas advogam, a dificuldade do clube desportivo tradicional em adequar-se aos tempos actuais não encontra na ausência de medidas de apoio oficial a sua razão explicativa e determinante.

Sem ignorar tal facto, não se pode esconder que a crise do modelo clássico é estrutural, não é conjuntural.

O clube desportivo clássico nasceu e viveu à sombra de um entendimento do desporto em que este era apenas dimensão competitiva e rendimento máximo, logo forma e expressão dos mais dotados. Reconverter este modelo num outro em que o clube desportivo adopte uma postura de que o «desporto é para todos» e, como tal, adaptar-se a este princípio é tarefa para a qual não possui condições objectivas, em alguns casos sequer vontade.

Daí que consideremos um erro básico de qualquer política de generalização e democratização desportivas uma estratégia que aponte para o clube desportivo tradicional como seu suporte essencial.

A base do sistema desportivo é o cidadão e o clube uma via institucional possível, entre muitas outras, de acesso à prática do desporto

Por isso, e sem deixar de reconhecer o valor social do trabalho do associativismo desportivo, e por força deste facto a indelével obrigação de disponibilizar meios e formas de apoio que viabilizem o seu trabalho, defendemos sem qualquer reserva a multiplicação, ao nível dos Municípios, da oferta desportiva, designadamente dirigida às crianças e aos jovens e a outros grupos específicos das populações.

Para isso torna-se indispensável que as Autarquias procedam a uma avaliação dos modelos orgânicos que suportam os respectivos serviços de Desporto.

A estrutura orgânica da generalidade dos Municípios portugueses obedece a uma lógica abstracto-administrativa, de preocupações essencialmente funcionalistas, incapazes de responderem a um adequado posicionamento face aos desafios do desenvolvimento desportivo.

O modelo orgânico tem de se adaptar à qualidade, mobilidade e produtividade que estes novos desafios encerram, o que exige não apenas um outro ordenamento jurídico, como uma outra afectação de recursos humanos, e uma outra tipologia e conteúdo de funções.

O desafio é político, é técnico e é cultural. Sobre este último recai a obrigação de entender o desporto como um serviço público, e com tal a justificar a intervenção directa do Estado na produção dos valores de uso, comuns aos chamados «sectores sociais».

Uma intervenção que se não pode resumir à exclusiva criação de equipamentos desportivos, deixados à gestão dos clubes ou à livre concorrência imposta pelas regras do mercado desportivo, dado que a experiência demonstra que essas soluções em países de desenvolvimento sustentado conduzem inevitavelmente à perpetuação de situações estruturalmente potenciadoras de injustiças e desigualdades.

Uma intervenção que apela sobretudo para a adopção de programas de iniciação, promoção e aperfeiçoamento desportivos, à disponibilização de meios e recursos técnicos.

Supõe, em conclusão, uma verdadeira oferta pública desportiva que responda às necessidades, motivações e aspirações de prática desportiva das crianças e dos jovens.

IV

tivas obrigações face ao direito do cidadão ao desporto, no caso que estamos a abordar, das crianças e dos jovens.

Mas esta, por sua vez, está condicionada por um factor de ordem cultural.

Uma postura diferente dos Municípios face à prática desportiva das crianças e dos jovens exigirá uma cuidada análise sobre o valor cultural e formativo do desporto.

Essa análise terá de proceder a um corte radical com os entendimentos estáticos que, durante décadas, fizeram escola e que tinham, na concepção substantiva do desporto, o agonismo como valor indispensável, a prestação absoluta como referente determinante e o espectáculo como local de produção de valores desportivos.

Foram razões ditadas, por um lado, pela utilização do desporto como arma de afirmação política no quadro da luta entre os blocos e, por outro, pela integração do desporto no mercado dos interesses económicos.

Manter actualmente aquelas concepções redutoras do desporto não faz sentido e é uma evidente contradição quando se pretende defender a prática do desporto como um direito do cidadão.

A assumpção desse direito supõe a aceitação de um desporto à medida de cada um e integrará certamente actividades motoras de tipo desportivo, mas não agonistas. Será sempre um desporto de prestação relativa à idade, à condição física, ao sexo, à motivação, e não necessariamente para ser fruído como espectáculo.

Se o desporto é um direito, ele tem um valor cultural autónomo. É independente da «idade» ou da sua expressão enquanto «resultado».

O sistema desportivo deve ser o lugar onde se pode exercer esse direito. E, a ser assim, um sistema desportivo democrático deve rejeitar todas as formas de discriminação ao exercício desse direito

As tradicionais — de ordem económica, rática, social ou de natureza dos sexos.

E as discriminações de tipo novo — protagonizadas por técnicos e dirigentes que excluem do exercício desse direito os que não têm jeito, habilidade ou rendimento desejado.

De resto, é curioso que, num país que justamente se preocupa em dispôr de um sistema de detecção, acolhimento e acompanhamento de jovens talentos desportivos, poucas preocupações demonstre com o abandono desportivo precoce, traduzido na situação de milhares de jovens que, anualmente, procuram praticar desporto e são rejeitados pelo sistema desportivo. Vivemos afinal numa situação de ambiciosa pobreza.

Se as Autarquias portuguesas pretendem de facto encarar as suas responsabilidades no âmbito da prática desportiva das crianças e dos jovens, têm de mergulhar nesta reflexão ainda que haja reconhecidos obstáculos.

Obstáculos que resultam da natureza, características e ambições dos agentes políticos e do quadro ideológico em que nos movimentamos.

Conhecemos a força do associativismo desportivo tradicional. Força que resulta de se ter transformado numa espécie de religião de Estado, constituída por uma estrutura fechada, servida por um baixo nível cultural, dotada de formas arcaicas de organização, estruturalmente inadequadas à compreensão, interpretação e regulamentação de fenómenos sociais tão importantes como os que hoje caracterizam o desporto.

Força advinda de ter construído, com a responsabilidade do Estado Novo e a cumplicidade intelectual de muitos, uma espécie de biombo ideológico em que o benevolato, a carolice e o voluntariado são valores mais importantes do que a qualidade do serviço prestado.

Para os Municípios, reflectir sobre estes problemas não deve ser encarado como um luxo intelectual, mas como uma clara e real necessidade que ajude a fundamentar as escolhas políticas

E se, hoje, muitas Autarquias portuguesas se incomodam com o complexo industrial instalado em qualquer estudo de impacto ambiental ou de enquadramento urbanístico, será bom que igualmente se disponham a não aceitar actividades desportivas praticadas por crianças ou jovens, sem qualquer orientação especializada, entregues a um monitor de qualquer coisa ou ao antigo jogador em final de carreira

Que se incomodem com um «desporto» a qualquer preço, com um desporto cujo valor se pretende «medir a olho» e de que é exemplo vivo o chamado «desporto dos números ou das massas» que o «jornalismo avançado» de algumas Autarquias nos pretende fazer aceitar.

O direito ao desporto, ao desporto para as crianças e para os jovens, não é desorganização, não é irresponsabilidade, não é falta de qualidade, não é um desporto feito em qualquer lado.

Para as Autarquias, garantir às crianças e aos jovens condições para o acesso à prática do desporto não é ter, do direito ao desporto, um entendimento formal e mecanicista. É estar atento à qualidade e ao valor do direito exercido, à qualidade do desporto praticado.

Qualidade que se não mede só através dos rendimentos desportivos mas que se avalia também através das condições materiais, dos meios técnicos, dos recursos humanos, das condições higiénicas e sanitárias, das condições de aprendizagem e dos valores éticos e culturais veiculados.

Estes, os desafios que as Autarquias terão de enfrentar face às necessidades de prática desportiva das crianças e dos jovens, sendo certo que isso implica estratégias e políticas que rompam com a ideia dominante de considerar o desporto como o modelo, a estrutura e o conteúdo que as razões do mercado e dos agentes do espectáculo desportivo veiculam.

Desporto Escolar e Federado Confusões e Relações

José E. C. Cordovil *

Resumo

O presente artigo constituía a comunicação a apresentar no II Simpósio SPEF — Desporto Escolar: Formação para novas competências, realizado em Torres Novas no dia 29 de Junho.

Pretendo assim colmatar o facto de a mesma não ter sido efectuada, por falta de tempo, e permitir a outros profissionais ter conhecimento das ideias expressas.

Sem pretender ser exaustivo, inventariei algumas das principais questões que, sob a forma de confusão ou relação, se têm colocado aos que analisam o desporto das crianças e jovens no nosso país.

Introdução

A problemática do desporto escolar e desporto federado tem merecido o interesse dos profissionais de educação física, como pode ser constatado pela listagem de artigos relativos ao tema publicados numa única revista, desde 1984.

Procurarei desenvolver a análise do tema em três etapas. Num primeiro momento proceder a uma breve caracterização de alguns elementos da situação actual, com destaque para o enquadramento legal e a opinião de alguns responsáveis. Num segundo momento inventariar algumas das opiniões que, a meu ver, confundem a análise. Num ter-

* Assistente na FMH-UTL e membro convidado da ETN da Federação Portuguesa de Rugby.

Boletim SPEF, n.º 2-3 Verão-Outono de 1991, pp. 41-52.

ceiro momento procuro apresentar as principais relações que se devem estabelecer entre o desporto escolar e o desporto federado, dado que se entende que existem relações desejáveis.

1. A situação actual

Para sustentar as opiniões que apresento considero fundamental partir do enquadramento legal do desporto escolar e atender a outros elementos sobre o desporto federado. Assim, por ordem cronológica, passo a transcrever o expresso em diplomas legais relativos ao tema.

Na Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, a *Lei de Bases do Sistema Educativo*, afirma-se no Art.º 48.º n.º 5:

«O desporto escolar visa especificamente a promoção da saúde e condição física, a aquisição de hábitos e condutas motoras e o entendimento do desporto como factor de cultura, estimulando sentimentos de solidariedade, cooperação, autonomia e criatividade, devendo ser fomentada a sua gestão pelos estudantes praticantes, salvaguardando-se a orientação por profissionais qualificados.»

A Lei n.º 33/87, do *Direito de Associação dos Estudantes*, reconhece às associações o direito, no Art.º 15.º alínea d), à:

«Intervenção nas actividades circum-escolares e do Desporto Escolar.»

A Lei n.º 1/90 de 13 de Janeiro, *Lei de Bases do Sistema Desportivo*, afirma, relativamente ao Desporto Escolar, no seu Art. 6.º:

«1 — O desporto escolar titula organização própria no âmbito do sistema desportivo e subordina-se aos quadros específicos do sistema educativo.

2 — A prática do desporto como actividade extracurricular, quer no quadro da escola, quer em articulação com outras entidades com actuação no domínio do desporto, designadamente os clubes, é facilitada e estimulada tanto na perspectiva de complemento educativo como na ocupação formativa dos tempos livres.

3 — O Governo, com vista a assegurar o princípio da descentralização, promove a definição, com as autarquias locais, das medidas adequadas a estimular e a apoiar a intervenção destas na organização das actividades referidas no número anterior que se desenvolvam no respectivo âmbito territorial.»

Na mesma Lei são incluídas referências fundamentais para o enquadramento do desporto federado.

Assim no Art.º 11.º da Lei n.º 1/90 afirma-se, em relação ao *associativismo desportivo em geral*:

«1 — A criação e generalização do associativismo desportivo são apoiadas e fomentadas a todos os níveis, designadamente nas vertentes da recreação e do rendimento.

2 — As federações, as associações e os clubes desportivos são apoiados pelo Estado, nos termos previstos na presente lei, atendendo à respectiva utilidade social.»

Da mesma forma no Capítulo III — *Associativismo desportivo*, são apresentados elementos fundamentais sobre os clubes, Art.º 20.º n.º 1:

«Clubes desportivos são pessoas colectivas do direito privado cujo objecto seja o fomento e prática directa de actividades desportivas e que se constituam sob forma associativa e sem intuítos lucrativos, nos termos gerais de direito.»

Sendo também importantes os elementos relativos às federações desportivas constantes do Art.º 21.º:

«Para efeitos da presente lei, são federações desportivas as pessoas colectivas que, englobando praticantes, clubes ou agrupamentos de clubes, se constituam sob a forma de associação sem fim lucrativo e preencham, cumulativamente, os seguintes requisitos:

- 1.º Se proponham, nos termos dos respectivos estatutos, prosseguir, entre outros, os seguintes objectivos gerais:
 - a) Promover, regulamentar e dirigir, a nível nacional, a prática de uma modalidade desportiva ou conjunto de modalidades afins;
 - b) Representar perante a Administração Pública os interesses dos seus filiados;
 - c) Representar a sua modalidade desportiva, ou conjunto de modalidades afins, junto das organizações congéneres estrangeiras ou internacionais;
- 2.º Obtenham a concessão de estatuto de pessoa colectiva de utilidade pública desportiva.»

Finalmente o Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro, da *Educação Física e do Desporto Escolar*, inclui diversas referências de fundamental interesse, de que destaco os Artigos 5.º a 11.º, de onde retirei as seguintes passagens, devidamente referenciadas:

Art.º 5.º 1

«Entende-se por desporto escolar o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objecto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de actividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.»

Art.º 10.º 1

«O desporto escolar desenvolve-se a dois níveis:

- a) No primeiro nível, através de um quadro de actividades formativas e recreativas sistemáticas, integrando o treino e a competição, processadas de acordo com horário semanal e especificadas num plano e programa anual integrado no plano de actividades da escola;
- b) No segundo nível, através da participação da escola nos diversos quadros competitivos a nível local, regional ou nacional, organizados segundo a inicia-

tiva e regulamentos, respectivamente, das escolas, das direcções regionais de educação e da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

Art.º 10.º 2

«As actividades de primeiro nível são desenvolvidas de modo a assegurar a participação dos alunos deficientes, na perspectiva do integral aproveitamento das potencialidades formativas e integradoras da prática desportiva.»

Art. 10.º 5

«Salvaguardada a supervisão técnica e pedagógica dos professores da respectiva escola, serão fomentados, nomeadamente ao nível do ensino secundário, os mecanismos necessários que conduzam e incentivem os estudantes a participar na organização e gestão das práticas desportivas do núcleo.»

Art.º 10.º 6

«A articulação das iniciativas das escolas com as autarquias locais e com os clubes desportivos da respectiva área geográfica desenvolve-se de acordo com o quadro de modelos definido pela Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.»

No Art.º 11.º, relativo às competências do professor-coordenador do desporto escolar, afirma-se na alínea *b*) que lhe compete:

«Incentivar o desenvolvimento de um quadro de práticas desportivas aberto à participação da generalidade da respectiva população escolar, concretamente através da coordenação das actividades previstas nas alíneas *a*) e *b*) do n.º 1 do artigo anterior;» (transcritas neste texto).

Do articulado das diferentes referências legais apresentadas ressaltam, progressivamente, várias definições e a superação de algumas confusões que se prolongaram ao longo de anos, como se constata na consulta de alguns artigos mencionados na bibliografia.

Acrescentemos ainda às referências legais as opiniões recentes de responsáveis pelo desporto escolar-programa para o ano lectivo de 1990/91, publicadas recentemente¹.

O Ministro da Educação, Eng. Roberto Carneiro, referiu em certa passagem:

«Recordamos ainda que é nesta perspectiva que o governo considera o desporto escolar como um instrumento privilegiado da realização do princípio constitucional do desporto para todos, entendido verdadeiramente como desporto para cada um e à sua medida humana e diferenciada e não como prossecução de uma utopia quantitativa e uniformizante.»

A Directora-Geral dos Ensinos Básico e Secundário, Dr.^a Maria de Lurdes Paixão, mencionou a dado momento da sua intervenção:

«No plano dos grandes objectivos educacionais, o Desporto Escolar veicula a concretização de uma educação integral, ao proporcionar aos jovens oportunidade acrescida de aperfeiçoamento e desenvolvimento pessoal, quer no plano físico *mas, sobretudo*, no plano moral e da estruturação de valores.

Efectivamente, obriga-se a concretizar aquele grande princípio educativo da síntese fundamental entre *cooperação e competição*, esta deve servir sempre o primeiro e nunca o contrário.

Por isso, a competição institucional organizada pelos adultos, no âmbito da escola ou a nível mais elaborado, deve ser *previamente* preparada, no treino e no domínio da competição essencial, para que o valor educativo do desporto seja salvaguardado e o Desporto Escolar seja entendido e praticado como componente fundamental da Educação Física e, portanto, de educação integral dos nossos jovens.»

O Coordenador do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, Prof. Doutor Gustavo Pires, também naquele momento, referia sobre o tema:

«É uma questão de LIBERDADE na medida em que é através do desporto escolar que podem ser criadas condições para que as crianças e os jovens do nosso País tenham acesso a uma prática desportiva regular, sem estarem obrigatoriamente subordinados ao modelo estandardizado da competição, da medida e do recorde que rege as práticas desportivas processadas a nível dos outros sectores desportivos.»

Um pouco adiante:

«Fazemos esta afirmação com a noção exacta do que significa por exemplo o facto de Rosa Mota afirmar frequentemente e com orgulho e prazer que começou a correr no desporto escolar. Mas fazemos esta afirmação na defesa do princípio de que nenhuma criança ou jovem pode ser arredada de praticar desporto só por não ter jeito para o fazer.

Em consequência, é o desporto que deve estar ao serviço da criança e do jovem e não o contrário. Este princípio, em nossa opinião, só pode ser cumprido, na sua plenitude, na escola.»

A situação encontra-se assim esboçada, no seu enquadramento legal e opinião dos responsáveis do sector. Tentarei em seguida reflectir sobre algumas das questões que parecem manter-se na ordem do dia, apesar dos esclarecimentos que a legislação veio trazer, relativamente às indefinições e sobreposições do desporto escolar com o desporto federado.

2. As confusões

Pretendo agora colocar algumas questões que, expressando pontos de vista diversos, têm contribuído para confundir a análise desta problemática. Assim colocarei interrogações, sobre pontos que me pare-

ceram mais polémicos, e explicarei porque entendo que elas não passam de confusões.

O desporto escolar é o desporto na escola?

Para aqueles que leram com atenção o exposto anteriormente é evidente que tal dúvida deixou de se justificar com a clarificação do conceito de desporto escolar, enquanto complemento curricular.

É pois evidente que desporto na escola e desporto escolar não são a mesma coisa podendo afirmar-se que o desporto na escola tem muito maior extensão do que o desporto escolar. O conceito de desporto na escola inclui, na minha opinião, não só o desporto escolar como ainda o desporto tratado no âmbito curricular pelas diversas disciplinas de especialidade (educação física e opções) e ainda as restantes (que não devem ser impedidas ou ignoradas nas abordagens que dele fazem).

O desporto federado é o desporto no clube?

Em associação com o exposto para a questão anterior, creio que o problema foi clarificado pelo articulado da Lei de Bases do Sistema Desportivo. É importante apresentar alguns dados que me levam a afirmar sem quaisquer dúvidas, que é inadequado sobrepôr os dois termos. Assim o desporto federado corresponderá a uma realidade dirigida por entidades chamadas federações desportivas que engloba praticantes, clubes ou agrupamentos de clubes. Por sua vez, o desporto no clube poderá ser ou não dirigido para o sector federado, como acontece frequentemente com alguns desportos (ex: ginástica e natação) nos escalões etários mais jovens ou mais velhos (veteranos e terceira idade).

O desporto escolar não visa a especialização, competição, rendimento?

Se podemos considerar estas questões como oportunas não entendemos que se pretenda excluir aqueles objectivos do leque de opções que o desporto escolar deverá proporcionar a todos os participantes. É evidente que limitar o desporto escolar a estes objectivos seria comprometer liminarmente a sua função como instrumento privilegiado do desporto para todos. No entanto a sua rejeição absoluta reduz de forma muito importante as possibilidades de adesão dos mais empenhados em prosseguir a prática desportiva com esses objectivos, empurrando-os para a oferta privada mais selectiva e limitada.

O desporto federado subordina os praticantes à especialização, competição, rendimento?

Estas questões apontam habitualmente num sentido que nega o valor formativo, em particular para crianças e jovens, da prática desportiva federada. A este propósito existem argumentos que me parece importante não ignorar no que respeita ao desporto federado.

Em primeiro lugar é abusivo pretender reduzir o desporto federado aos aspectos mencionados, ainda que seja justo que se reconheça que eles constituem o fulcro do desporto federado actualmente existente no nosso país. É abusivo, em particular nos escalões mais jovens e mais velhos (veteranos) em modalidades que estão orientadas adequadamente e possuem quadros humanos com formação.

Em segundo lugar a ideia de subordinação ou utilização dos praticantes é uma questão muito discutível. Creio que os que escolhem a via da especialização, competição, rendimento, o podem fazer conscientes do que isso implica. O que poderá ser negativo é que a oferta desportiva se resume a essa via, impedindo os que não revelam motivação ou jeito de praticar desporto.

O financiamento do desporto escolar vai retirar recursos ao desporto federado.

Esta é uma das questões que preocupa o sector federado, em particular após a publicação do Decreto-lei n.º 95/91. Ainda neste caso se trata de uma confusão, na minha opinião.

O sector federado tem, no nosso país, o «hábito» de ser financiado pelo Estado. Tal «hábito» levou-o a considerar que existem «obrigações» do Estado para com a actividade desportiva federada. Se tal raciocínio é compreensível, face ao passado próximo, é importante que reflitamos sobre a sua justeza.

Por um lado o desporto federado tem sido, nas suas virtudes e vícios, a realidade do desporto nacional. Esta noção tem levado os responsáveis pelo desporto federado a assumirem-se como substitutos da escola na formação desportiva de crianças e jovens. É no entanto evidente que tal argumento se revela pobre e demagógico quando a missão do desporto escolar se situa no plano do desporto para todos e a lógica fundamental do nosso desporto federado tem sido a da actividade competitiva para a reduzida quantidade que a oferta desportiva federada consegue enquadrar.

Por outro lado é importante que se atente na natureza das instituições-escolar e federada. A primeira é, no nosso país, predominantemente pública enquanto que a segunda é de natureza privada. Este é um factor que explica porque não existe concorrência efectiva entre desporto escolar e federado no capítulo do financiamento estatal.

Ao desporto escolar cabe aliás uma missão substancialmente mais extensa, sendo as responsabilidades públicas na concretização dessa missão quase totais. Ao desporto federado cabem missões mais específicas e reduzidas, no número de envolvidos, em que as responsabilidades públicas assumem um carácter de financiamento complementar do financiamento privado, em função da natureza e interesse público na actividade realizada pelo sector federado.

Nesta perspectiva, que clarifica as responsabilidades diferenciadas de financiamento público ao desporto escolar e federado, parecem despropositados os receios de que o desenvolvimento do desporto escolar retire recursos ao federado. Sabemos, no entanto, que esta atitude poderá ter razão de ser no futuro se à habitual carência de recursos públicos para o desporto forem associadas posições redutoras do desenvolvimento integral do sistema.

O sucesso do desporto escolar é ultrapassar as «marcas» do federado?

Para mim trata-se de uma posição que rejeito frontalmente, pelos motivos que passo a apontar.

Pretender que o desporto escolar apresente «marcas» superiores às do desporto federado é confundir as missões diferentes que lhes competem. Será empolar a componente rendimento em detrimento da componente participação aberta — de todos — que se apresenta como prioritária para o desporto escolar em Portugal. Este é um dos perigos que convirá evitar no desporto escolar, tal como o maximizar de quantidades de praticantes sem assegurar a devida quantidade e qualidade da sua prática.

Os praticantes federados devem ser excluídos das provas escolares na modalidade em que são federados?

Trata-se, proventura, de uma das questões mais polémicas e em relação à qual admito que possam justificar-se posições divergentes da que defendo. Na minha opinião os praticantes federados não devem ser excluídos das provas escolares nas modalidades em que são federados, muito menos através de uma directiva geral.

As razões que são geralmente apontadas para essa directiva parecem-me desajustadas da realidade e conducentes a problemas mais graves do que os que pretendem evitar.

Em primeiro lugar pretende-se geralmente evitar o aumento da carga de treino e competição na mesma modalidade. Em segundo lugar que eles participem em competições sem treinar, tirando lugar aos que treinam regularmente.

Quanto ao primeiro argumento creio que ele parte de premissa infundada quando receia aumentar a carga de treino e competição numa modalidade. Será que os nossos praticantes mais jovens do desporto federado têm cargas de treino elevadas? A nossa opinião é negativa. No que respeita à competição poderá, é facto, haver necessidade de articular a participação em dois quadros competitivos mas essa é uma questão que depende da modalidade e dos tipos de competições respectivos. Os inconvenientes são vários: limitar a qualidade do desporto escolar; encaminhar para modalidades cuja carga de treino e competição seja mais prejudicial ao jovem; impedir o acesso ao desporto escolar pelo facto de se ser federado (ou ter sido) e não querer praticar outro desporto.

Quanto ao segundo argumento ele está parcialmente respondido na questão anterior quando afirmo que não me parece fundado o receio de sobrecarregar excessivamente um jovem por treinar no clube e na escola, na mesma modalidade. Creio é que o facto de um jovem federado treinar não deve tirar a possibilidade de outros jovens treinarem e participarem nas competições escolares.

A hipótese do jovem federado competir sem treinar é por si só incorrecta mas deverá haver níveis de participação a que nem todos os jovens que treinam têm acesso, sendo utilizados os que apresentam melhores condições para competirem em representação da escola, da região ou do país. Este raciocínio não colide minimamente com o acesso de todos ao desporto escolar, designadamente pelo assegurado no primeiro nível de desenvolvimento do desporto escolar, previsto no Decreto-Lei n.º 95/91 Artigo 10.º, em que tal pode ser assegurado na escola, desde que solucionadas outras questões mais problemáticas-horários, instalações, enquadramento humano dos treinos e competições.

Outras questões importantes ficaram certamente por focar mas escolhi as que mais me tocaram e com maior frequência vejo serem colocadas em artigos especializados ou conhecerem a polémica pública.

3. As relações

Ao longo do que já escrevemos transparece claramente a ideia de que não existe oposição entre desporto escolar e federado e que é desejável a existência de relações de cooperação. Antes de explicitar algumas relações desejáveis parece-me importante frisar que o estabelecimento dessas relações passa por uma condição prévia.

Essa condição é um verdadeiro *diálogo* entre responsáveis do desporto escolar e federado, desde o nível central (nacional) ao nível local (a escola — o clube). Este diálogo terá de assentar na vontade de estabelecer relações positivas de cooperação, no respeito pelas vocações

respectivas e na procura de soluções que contribuam para o desenvolvimento de ambos, sem trair as missões de qualquer deles.

Apresento seguidamente um conjunto de pontos em relação aos quais a cooperação se afigura importante.

As crianças e jovens

Eles são os sujeitos visados pelo desporto escolar e também pelo federado. Por este motivo é fundamental, dado que não perfilho a ideia de qualquer exclusão dos federados, que exista um esforço de articulação entre desporto escolar e federado nas solicitações a que os praticantes são sujeitos, em treino e competição.

A este propósito apresento algumas sugestões nos restantes pontos.

As modalidades desportivas

Neste ponto existem relações fundamentais a estabelecer entre o escolar e o federado. As federações desportivas são as instituições de competência especializada nas modalidades. Por este motivo dispõem geralmente de elementos informativos e recursos humanos com valor inestimável e importante experiência de terreno.

Em função disto creio que podem ser prestados apoios importantes ao desporto escolar por parte do desporto federado. Designadamente na formação e documentação bem como na organização das actividades competitivas. Estes apoios são particularmente importantes pelas limitações de formação inicial e permanente dos professores em diversas modalidades desportivas, o que implicaria a redução drástica da diversidade de oferta indispensável para assegurar a liberdade de escolha dos alunos.

Por outro lado o desporto escolar pode apoiar o federado ao aumentar o número de praticantes das diversas modalidades e incentivar os estudantes a participar na organização e gestão das práticas desportivas, sem qualquer distorção da especificidade da sua missão. Já em relação à detecção e selecção de talentos creio que o desporto escolar poderá ter, de momento, uma função muito ténue.

Baseio esta opinião nas exigências que uma detecção e selecção de talentos, devidamente conduzidas, impõem hoje em dia. O que não impede que sejam estimulados casos em que *parece* haver motivação e capacidades superiores à média no sentido de prosseguirem o seu desenvolvimento como praticantes federados. No futuro, afirmada a realidade prática do desporto escolar, poderá essa missão de alimentação qualitativa ao desporto federado assumir-se plenamente e em condições adequadas.

Os recursos

Neste ponto parece importante existir uma cooperação que permita potenciar os escassos recursos humanos e materiais existentes no nosso país. É, no entanto, importante alertar para alguns riscos existentes.

No plano dos equipamentos — instalações e material — nem sempre as opções para o desporto escolar e federado são compatíveis. Creio que as instalações e equipamentos escolares devem articular-se com a realidade curricular e não apenas com o complemento curricular — desporto escolar. Esta preocupação refere-se particularmente à concepção e execução de novos equipamentos em articulação com a orientação dos novos programas e a implementação do desporto escolar.

No plano dos recursos humanos é importante reflectir sobre a formação inicial e as exigências da função docente e técnica na área curricular e no desporto escolar, bem como na formação permanente respectiva. Creio que os actuais modelos de formação inicial, que conhecemos, respondem de forma insuficiente, quer à área curricular, quer ao desporto escolar.

As actividades

Existem diversas questões em torno da cooperação nas actividades. Apenas abordo as que me parecem mais interessantes e actuais.

A primeira diz respeito ao planeamento integrado das actividades competitivas. Creio que este planeamento integrado é desejável se partirmos do pressuposto que um praticante federado pode participar em quadros competitivos escolares e federados. Além dos praticantes, o planeamento integrado permitirá rentabilizar os equipamentos e recursos humanos existentes, muitas vezes comuns.

A segunda diz respeito à realização de quadros competitivos abertos aos praticantes escolares e federados. Existem vantagens e inconvenientes que me parece importante sublinhar. As vantagens são as de economia de recursos e viabilização de quadros competitivos em zonas ou modalidades com problemas de implantação quantitativa (no desporto escolar ou no federado). Os inconvenientes são: possíveis restrições no número de participantes do desporto escolar, acentuadas diferenças de preparação para a competição entre desporto escolar e federado, inadequação do modelo competitivo ao desporto escolar. Apesar dos inconvenientes apontados, como hipóteses, creio que não é correcto negar liminarmente a possibilidade de realização de quadros competitivos abertos. Penso é que se deve assegurar previamente o respeito pela vocação do desporto escolar e do federado, sem submissão de um ao outro. Parece-me aconselhável que estes quadros se realizem particularmente com praticantes que se encontrem no início da sua carreira

desportiva, em ambos os sectores, salvaguardados os escalões e níveis de prática.

Lista de artigos publicados entre 1984 e 1991 na revista-Horizonte e referidos na Introdução deste trabalho.

- CRUZ, C. *et al.* (1984), Desporto escolar, *Horizonte-Rev. E. F. D.*, Lisboa, I (4), I-XII.
- BENTO, J. O. (1985), Desporto na escola e no clube — possibilidades de uma cooperação, *Horizonte-Rev. E. F. D.*, Lisboa, II (7), 3-6.
- CARVALHO, A. M. (1985), Desporto escolar e inovação pedagógica, *Horizonte-Rev. E. F. D.*, Lisboa, II (10), 120-126.
- DIAS, A. *et al.* (1986), Desporto escolar — que relação com o desporto federado?, *Horizonte-Rev. E. F. D.*, Lisboa, III (14), 39-42.
- LIMA, J. T. (1987), Desenvolvimento desportivo e desporto para jovens, *Horizonte-Rev. E. F. D.*, Lisboa, IV (19), 21-25.
- CONSTANTINO, J. M. & GONÇALVES, C. A. (1988), Desporto escolar, *Horizonte-Rev. E. F. D.*, Lisboa, IV (23), I-XII.
- LIMA, J. T. (1988), A formação desportiva dos jovens, *Horizonte-Rev. E. F. D.*, Lisboa, V (25), 21-26.
- CONSTANTINO, J. M. & GONÇALVES, C. A. (1989), As instalações desportivas escolares, *Horizonte-Rev. E. F. D.*, Lisboa, V (30), I-XII.
- COELHO, O. (1989), Desporto escolar e desporto federado — algumas reflexões necessárias, *Horizonte-Rev. E. F. D.*, Lisboa, VI (33), 83-88.
- SOBRAL, F. (1991), Desporto escolar e desporto federado — um falso dilema, *Horizonte-Rev. E. F. D.*, Lisboa, VII (41), 155-158.
- BENTO, J. O. (1991), Desporto na escola e desporto no clube, *Horizonte-Rev. E. F. D.*, Lisboa, VII (42), 183-190.

O Desporto Escolar e as Novas Exigências de Formação de Docentes

Jorge Olímpio Bento*

1. *Esclarecimento prévio*

Saúdo mais esta realização da SPEF pela sua oportunidade e pelo seu significado. É com alegria que se constata que um organismo defunto logo no momento em que nasceu, por força da ausência de transparência das motivações da sua criação, está a recuperar de um profundo estado de letargia. E isto tem a ver naturalmente com as pessoas que o dirigem, pessoas que não condicionam as instituições a estratégias pessoais de poderes fugazes e de vaidades vãs. Pessoas que animam as instituições na preocupação de servir os interesses colectivos.

O presente debate reflecte essa maneira de ser e entender. Pela minha parte estou aqui a representar a FCDEF-UP, não para conquistar ou alargar espaços de poder pessoal ou institucional, não para cultivar a palavra sem compromisso com a acção, não para tiradas inspiradas em jogos de cintura política. Estou aqui para uma procura de esclarecimento sobre um problema que não se resolve se o enrouparmos em posições cientificistas obscuras. Requer-se frontalidade nas afirmações para que o cinzentismo não impossibilite o desejado confronto de opiniões.

2. *Posicionamento da FCDEF-UP*

No desdobrável que apresenta este debate pode ler-se: «...Com efeito, a institucionalização do desporto escolar suscita, desde logo, uma

* FCDEF — Universidade do Porto.
Boletim SPEF, n.º 2-3 Verão-Outono de 1991, pp. 53-56.

extensão das competências tradicionais do professor de Educação Física...»

Entende-se o sentido desta afirmação mas ela não se aplica ao entendimento que a FCDEF-UP tem da competência do professor de Educação Física. Não se trata de uma extensão, mas sim de um campo de afirmação e aplicação da competência profissional.

Mas vamos por partes.

Percebemos bem que a institucionalização do desporto escolar seja mais uma oportunidade de reabilitação da disciplina que dá pelo nome de «Educação Física». Reabilitação no sentido de a legitimar como disciplina escolar, sendo necessário para isso que nela, tal como nas outras, se realizem processos de ensino e aprendizagem em torno de uma matéria específica de ensino e aprendizagem. Reabilitação que, por via da tal matéria de ensino, a retire definitivamente dos determinismos biologistas a que, consciente ou inconscientemente, continua sujeita em muitos espíritos. Reabilitação que a vincula a uma realidade sócio-cultural concreta, com atribuições bem explícitas no plano da socialização dos indivíduos.

Esta reabilitação coloca, pois, como *questão pertinente para a Educação Física* a da sua *legitimação como disciplina escolar*.

Porquê e como é que figura no cânone das disciplinas escolares?

Qual a sua incumbência educativa específica?

Qual a sua matéria de ensino?

Que processos de ensino e aprendizagem encerra? Como os projecta, estrutura, organiza e realiza?

É em torno da problemática da matéria de ensino que deve passar parte substancial da discussão acerca da disciplina de Educação Física e acerca da formação da competência profissional dos seus docentes. E porquê?

Em primeiro lugar porque sem uma *matéria específica de ensino*, entendida na *dupla acepção de objectivo directo de aprendizagem e de meio de desenvolvimento do aluno*, não há processos de ensino e aprendizagem, não há disciplina escolar, não é possível elaborar programas de ensino. Em segundo lugar porque a formação visa dotar os formandos de competências para o desempenho de funções docentes em tais processos.

Em terceiro lugar porque a matéria de ensino convida a Educação Física a preocupar-se mais com a quantidade e a qualidade das aprendizagens que oferece. Todas as aberturas e inovações pedagógico-didácticas, todas as intenções de animação e recreação têm um limite neste ponto. *Quando o ensino e a aprendizagem são colocadas em perigo uma disciplina escolar renuncia à sua razão de ser*, porque não acontecem os processos e objectivos em que ela se legitima.

Todos sabem que a linha de orientação da FCDEF-UP se alicerça nestas preocupações e que privilegia como matéria de ensino da Edu-

cação Física a forma real da cultura motora mais representativa da actualidade cultural das tecnologias do corpo — ou seja, o desporto. Por isso referencia a formação a uma ciência da profissão susceptível de fundar competência de acção em processos de ensino e prática desportiva norteadas pelo desenvolvimento dos indivíduos.

Nesta ordem de ideias a institucionalização do desporto escolar não suscita à FCDEF-UP «uma extensão das competências tradicionais do professor de Educação Física.»

Explicitemos ainda mais:

Primeiro:

Para nós é artificial, ou se se preferir, é de ordem ideológica a separação entre Educação Física e desporto escolar. Sobretudo porque a matéria de ensino e aprendizagem, de exercitação e recreação é comum.

Este facto deverá obrigar a reflectir acerca da correcção da definição «Educação Física». Com efeito as disciplinas escolares, pelo menos aquelas que têm um lugar sólido na escola, recebem os nomes a partir das matérias de ensino. A Educação Física não segue esta lógica, talvez por isso seja povoada de irracionalidades, de equívocos e paradoxos.

No entendimento que a FCDEF-UP faz o desporto apresenta-se na escola como *uma unidade de formas obrigatórias e de formas facultativas*, cada uma delas acentuando determinados aspectos.

O «*desporto na escola*» comporta formas de organização da actividade desportivo-motora, de modo a corresponder às seguintes *acentuações essenciais*:

- *Actividade lúdica* (predominante nos tempos livres)
- *Actividade de aprendizagem* (predominante nas aulas de Educação Física, incumbidas de assegurarem o «essencial», o «básico», o «fundamental»).
- *Actividade de exercitação, de treino e competição* (predominante no dito «desporto escolar», com a função de complementaridade, reforço, consolidação e diferenciação da formação de base)

É para corresponder a estas circunstâncias da actuação pedagógica que encaramos a formação do licenciado em desporto e educação física.

Segundo:

A competência pedagógica não se funda, em primeiro lugar, em qualquer tipo de tecnologia. Não há nem jamais existirá uma tecnologia pedagógica com capacidade de resposta suficiente e abrangente!

Até porque *as situações pedagógicas são como os momentos da vida: são únicas e não se repetem. Estão condenadas à dissolução e construção permanentes. Não podem ser antecipadas, mas apenas reconstruídas. Pelo que não é tanto o planeamento pormenorizado mas muito mais a*

ideia e a capacidade de leitura e correcção permanentes que constituem o cerne da competência pedagógica.

Neste sentido *a competência pedagógica funda-se* na qualidade da formação transportada para as situações e relações «pedagógicas», na versão individual da formação objectivada em competências «sociais» e «culturais».

A competência «social» liga-se à capacidade de organizar e «arranjar» o ensino e os grupos de aprendizagem. Não tem valor em si mesma, desde que não seja fundamentada, alicerçada e enraizada numa competência «cultural». Esta é referenciada aos conteúdos que suportam as aprendizagens, liga-se à «coisa» aprendida e ensinada, à mestria objectiva daquilo que dá sentido, que confere especificidade e exige diferenciação à competência pedagógica.

Ou seja, *o carácter de particularidade e de especificidade da profissionalidade pedagógica* é dado essencialmente pela competência «cultural».

O professor culto e com credibilidade profissional não é o generalista, o super-homem multidisciplinar, mas sim aquele que alicerça a sua profissionalidade no domínio e entendimento profundos e exigentes da área cultural a que está ligada a disciplina que lecciona.

Temos tudo isto em conta quando colocamos no ponto central do plano de estudos da licenciatura na nossa área as disciplinas da Ciência do Desporto, complementadas por disciplinas de outras ciências contribuintes para a formação humana e cientificamente esclarecida de um pedagogo do desporto.

Terminamos voltando ao princípio. Se é verdade que a institucionalização do desporto escolar não significa para nós uma extensão das competências tradicionais do professor de educação física, deverá porém obrigar muita gente a reflectir sobre o conceito de competência pedagógica. É urgente tomar consciência de que *muitas licenciaturas em Educação Física e Desporto atentam contra a competência «cultural» e contra a profissionalidade* na nossa área.

Os Professores Face à Reforma Educativa Considerações (datadas) sobre a Situação Portuguesa*

António Teodoro**

É hoje uma evidência reconhecer-se, como faz a OCDE, que «os professores estão no coração do processo educativo» e que, «quanto maior importância se atribui ao ensino no seu conjunto — seja como factor de transmissão cultural, de coesão ou de justiça social, seja como valorização dos recursos humanos, aspecto crucial nas economias tecnológicas modernas — mais se torna necessário atribuir prioridade aos professores que dele são responsáveis»¹.

Evidência que esconde uma contradição, como foi assinalado aos Ministros da Educação europeus em reunião recente: «no momento em que se observa uma degradação do estatuto profissional do professor e uma certa tendência para a desqualificação do seu trabalho, vê-se que os novos objectivos da educação, as novas expectativas que se tem face a ela, exigem professores melhor formados e mais profissionais»².

O discurso pedagógico, e sobretudo o discurso político³, têm construído um consenso aparente sobre o papel dos professores nas reformas educativas e no desenvolvimento social. Antoine Léon, a propósito de uma outra questão, mas que se aplica inteiramente a este domínio de apreciação, refere o *dizer* e o *fazer*, o *consenso aparente* que esconde *divergências reais*⁴.

Um inquérito por amostra, realizado em 1989 no âmbito de um estudo sociológico encomendado pelo Ministério da Educação, permitiu

* Versão escrita da Comunicação apresentada ao II Simpósio da Sociedade Portuguesa da Educação Física. *Desporto Escolar: formação para novas competências*, Torres Novas, 29 de Junho de 1991.

** Licenciado em Educação Física. Secretário-Geral da FENPROF.
Boletim SPEF, n.º 2-3 Verão-Outono de 1991, pp. 57-65.

determinar até onde vai o mal-estar entre os professores portugueses: 35 % dos entrevistados declaram que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores. Este valor, sendo significativamente elevado, manifesta-se sistematicamente em todos os grupos de docentes, independentemente da idade, do sexo e do nível de habilitação académica e profissional ⁵.

De entre as razões apresentadas como justificação para o desejo de abandono da profissão, sobressaem três: a remuneração (32,6 %), a degradação da carreira (21,7 %) e a falta de estímulo (19,8 %). O cansaço ou doença é uma outra razão que sobressai, mas especificamente nos professores do grupo etário dos 46-55 anos, do 1.º ciclo do ensino básico e da educação pré-escolar ⁶.

As causas do mal estar da profissão docente começam a ser estudadas e conhecidas. Situam-se, em primeiro lugar, nas condições em que se exerce a actividade docente. Em Portugal, a profissão de professor constitui uma actividade sujeita a uma grande instabilidade, sobretudo para os seus membros mais jovens, e a um desgaste físico e psíquico permanente, particularmente perceptível após 15-20 anos de exercício da profissão.

Associando-se às deficientes condições de trabalho, os baixos vencimentos constituem uma causa decisiva para o clima de mal-estar que se vive entre os professores e para a desvalorização da profissão docente perante a sociedade. O prestígio da profissão de professor deteriora-se no momento em que se abrem aos jovens possibilidades de entrar em outras carreiras que exigem qualificações semelhantes mas são bem melhor remuneradas ⁷.

Esta situação de mal-estar está a conduzir a uma acentuada quebra da dedicação exclusiva entre os professores, a um desinvestimento perceptível na actividade docente e mesmo ao abandono da profissão. Huberman, ao abordar 1 ciclo de vida dos professores ⁸, fala em *desinvestimento, sereno* ou *amargo*, para caracterizar o final de carreira dos professores. Tememos que, em Portugal, o profundo mal-estar existente em largas camadas de professores conduza, mesmo entre aqueles que se encontram a meio da carreira, a um *desinvestimento amargo* na profissão, para utilizar a terminologia de Huberman.

António Nóvoa defende que a situação de mal-estar está a empurrar os professores, com demasiada frequência, «para um discurso miserabilista, que tende a alargar cada vez mais o fosso que separa os *actores* dos *decisores*, dificultando um exercício mais autónomo da profissão docente e acentuando a sua dependência em relação ao Estado. Nos interstícios deste mal-estar cresce uma visão nostálgica da profissão docente, que encerra os professores numa contemplação do passado e os impede de investir aqui e agora na construção de um outro futuro» ⁹.

Num mesmo sentido vai Antoine Léon quando afirma que «hoje os professores parecem suportar — e não conduzir, mesmo que de uma

forma modesta — a evolução da sociedade»¹⁰. As atitudes dos professores face à acção política e à construção do futuro apresentam-se como contraditórias, na medida em que «a profissão docente se enraíza numa certa ética e na consciência aguda da superioridade do especialista. O professor tem muitas vezes vontade de defender os valores que justificam a sua própria magistratura. Fica de bom grado fiel à imagem de uma sociedade tradicional, hierarquizada e respeitosa do saber e da cultura»¹¹.

Até há bem pouco tempo exigia-se aos professores que confinassem a sua actividade ao espaço da sala de aula, ou ao ginásio e campo de jogos, no caso da Educação Física. Hodiernamente, e em Portugal sobretudo depois do 25 de Abril, exigiu-se-lhes que *reinventassem* a escola e dela fizessem um espaço de encontro de alunos, de interesses sociais, económicos e culturais.

Investidos na função de articularem as atribuições tradicionais da escola com as necessidades globais de democratização e desenvolvimento da comunidade, de participarem de maneira activa na correcção das assimetrias sociais e no desenvolvimento local, de associarem o saber ao saber-fazer potenciador de uma atitude de educação permanente, de formarem cidadãos atentos e intervenientes nas transformações da sociedade e na preservação do meio e do património, os professores acrescentaram — e, em diversos casos, substituíram — à sua função tradicional de transmissores de conhecimentos, a de animadores culturais, de assistentes sociais e de responsáveis administrativos e políticos.

De uma forma brutal — e talvez redutora no que respeita à realidade portuguesa — António Nóvoa considera que essa «concepção multifuncional dos professores» se traduziu num factor de perturbação, transformando-os em verdadeiras «criadas para todo o serviço», ao serem «chamados a desempenhar tarefas para as quais não estavam nem preparados, nem vocacionados, e que saíam frequentemente do seu âmbito de competências. Investidos de todas as funções possíveis e imagináveis, os professores mergulharam numa crise de identidade profissional cujas consequências estão à vista»¹².

A identidade profissional docente pode ser definida, utilizando conceitos de Derouet e Nóvoa, como uma *montagem compósita*¹³, assente num eixo central — a evolução do *estatuto social dos professores* e do conjunto das relações de força que estabelecem com os diferentes grupos sociais —, e em duas dimensões — a construção e a reelaboração permanente de *um corpo de saberes e de saber-fazer* e de *um conjunto de normas e de valores* próprios à profissão docente¹⁴.

A crise de identidade (sócio)profissional¹⁵ dos professores resulta pois, mantendo a expressão de Derouet, de um conjunto compósito de factores, que vão desde as condições de exercício e de trabalho à degradação dos níveis salariais e do estatuto social, à ausência de pers-

pectivas de construção de um projecto de futuro na profissão¹⁶, à desintegração dos valores dominantes na nossa sociedade¹⁷, à crise da instituição escolar e ao carácter fluido e pouco específico da função docente¹⁸.

A concretização de uma reforma educativa inclui, por norma, uma revisão das práticas pedagógicas, da organização da escola e da formação dos professores, aspectos que, no seu conjunto, fazem parte do papel do professor. A valorização da profissão docente é, nesta perspectiva, uma condição da reforma educativa.

A própria OCDE, sendo uma instituição intergovernamental, vem reconhecer que o êxito das reformas educativas depende, em larga medida, da capacidade em ultrapassar o *círculo vicioso* em que normalmente têm esbarrado: a desconfiança das autoridades face aos professores, o clima de confrontação e a negação de salários justos e de condições de vida dignas e razoáveis, têm gerado, da parte dos professores, um pessimismo generalizado face às reformas escolares, não se envolvendo nem se sentindo motivados, o que tem conduzido a resultados desastrosos na aplicação dessas reformas¹⁹. Significativamente a OCDE já não fala no professor como agente de resistência à mudança, conceito muito caro aos defensores dos modelos experimentalistas de reforma; prefere reconhecer que o professor se situa no *coração do processo educativo*.

Em Portugal, todavia, a chamada reforma educativa, corporizada por Roberto Carneiro (e Pedro Cunha), assentou na recuperação de concepções e de metodologias características dos anos 60 e 70, hoje obsoletas face ao desenvolvimento da investigação educacional²⁰.

Como afirma o Secretário de Estado da Reforma Educativa, Pedro Cunha, «o método utilizado na reforma foi, quanto ao seu enquadramento legal, um método dedutivo, tipicamente latino; mas já empírico, experimental, quase anglo-saxónico, quanto à sua operacionalização»²¹. Ou seja, o método dedutivo consistiu na construção de um formidável edifício jurídico, feito de decretos-lei, portarias e despachos²². O método empírico assentou na aplicação do «velho modelo de investigação e desenvolvimento»²³, ou de *inovação instituída*²⁴, com as suas características etapas: escolha de uma «amostra representativa» de escolas; organização de acções de formação «para esclarecimento dos novos programas»; experimentação supervisionada por «técnicos e inspectores»; avaliação, introdução de correcções e «elaboração dos manuais»; generalização «a todo o país»²⁵.

Estudos realizados em diversos países sobre reformas educativas encetadas há alguns anos mostram que há uma distância considerável entre as ideias e os objectivos expressos, a realidade quotidiana dos estabelecimentos de ensino e a prática pedagógica adoptada pelos professores, o que obriga, na análise de uma reforma, a proceder a uma clara distinção entre a sua adopção verbal, ou legislativa, e a sua con-

cretização, que implica mudanças efectivas nos estabelecimentos e na actividade dos professores²⁶.

O modelo experimentalista, claramente apontado por Pedro Cunha como sendo o adoptado na chamada reforma educativa portuguesa, assenta na crença de que um saber, ou um saber-fazer, desenvolvido num contexto pode ser utilizado em outros contextos. Como mostra um estudo de Eraut²⁷, tal só se verifica se houver uma nova assimilação.

A escola tem uma ecologia específica, onde pontificam normas e rotinas, normalmente muito estáveis, que permitem aos professores subsistir nesse universo complexo e movente. A introdução de uma inovação escolar, para ser real, tem de gerar uma modificação do *habitus* do professor, «esse pequeno lote de esquemas permitindo engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca se constituir em princípios explícitos», ou esse «sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções, e torna possível a execução de tarefas infinitamente diferenciadas, graças aos *transferts* analógicos de esquemas permitindo resolver os problemas da mesma forma»²⁸. O *habitus*, na asserção de Bourdieu, é fundamentalmente a interiorização dos constrangimentos externos, a incorporação das estruturas sociais em cada indivíduo²⁹.

Embora referindo-se a uma outra realidade, a norte-americana, mas que se enquadra perfeitamente na situação portuguesa, Henry A. Giroux reconhece que, «contrariamente a muitos movimentos de reforma educativa do passado, o apelo actual à mudança educativa representa *ao mesmo tempo* uma ameaça e um desafio para os professores da escola pública, numa medida desconhecida até agora»³⁰. Segundo Giroux as reformas educativas mostram «escassa confiança» nos professores, que, quando referidos, são reduzidos «à categoria de técnicos superiores encarregados de levar a cabo ditames e objectivos decididos por peritos totalmente alheios às realidades quotidianas da vida da aula», ou seja, «a mensagem explícita nesta prática parece ser a de que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e o processo da reforma educativa»³¹.

Giroux vai mais longe ao defender uma nova perspectiva teórica sobre a natureza da crise educativa que, em sua opinião, «tem muito a ver com a tendência progressiva para a redução do papel dos professores em todos os níveis educativos», que designa de *proletarização do trabalho do professor*: «a tendência para reduzir os professores à categoria de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, com a consequente função de gerir e cumprir programas curriculares em lugar de desenvolver ou assimilar criticamente os currículos para os ajustar a situações pedagógicas e específicas»³².

Esta tendência resulta, ainda segundo Giroux, de «ideologias instrumentais que acentuam o enfoque tecnocrático tanto de formação do professorado como da pedagogia da aula». que se baseiam numa série de «postulados pedagógicos» de que destaca: «o apelo a separar a concepção da execução»; «a estandarização do conhecimento escolar com vistas a uma melhor gestão e controlo do mesmo»; e, «a desvalorização do trabalho crítico e intelectual por parte de professores e estudantes em razão da primazia das considerações práticas»³³.

Em lúcida análise sobre o discurso político sobre a reforma educativa, Thomas S. Popkewitz chama a atenção para os objectivos reais desse discurso: um ritual e um acto retórico, destinado a gerar, junto da opinião pública, imagens de uma instituição, a educativa, que responde à pressão da modernização e assim mantém vivo o mito de que a escola realizará as suas missões democráticas na sociedade, contribuirá para eliminar os efeitos debilitantes da pobreza e criará os fundamentos científicos e tecnológicos do desenvolvimento³⁴.

O discurso de Roberto Carneiro e Pedro Cunha sobre a reforma educativa inserem-se perfeitamente nas categorias de Popkewitz: uma retórica e um ritual, com funções de legitimação de criação de uma imagem de progresso e de modernização.

Em Portugal chegámos, pelo menos ao nível da generalidade dos professores, à situação descrita por Jacques Lesourne, no relatório que elaborou para o Ministro da Educação francês sobre os *desafios do ano 2000*: «Os professores no seu conjunto e as famílias na sua maioria, manifestam uma espécie de náusea face a toda a reforma de grande envergadura imposta pela *rue de Grenelle*³⁵, porque as reformas do passado, por vezes mortas antes de terem entrado nos factos, foram muitas vezes elaboradas sem terem em conta prazos de adaptação, antecedentes de formação e dificuldades no terreno»³⁶.

Face a essa constatação, tão aplicável à realidade portuguesa nos dias de hoje, Lesourne recomenda: «Como nada se pode fazer sem a confiança dos professores — como indivíduos e como colectividade no seio de cada estabelecimento — o melhor seria procurar *criar as condições para que os professores, eles próprios, ou pelo menos uma larga fracção deles, retomem a mudança à sua conta e se tornem os seus motores*. Duas políticas complementares poderiam ser desenvolvidas para esse efeito: *uma política da condição docente e uma política de autonomia dos estabelecimentos*»³⁷.

A valorização da profissão docente e a superação da aguda crise de identidade profissional dos professores são, nesta perspectiva, uma condição da reforma educativa.

A gravidade da situação no conjunto dos países industrializados, incluindo Portugal, leva a OCDE a reconhecer que os Estados membros «não têm outra escolha senão pôr em execução um processo visando melhorar o estatuto, a motivação e o nível de competência do corpo docente. Esta ausência de escolha provém, não somente das reivindicações

mais e mais numerosas em favor da melhoria da qualidade do serviço de educação (...) e do reconhecimento de novas tarefas e novos desafios (...) mas também da tomada de consciência que, em bom número de países da OCDE, a ameaça duma penúria de professores não pode ser definitivamente afastada se não se desenvolverem esforços enérgicos para fazerem do ensino uma profissão verdadeiramente atraente»³⁸.

A concretização de uma política efectivamente valorizada da profissão docente exige um conjunto diversificado e articulado de medidas, que permitam a construção de uma nova identidade profissional para a profissão docente. A FENPROF, no 3.º Congresso Nacional dos Professores (Lisboa, 1989), apontou cinco vectores de intervenção:

- A profissão docente possui saberes próprios e exige uma formação de elevado nível científico;
- a valorização da profissão docente começa pela revalorização do estatuto económico do professor;
- a valorização da profissão docente passa pela criação de condições de estabilidade profissional e de exercício digno da profissão;
- a profissão docente deve ser capaz de estabelecer os seus próprios códigos deontológicos e de os avaliar permanentemente;
- a profissão docente deve demonstrar e mobilizar todo o seu potencial de participação e de inovação³⁹.

A concretização dos princípios humanistas e progressivos contidos na Lei de Bases do Sistema Educativo implica uma outra estratégia e uma outra concepção de reforma educativa. Uma estratégia e uma concepção que reconheça aos professores a condição de *atores*, e não de meros *agentes*⁴⁰, o que implica a negociação com os seus representantes legítimos de um verdadeiro *pacto de progresso e de mudança* no sistema educativo português.

Almada, Agosto de 1991

Notas e referências

¹ OCDE (1990) — *L'enseignant aujourd'hui. Fonctions, Status, Politiques*, Paris: OCDE, pp. 9-10.

² LUNDGREN, Uif (1987) — *Les nouveaux défis pour les enseignants et leur formation*, Estrasburgo: Conférence Permanente des Ministres Européens de L'Éducation [cit. por OCDE (1990), p. 109].

³ Discurso que não é exclusivo dos peritos de instâncias intergovernamentais, como a OCDE. Em Portugal, sobretudo em 1987/88, o Ministro da Educação, Roberto Carneiro, escolheu a situação do professor e o seu papel como temas dominantes das suas intervenções públicas.

⁴ LÉON, Antoine (1980) — *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*, Paris: PUF, pp. 103-112.

⁵ BRAGA DA CRUZ, Manuel et al. (1989) — *A situação do professor em Portugal*. Relatório da Comissão criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministro da Educação, Lisboa: *Análise Social*, Separata 103/104, pp. 40-41.

⁶ *Idem*, p. 42.

⁷ O jornal *A Capital*, de 09.10.90, dava relevo a uma notícia significativamente titulada: «Poucos querem ser professores (...) — Cursos de ensino recebem piores alunos». Como se depreende do subtítulo, tratava-se de uma análise às notas de entrada para o ensino superior no ano lectivo de 1990/91. A notícia acrescentava: «Os cursos destinados à formação de professores ou vocacionados para o ensino são, neste momento, os menos procurados pelos estudantes e aqueles onde os candidatos (...) necessitam de menores notas para a eles poderem ter acesso», precisando que os cursos de ensino na área das Ciências Exactas (Electrónica, Matemática, Física, Química e Geologia) receberam mesmo alunos com médias negativas.

⁸ HUBERMAN, Michael (1989) — *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel e Paris: Delachaux e Niestlé.

⁹ NÓVOA, António (1989) — *Os Professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão?*, Lisboa: ISEF/UTL, p. 10.

¹⁰ LÉON (1980), p. 238.

¹¹ GERBOD, P. (1976) — *Les Enseignants et la politique*, Paris: PUF — [cit. por Léon (1980), p. 238].

¹² NÓVOA (1989), p. 66.

¹³ DEROUET, Jean-Louis (1988), *La profession enseignante comme montage composite*. *Éducation Permanente*, n.º 96, pp. 61-71.

¹⁴ NÓVOA, António (1987) — *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX^e siècle)*. Lisboa: INIC, p. 89.

¹⁵ Normalmente utilizamos a expressão *crise de identidade profissional*. Derouet (1988), p. 61, designa essa crise de identidade *socioprofissional*.

¹⁶ BERGER, Guy, (1998), *Formation introuvable pour profession impossible*. *Éducation Permanente*, n.º 96, p. 74.

¹⁷ NÓVOA (1989), p. 10.

¹⁸ BERGER (1988), p. 74.

¹⁹ OCDE (1990), pp. 7-14.

²⁰ Sobre este assunto, consultar, por exemplo, José Alberto CORREIA (1989) — *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*, Porto: Asa, e Rui CANÁRIO (1990), *A Formação de Professores no contexto da Reforma Educativa*, Caldas da Rainha: PROFMAT 90 (doc. pol.)

²¹ CUNHA, Pedro da (1989), *As linhas mestras da Reforma Educativa*, Intervenção na Conferência «A Reforma educativa e a gestão escolar», Lisboa, Novembro de 1989 (doc. pol.), p. 3 [cit. por CANÁRIO (1990), p. 19].

²² Como salienta CANÁRIO (1990), p. 19, esta «reforma por decreto está claramente presente na propaganda da reforma em que o balanço da sua execução é reduzido ao somatório dos textos legislativos já publicados».

²³ Cf. CANÁRIO (1990), p. 19.

²⁴ Cf. CORREIA (1989), p. 40. Segundo CORREIA, as características subjacentes a este modelo de inovação «são incompatíveis com o próprio conceito de inovação».

²⁵ CUNHA (1989), pp. 8-9 [cit. por CANÁRIO (1990), p. 19].

²⁶ DUCROS, Pierre e Diane FINKELSZTEIN (1986) — *L'école face au changement. Innover. Pourquoi? Comment?*, Grenoble: MEN/CRDP, pp. 10-20.

²⁷ ERAUT, M. (1982), *What is learned in in-service education and how? A knowledge use perspective*. *British Journal of Inservice Education*, Outono 1982.

²⁸ BOURDIEU, Pierre (1972) — *Esquisse d'une théorie de la pratique* [cit. por DUCROS e FINKELSZTEIN (1986), p. 62].

²⁹ Cf. DUCROS e FINKELSZTEIN (1986), p. 63.

³⁰ GIROUX, Henry A. (1990) — *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Madrid/Barcelona: MEC/Ediciones Paidós, p. 171.

³¹ *Idem*, p. 171.

³² *Idem*, p. 172.

³³ *Idem*, pp. 172-173.

³⁴ POPKEWITZ, Thomas S. (1988), *Educational Reform: Rhetoric, Ritual and Social Interest*. *Educational Theory*, vol. 38, n.º 1, p. 82.

³⁵ A *rue de Grenelle* é onde se situa o Ministério da Educação francês. Corresponde à nossa referência à *Avenida 5 de Outubro*.

³⁶ LESOURNE, Jacques (1988) — *Éducation et société. Les défis de l'an 2000*. Paris: Éditions la Découverte et le Monde, pp. 324-325.

³⁷ *Idem*, p. 325.

³⁸ OCDE (1990), p. 11.

³⁹ FENPROF (1989) — *Professor: uma profissão de futuro*, Resolução do 3.º Congresso, Lisboa: FENPROF.

⁴⁰ Jacques ARDOINO e Guy BERGER (1989) — *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*, Matrice: ANDSHA, definem o *agente* enquanto «membro de uma organização, de um aparelho, por conta dos quais age, exercendo aí uma função». Por sua vez, definem *actor* como «o sujeito, individual ou colectivo, agindo numa situação determinada de que pouco a pouco se reapropria ou pelo menos se encontra implicado».

A Perspectiva Sindical do Desporto Escolar Uma participação Activa das Escolas e das Autarquias

Carlos Alberto Chagas*

I

A execução de um desenvolvimento correcto e eficaz da Lei de Bases do Sistema Educativo, no que concerne ao Desporto Escolar, implica uma viragem total de conceptualização e de meios de acção que levem ao aparecimento de uma estratégia de mudança neste sector.

É um facto, que constatamos, ser inexistente qualquer planeamento associativo em termos globais, sobre Desporto Escolar. O que aconteceu com o Decreto-Lei n.º 95/91 sobre a regulamentação do Desporto Escolar é que este não visa qualquer objectivo de forte desenvolvimento e nem sequer se insere numa prática de política educativa aberta à comunidade envolvente, mas antes pressupõe a estatização da prática do Desporto Escolar pela assumpção da direcção deste desporto pela hierarquia da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, contrariando a Lei de Bases do Sistema Desportivo.

Ora, é, hoje, inaceitável que a gestão de um modelo de prática desportiva que se diz ser complemento de actividade curricular, seja totalmente subordinado à hierarquia administrativa do sistema escolar, prevertendo objectivos sócio-educativos e subordinando-os exclusivamente a uma prática administrativa.

Quando constatamos, que a hierarquia máxima da organização do Desporto Escolar, é o Director-Geral do Ensino Básico e Secundário, e que toda a sua estrutura está dependente hierarquicamente deste, quer o que chefia o Gabinete de Educação Física e Desporto Escolar, que é um

* Secretário-Geral. SINDEP.

Boletim SPEF, n.º 2-3 Verão-Outono de 1991, pp. 67-73.

Sub-Director Geral da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, quer ainda o Conselho Técnico, composto por um leque de licenciados dos mais variados campos (funcionários pertencentes aos serviços da Direcção-Geral), verificamos pois uma total centralização do Desporto Escolar. Para cúmulo, temos uma estrutura consultiva, que não emite pareceres vinculativos e que é denominado de Conselho Nacional do Desporto Escolar, por semelhança com o Conselho Nacional de Educação, e cujos objectivos, dentro dum sub-sistema do desporto é emitir pareceres, que deveriam estar noutra contexto, abrangendo o desporto em geral, e, só neste caso, se justificaria a sua existência.

Registamos ainda, que este dispositivo governamental possui verbas de funcionamento muito importantes, mas insuficientes, pelo que se sabe, cujas contas são prestadas, não num âmbito de responsabilização perante todos os interessados e participantes, mas tão somente perante a hierarquia da administração pública e escolar, atendendo a que estas verbas são obtidas nas lotarias desportivas e, portanto, oriundas de toda a população portuguesa, deveriam estar mais divulgadas. Na sua concepção centralizadora também se inviabiliza a possibilidade de encontrar outros recursos financeiros, que existem a nível regional e local. É neste contexto, que entendemos que o Desporto Escolar pressupõe uma avaliação que tem de ser feita para poder ser corrigida.

II

A qualidade da educação pressupõe a integração desta na vida social. A escola deve ser uma instituição com tradições que sofre a influência da evolução da sociedade, na medida em que se exprime em função dos alunos, e estes espelham a própria vida societária. Assim, modificar uma instituição, exige conhecer profundamente a sua finalidade e as implicações nela envolvidas. É por isso que, a proposta duma reforma deve ter em conta a análise da natureza das coisas, as estruturas da mudança e os seus diversos contextos.

A natureza das coisas, situa-se no domínio do social e está intimamente ligada à propagação das ideias e dos valores culturais, essenciais à maturação da sociedade.

As estruturas da mudança exigem novos modelos que impliquem a finalidade do processo educativo, novas condições e exigências de trabalho, de maneira a mudar o comportamento dos alunos, dos professores e da própria opinião pública, sobre a Escola e o seu valor, a fim de poder exercer-se uma influência directa no ensino.

Assim, o nosso principal objectivo é tornar evidente que o Desporto Escolar tem repercussões dentro do sistema educativo e, por consequência, na própria sociedade, o que implica um novo modelo de organização.

Se entendermos que educar é preparar para a vida, e que determinados ritos sociais como a prática desportiva são transmitidos ao grupo ou grupos, com regras e costumes próprios, que influenciam o seu comportamento, entramos no domínio da cultura.

Aqui, a educação deve fixar e reiterar na projecção da memória dos indivíduos os ritos desportivos. É que na aprendizagem societária e na manutenção do seu quotidiano como adultos essa mesma prática desportiva vai manter e desenvolver-se, dando-nos o gregarismo comportamental que tornam o homem um ser total. Imitando os pais, os mais velhos, as crianças identificam a sua cultura. É nesta sociedade que a educação familiar e escolar deve repousar num consenso e numa relação directa com o mundo envolvente. E o desporto envolve-nos.

O problema em que se deve enquadrar o desporto escolar passa pela nova escola, pela definição de responsabilidades, e pela implicação de todos os seus actores numa estratégia do seu próprio desenvolvimento.

A Escola não é mais uma concha fechada, pois deve preservar a tradição das regras democráticas, deve inserir-se no meio e por via disso nas sociedades, deve procurar uma solução realista, descentralizada, capaz de colocar as decisões da periferia para o centro capaz de dar uma resposta de planeamento que satisfaça as necessidades regionais e locais.

A gestão política do desporto escolar deve ter a coexistência de todos os intervenientes directos responsabilizando-se o Estado pela sua implementação.

Já tivemos oportunidade de apresentar em diversas oportunidades e em função dos objectivos sócio-políticos da população portuguesa um pequeno desenvolvimento que caracteriza a evolução possível do Desporto Escolar português. Partimos, pois, de uma concepção factorial estrategicamente adaptada às condições do nosso País, realidade que muitos esquecem quando pretendem transplantar modelos estrangeiros ou outros inadequados que a nada poderão conduzir senão à inviabilização do desporto ao País real que somos.

Defendemos e sustentamos que o desporto escolar português não pode responder às necessidades concretas da população sem que, estruturalmente, estejam definidos os pressupostos objectivos da sua prática.

Defendemos que toda a sua organização desportiva deverá assentar numa remodelação de fundo que responda aos desejos de cada região e não mais permita o assalto por instrumentalização dos centros de decisão.

Tudo isto implica estratégia de acção, competência política para a análise sociológica do fenómeno desportivo português.

Não podemos perflhar a doutrinação estatizante que implica a existência de uma única forma de administração desportiva embora subdividida mas centralizadora na sua orgânica. Entendemos que este conceito é imposto artificialmente pela necessidade de domínio do poder e

que não pode corresponder, na prática, à libertação do Homem nem do povo português, como resposta à libertação da sociedade civil.

Verificamos a necessidade de encontrar na organização política e administrativa do desporto nacional escolar uma base cujo conceito sociológico determine uma orgânica que efective os fins da própria sociedade. A descentralização deverá corresponder às necessidades regionais e delas deve resultar uma constante auscultação da sua política desportiva regional de maneira que resulte a elaboração de uma política não só inter-regional como no seu conjunto a própria política desportiva nacional.

Para estruturar a administração do Desporto Escolar a nível de uma regionalização, há que repensar o sistema de organização que caracterize os polos de desenvolvimento adaptados à geografia humana e territorial onde esta se vai situar. Há que aproveitar os quadros técnicos e dirigentes dessas mesmas regiões. Há pois, que lhes dar a respectiva autonomia política, económica, social de dinheiros públicos. Esta organização terá que assentar numa economia gestora de rentabilização, efectuadas pela concretização de um plano que irá responder às realizações imediatas e que permitirá atingir objectivos a médio e longo prazo. Esta propositura levará à criação de um executivo de base federativa multidesportiva, órgão de planificação pela junção das diversas disciplinas da prática desportiva numa única entidade de personalidade jurídica, que desenvolverá, pelo traçar da sua política nacional, os fins que cada região exige no aproveitamento das potencialidades existentes. Teremos, então, devidamente equacionados e resolvidos a actuação do desporto escolar pela intervenção desse organismo numa dada região. E é aqui que o poder autárquico bem como as Escolas tem um importante papel a desempenhar na gestão do Desporto Escolar.

É, neste tempo, em que o Ministério da Educação fala de autonomia, administrativa, pedagógica e financeira das escolas e da sua descentralização, souo a hora de entregar a gestão do Desporto Escolar às próprias escolas e autarquias no contexto dos seus próprios intervenientes conforme se preconiza por exemplo na gestão escolar. Deve ser esta a coerência do sistema.

III

Assim, a nossa proposta é a criação de um modelo de desenvolvimento do Desporto Escolar, definido através duma FEDERAÇÃO NACIONAL DO DESPORTO ESCOLAR — criada como Instituto Público que pautе a sua actuação pelas seguintes permissas:

1. Definição dos critérios gerais de implementação do Desporto Escolar, com vista a assegurar uma prática efectiva e adequada

- aos objectivos do sistema educativo, a nível local, regional e nacional e estabelecer protocolos com as Federações Desportivas nacionais a fim de estabelecer uma colaboração eficaz.
2. Coordenação global e avaliação da execução regional e local do Desporto Escolar desenvolvendo-se sempre em termos descentralizados, e de acordo com as necessidades das escolas.
 3. Garantir a qualidade educativa da prática desportiva escolar, enquadrando-a num processo formativo.
 4. Fazer o levantamento das instalações desportivas escolares ou outras para o mesmo fim, adequando-as às realidades do seu melhor apetrechamento.
 5. Participação nos fundos financeiros das lotarias desportivas, como meio de desenvolver o desporto escolar, e independentemente do OGE e fundos autárquicos assegurarem a sua manutenção.
 6. Colaborar na definição das linhas de orientação pedagógica, técnica e científica que deverão pautar as acções de desenvolvimento do Desporto Escolar a nível nacional.
 7. Elaborar a proposta dos planos de actividade regionais e orçamentos correspondentes e submetê-lo a apreciação da tutela.
 8. Colaborar no levantamento das necessidades de técnicos, de pessoal docente junto das escolas e em articulação com as autarquias e de acordo com as metodologias aprovadas.
 9. Preparar no plano técnico e pedagógico as acções programadas e promover a sua execução bem como a aplicação prática das metodologias estudadas e adaptadas.
 10. Organizar os serviços de apoio, ao desenvolvimento do Desporto Escolar nomeadamente no plano administrativo e social.
 11. Assegurar a boa gestão dos meios humanos, materiais e financeiros necessários à execução das acções a desenvolver.
 12. Coordenar o apoio das iniciativas locais, sobretudo a nível autárquico, no domínio do desporto escolar, consideradas de interesse, em colaboração com empresas e outras entidades, e ainda o aproveitamento de todas as infra-estruturas que se afigurem socialmente úteis para o fim em vista.
 13. Criar Fórmulas Regionais de Gestão do Desporto Escolar, processo de descentralização da F. N. D. E. para orientar o Desporto Escolar.

Finalidades da Fórmula Regional descentralizada da F. N. D. E.

1. Recolher as informações sobre a situação e perspectivas do desenvolvimento do desporto escolar a nível da rede regional das escolas, necessárias à programação e execução das inter-

- venções e à informação de todos os corresponsáveis a nível local.
2. Proceder ao acolhimento, inscrição e avaliação dos diversos praticantes a nível do desporto escolar, promovendo a sua inserção na prática desportiva com os necessários mecanismos de controlo do domínio da medicina desportiva e alimentação entre outras.
 3. Assegurar o funcionamento de serviços de informação e financiamento e orientação de desporto escolar e articular a respectiva acção nos estabelecimentos de ensino e entidades locais que queiram actuar neste domínio.
 4. Incentivar, promover e acompanhar iniciativas locais de criação do desporto escolar através da difusão das informações, consulta, apoio e auto-informação.
 5. Dar a conhecer às escolas os diferentes tipos de infra-estruturas para a prática do desporto escolar a nível local.
 6. Promover e acompanhar a nível local o levantamento das necessidades, nomeadamente de infra-estruturas solicitando a intervenção em todos aqueles subsidiados por financiamento público, e estabelecer protocolos que sirvam a prática do desporto escolar.
 7. Conceder os subsídios necessários para todas as iniciativas locais que com projectos aprovados sirvam o desenvolvimento do desporto escolar.
 8. Promover o controlo técnico-pedagógico às acções do desporto escolar.
 9. Sensibilizar todas as autarquias, comissões de pais, associações de estudantes e escolas no sentido das vantagens dum desporto escolar.
 10. Enviar à F. N. D. E. os planos e relatórios de actividades a serem programadas a nível regional e a serem exercidos no âmbito do desporto escolar e transmitir as necessidades de pessoal, meios materiais e financeiros a fim de assegurar o seu correcto desenvolvimento.

Fórmula de Gestão da F. N. D. E.

O modelo proposto serve de acordo com a corresponsabilidade de maior participação dos diversos intervenientes, o seguinte:

- a) Representantes das escolas intervenientes no desenvolvimento do Desporto Escolar;
- b) Representantes das Autarquias ou Associação Nacional das Autarquias;

- c) Representantes do Ministério da Educação ou Direcções Regionais de Educação;
- d) Representantes das Associações de Pais;
- e) Representantes da Associação de Estudantes;
- f) Representantes das Centrais Sindicais;
- g) Representantes das Associações Patronais do Ensino Particular e Cooperativo;
- h) Representantes do Conselho Nacional da Juventude;
- i) Representantes do Comité Olímpico Português;
- j) Representantes da Direcção-Geral dos Desportos.

É esta a proposta que entendemos poder servir melhor em termos de descentralização e participação activa dos próprios professores e autarquias intervenientes no desenvolvimento do desporto escolar para Portugal, a fim de poder ser viabilizado, em economia de eficácia, o Desporto Escolar.

Educação Física e Desporto Escolar: Complementaridade e Interdependência

Carlos Alberto Gonçalves

Comecemos por tentar desde já, e de forma tão objectiva quanto possível, responder à questão colocada no título deste painel: Educação Física e Desporto Escolar: coexistência, conflito ou complementaridade?

Julgamos que a resposta correcta será a de: complementaridade e interdependência.

Na verdade, é essencial que se considere a actividade curricular da Educação Física como constituindo um factor decisivo para o crescimento e para a educação, da criança e do jovem. Por seu lado o desporto escolar tem também uma formação específica, importante, que se desenvolve em termos diferentes da actividade curricular. As duas funções exercem relações mútuas entre si levando-nos a considerar que a ausência de uma delas provoca automaticamente o emprobecimento do processo formativo global.

Nesta perspectiva não faz qualquer sentido que entre aquilo que o professor realiza na actividade curricular e no tempo livre do aluno, não haja uma íntima relação. De um ponto de vista pedagógico pensamos que o professor só pode entender a sua intervenção na Escola como um processo unitário tornado coerente por um projecto global. O que necessariamente implica:

- a) Que o conteúdo do ensino seja apresentado em ciclos ou unidades temáticas ou didácticas, estrutural e funcionalmente relacionadas.
- b) A definição de objectivos próprios e técnicas específicas de acção do desporto escolar.

O que facilitará a obtenção de uma sintonia de planificação entre as aulas de Educação Física curriculares e o desporto escolar, particularmente ao nível dos conteúdos, objectivos e intenções (BENTO, 1988). Objectivos subordinados às mesmas finalidades, nas duas actividades educativas, mas ambas com o seu significado próprio, o que necessariamente determina não uma subordinação implícita do desporto escolar à Educação Física curricular qual relação de causa-efeito, mas antes, sublinhamos, relações de interdependência e de complementaridade.

Importará pois, estabelecer-se uma sequência, uma continuidade, entre educação física curricular — dinamização das actividades desportivas internas — competições desportivas inter-escolas. Não será portanto aceitável, nem tão pouco justificável, a participação de equipas representativas de Escolas em quadros competitivos, sem que os mesmos alunos disponham de aulas curriculares, ou sem que a Escola tenha uma organização interna que justifique aquela participação.

Expressa a nossa posição sobre a questão colocada como título deste painel, permitam-nos que apresentemos alguns contributos para a abordagem e discussão de algumas questões relacionadas com o título genérico deste Simpósio: Desporto Escolar: formação para novas competências, e quais sejam as do planeamento, gestão e orientação pedagógica das actividades do desporto escolar.

Tentaremos fazê-lo numa abordagem tão sistematizada quanto possível, mas não necessariamente hierarquizada. Tratar-se-á antes do mais do alinhar de um conjunto de reflexões capazes de contribuir para a elaboração de uma doutrina unitária para o desenvolvimento qualitativo da educação física e desporto escolar entre nós.

1 — A única explicação credível para a existência de desporto escolar só se pode encontrar na criança e no jovem. Ou, se preferirmos, a questão básica do desporto escolar antes de ser uma questão desportiva é, antes do mais um assunto do domínio da educação. Esta é, julgamos, a perspectiva pela qual o professor deve nortear a sua actividade. Será assim fácil aceitarmos que o desporto escolar não pode separar-se da acção educativa da Escola, concebida em termos globais e entendida como uma obra colectiva onde vários actores devem desempenhar papéis e funções específicas.

O que deve estar em causa acima de tudo, é a formação da juventude na perspectiva de um indivíduo adulto consciente da sua função social e do seu papel individual. O desporto escolar, visando o desenvolvimento das capacidades, contribuindo decisivamente para a educação do espírito da iniciativa, da autonomia e da responsabilidade participativa, deve constituir um factor decisivo para aquela formação.

No sentido de se alcançarem estes objectivos importará que cada Escola crie órgãos próprios com a responsabilidade específica de estruturação e desenvolvimento das actividades do desporto escolar, a nível

interno. Nestes órgãos, a participação dos alunos, crianças ou jovens, deve ser considerado como um factor prioritário, visando um empenhamento responsável do seu maior número, na elaboração e implementação de um verdadeiro projecto colectivo, envolvendo professores, alunos, as diferentes estruturas da Escola, a comunidade envolvente. É neste quadro que o desporto escolar deve procurar, por um lado, criar condições para uma responsabilização participativa e progressiva dos alunos e por outro, permitir-lhes a resposta a necessidades de afirmação individual e colectiva (MELO DE CARVALHO, 1987).

Diríamos que a nível de Escola o carácter participativo dos alunos deve colocá-los no centro das preocupações de toda a organização, pelo que a estrutura a montar, consubstanciando um projecto educativo colectivo, deve garantir:

- a) Que os valores da entreatajuda, cooperação e responsabilização, solidariedade e respeito, predominem sobre os inerentes à filosofia da competição exacerbada e da lógica da vitória a todo o custo.
- b) Que o desporto escolar constitua um lugar de encontro entre a Escola e a Comunidade traduzido entre outros factores, pelo relacionamento com o desporto federado, na perspectiva do prolongamento do acto educativo para além da Escola e pelo estabelecimento de relações permanentes com as Autarquias, elas próprias dotadas de estruturas específicas de acolhimento às necessidades de implementação e desenvolvimento do desporto escolar.

2 — Ao reconhecermos a importância do valor formativo do desporto escolar, é evidente que só um Educador o pode compreender e organizar. É a ele que competirá decidir qual a orientação pedagógica mais correcta a transmitir ao planeamento e gestão do desporto escolar, no sentido de maximizar as potencialidades educativas que este encerra.

Como refere MELO DE CARVALHO (op. cit.) «a sua acção não pode ser confundida com a do dirigente do desporto federado nem tão pouco com a de treinador da secção desportiva de um clube. Logo, não é questão para ser abordada por 'antigos praticantes' ou por cidadãos com 'currículo desportivo'. São funções distintas, com finalidades diferentes, a implicarem diferentes metodologias de acção e uma orientação pedagógica própria.»

As actividades do desporto escolar assumem uma complexidade técnica, didáctica e educativa tal, que só a intervenção do professor de Educação Física constituirá um potencial garante da qualidade formativa das actividades. Trata-se de uma simples questão de competências, de intervenção qualitativa do acto educativo.

Tal não significa que, e em especial no desenvolvimento do segundo nível de actividades, não possam intervir outros elementos da comuni-

dade, reconhecendo-se como podendo prestar um eventual contributo valioso à acção dos professores, mas é a estes que deve competir o papel central e não o inverso.

As relações do desporto escolar com a comunidade escolar e com a comunidade exterior não só são necessárias como eventualmente indispensáveis, mas a esta última competirão, fundamentalmente, funções de apoio e colaboração e nunca funções de direcção ou de enquadramento do desporto escolar.

3 — Se concebemos o processo educativo a desenvolver na educação física e desporto escolar sob um ponto de vista unitário, e defendemos a importância decisiva dos professores de Educação Física na sua orientação, torna-se indispensável que estes possuam os meios indispensáveis para poderem escrever a sua função, quer no domínio das técnicas quer no plano da formação social afectiva. Será legítimo considerar-se como um desses meios, quiçá determinante, o das instalações desportivas escolares. A este propósito permitam-nos que façamos referência a algumas ideias já expressas numa comunicação apresentada no IV Forum Horizonte e num artigo elaborado em colaboração com o nosso colega José Manuel Constantino, constante do Dossier inserto no n.º 30 da revista Horizonte.

«As instalações para a leccionação da Educação Física e para a prática do Desporto Escolar, devem forçosamente ser encaradas como parte de um TODO.

A Escola necessita de dispor de espaços que permitam realizar com eficácia o acto pedagógico nas actividades físicas e desportivas curriculares, na formação desportiva dos jovens e no desporto escolar.

A concepção e a tipologia das instalações a implantar têm de obedecer a uma óptica que se apoie em critérios cientificamente racionalizados e que garantam não apenas a eficácia da sua concepção, localização e construção, mas igualmente, a sua função de equipamento ao dispôr da Escola e da Comunidade.

Afigura-se-nos evidente que se qualquer instalação desportiva escolar exige recursos financeiros significativos, é indispensável garantir que essas instalações obedeçam a preocupações que permitem compatibilizar uma utilização escolar com uma utilização comunitária.

Esta preocupação deve contudo subordinar-se a uma outra. É a de que a conceptualização a que deve obedecer as referidas instalações deve responder prioritariamente às necessidades específicas do processo ensino-aprendizagem da Educação Física e do Desporto Escolar as características dos utentes, crianças e jovens e não visando de forma determinante, a utilização pelos adultos, seja qual for a sua

inserção na comunidade e sem ter obrigatoriamente de obedecer às imposições de estruturação normalizada inerentes às competições federadas. Ou seja, as instalações desportivas escolares devem servir prioritariamente as suas necessidades concretas e específicas.

Afigura-se-nos pois, que todo o equipamento desportivo escolar terá de ser considerado como um factor condicionante da qualidade do ensino e valorizado como espaço onde a acção educativa e formativa da disciplina não pode igualmente deixar de ser empreendida no âmbito da saúde, higiene e relacionamento inter-individual dos alunos.

É hoje um dado adquirido o entender-se que toda a tipologia de instalações desportivas escolares deverá ser definida em função da organização vertical dos currículos dos diferentes graus de ensino, respeitando-se conseqüentemente, os objectivos da disciplina fixados para cada grau.

É a concepção do desenvolvimento da Educação Física e do Desporto Escolar que queremos implantar, que deve preceder a concepção das instalações para a sua prática e não a inversa.

A tipologia das instalações e a sua construção deverão, portanto, obedecer a critérios que permitam diferenciar para cada Escola as suas necessidades específicas, respeitar os diferentes graus de ensino e os objectivos da disciplina e em cada um dos graus as características antropométricas próprias das populações escolares a que se dirigem.»

A propósito do programa RIID (Rede Integrada de Infraestruturas Desportivas), em vigor como é do vosso conhecimento, desde 1989, e que visa dotar de instalações desportivas as Escolas que ainda as não possuem, objectivo a ser cumprido até 1992, conforme desejo repetidamente expresso pelo Ministério da Educação, permitam-nos igualmente o renovar de algumas apreensões que desde aquela data vimos repetidamente anunciando. Eis alguns aspectos que as justificarão:

- a) Tipologia de equipamento proposto idêntico para todas as Escolas, não considerando as necessidades dos diferentes graus de ensino (será que a tipologia das instalações a implantar numa Escola do 2.º ciclo do ensino básico deverá ser idêntica à tipologia das instalações de uma Escola do 2.º ciclo do ensino básico mais ensino secundário?) nem tão pouco considerando as exigências inerentes a Escolas com diferentes populações escolares (será defensável a mesma tipologia para uma Escola do 2.º ciclo com 950 alunos e 35 turmas e para uma Secundária com 2300 alunos e 80 turmas?);
- b) a não articulação das dimensões propostas para a considerada «unidade polivalente de base» com as necessidades do processo

de ensino-aprendizagem dos desportos colectivos, remetendo potencialmente os alunos para frequentes e prolongadas situações de «espera» contrárias às recomendações dos metodólogos no que concerne à necessidade do educador proporcionar aos alunos tempos elevados de empenhamento motor específico.

- c) A omissão entre a necessidade da conjugação em cada Escola, dos espaços cobertos e descobertos necessários à prática da Educação Física e do Desporto Escolar.

A não se proceder a uma serena reflexão e cuidada ponderação entre todos os responsáveis pelos projectos das referidas instalações, que continuam a ser implantadas, e entidades representativas dos profissionais de Educação Física, corre-se o grave risco de se investirem significativos recursos financeiros em tipologias de instalações que não vão atender às necessidades concretas e específicas das Escolas, do processo de ensino-aprendizagem, da valorização qualitativa da relação professor-aluno, mas antes a Escola vai servir para satisfação de outros interesses que não necessariamente ou prioritariamente os seus.

4 — A prática desportiva não é educativa em si mesma, da mesma forma que não existem actividades formativas em si mesmas. Tal significa que é a sociedade no seu conjunto, através dos diferentes agentes de socialização (pais, amigos, treinadores, televisão, etc.) e o professor como seu agente formativo primordial, que dão o significado à actividade.

Referimos atrás a importância da acção e o papel insubstituível do professor de educação física no planeamento, gestão e orientação pedagógica do desporto escolar.

Antes de proseguirmos permitam que vos refira sumariamente os resultados elementares de um pequeno estudo efectuado no ano lectivo de 1989-90, em 10 Escolas dos ensinos preparatório e secundário do Concelho de Oeiras, nenhuma delas, na altura com actividades organizadas no âmbito do desporto escolar, envolvendo 434 alunos praticantes de desporto juvenil federado, com uma idade média de 12,6 anos (GONÇALVES, 1990).

As duas questões básicas do estudo diziam respeito, por um lado à possível influência dos agentes de socialização no comportamento dos jovens desportistas e por outro, à percepção que estes mesmos teriam face ao grau de aceitação por esses agentes do uso de comportamentos ilegais ou anti-desportivos. De entre os agentes considerados (professores de educação física, treinadores, pais, amigos e televisão), os professores de educação física, na Escola, aparecem claramente como sendo o grupo considerado como exercendo a menor influência no comportamento dos jovens inquiridos, mas por outro lado, o mesmo grupo aparece, considerado por rapazes e raparigas, praticantes de desportos

individuais ou colectivos como sendo o grupo mais exigente, aquele que mais dificilmente aceitaria ou concordaria com a adopção daquele tipo de comportamentos na prática desportiva competitiva, ou seja, como sendo aqueles que emitem um julgamento moral mais severo. Uma possível razão para esta constatação poderá encontrar-se no facto de grande parte dos professores dos jovens inquiridos, estarem afastados do processo competitivo do desporto para jovens, não participarem na sua concepção e desenvolvimento, demonstrando conseqüentemente uma falta de interesse, emocional e psicológico, pela prática desportiva competitiva.

Talvez exactamente por isso revelam uma perspectiva crítica face a essa realidade, adoptando um critério de extrema exigência nos seus julgamentos morais em relação ao modo como avaliam os comportamentos de todos os intervenientes nesse tipo de prática desportiva, mas de forma particular e mais exigente, no que se refere ao comportamento dos jovens. Adoptam uma visão aséptica, esterilizada, da prática desportiva federada, contrária à exploração das potencialidades educativas do desporto.

Por outro lado, e simultaneamente aos resultados deste estudo, quando observamos o comportamento dos professores que são responsáveis pelo enquadramento das equipas que participam nas competições escolares, o que deparamos infelizmente com certa frequência, nalguns deles, num panorama só aparentemente contraditório com o descrito anteriormente?

Grande semelhança entre o seu comportamento e o dos treinadores de equipas jovens do desporto federado, e mais grave ainda, total identificação com os comportamentos detectados no desporto de competição dos adultos. Como «treinadores», os professores orientam (?) as suas equipas levantando-se, protestando, gritando, procurando influenciar as arbitragens, provocando um clima de agressividade entre todos os participantes nas competições, numa perspectiva filosófica de «vitória a todo o custo», única que parece capaz de valorizar a sua promoção pessoal e relevar o seu estatuto junto das entidades responsáveis, Escola, colegas, pais dos alunos, etc. Pais dos alunos que, refira-se a propósito, assistem frequentemente às competições do desporto escolar criando regularmente um ambiente competitivo em quase tudo análogo ao que sucede num jogo federado de seniores...

Bem, se os professores:

- Não concebem e montam a nível Escola, uma estrutura organizativa interna, capaz de mobilizar, em diferentes funções, o maior número de alunos, conferindo-lhes responsabilidades repartidas e progressivas no desenrolar das actividades.
- Durante um processo que implica aprendizagem, exercitação e treino, não são capazes de, por um lado dirigir e orientar, e por

outro, ensinar, demonstrar, estimular e motivar todos os que consigo trabalham.

- Enquanto responsáveis pelo enquadramento de equipas escolares que participam em competições não exercem plenamente o seu papel de modelo, de atitudes e comportamentos, capaz de influenciar as crianças e os jovens, os seus pais, os árbitros, afinal todos os que participam nas actividades competitivas inter-escolas.
- Se demitem, não desempenhando funções no planeamento, gestão e orientação pedagógica do desporto escolar, ou se mais grave ainda, aceitam fazê-lo reduzindo as suas funções exclusivamente às de mero treinador ou de «descobridor de talentos», então como é possível defender-se a função insubstituível dos professores como garante da qualificação educativa do desporto escolar!?

Situação que inevitavelmente conduzirá à abordagem de outras questões, quais sejam:

- A conquista da identidade sócio-profissional dos professores enquanto agentes decisivos de todo o processo educativo e à consequente valorização da sua acção profissional.
- A aceitação imperiosa da educação física e do desporto escolar, entendidos como matéria de ensino, o que reclama do professor uma base material de suporte — a competência, competência, afinal, capaz de transmitir a noção de intencionalidade na acção educativa (MATOS, 1990).
- A formação científica, didáctica e pedagógica, no respeito por valores e princípios capazes de integrarem um código de ética e de deontologia profissionais.

5 — O Prof. Dr. Gustavo Pires, Coordenador do Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, numa comunicação apresentada no II Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, realizado no Porto em Fevereiro último, referiu alguns dados indicadores do desporto escolar apontando entre outras as seguintes taxas de crescimento entre os anos lectivos de 1988-89 e 1990-91:

Escolas	—	+ 182.76 %	(406 → 742)
Equipas	—	+ 178.81 %	(2176 → 3981)
Professores	—	+ 303.51 %	(1282 → 3891*)
Alunos	—	+ 178.81 %	(43 520 → 77 820)

* Deverá haver um lapso na indicação deste número já que segundo o GEP — Imagens Estatísticas do sistema educativo — haveria no ano lectivo de 1989-90 um total de cerca de 4100 professores de educação física a leccionarem nos ensinos preparatório e secundário...

Números que não podem deixar de causar satisfação e de significar inequivocamente um aumento apreciável do número de todas as estruturas envolvidas no desporto escolar. O que, simultaneamente possibilitará a confirmação da incorrecção da concepção e o desajustamento funcional do período organizacional anterior, vigente desde 1986, designado por «livre associativismo juvenil» e baseando o desenvolvimento do desporto escolar nas federações desportivas.

Se aqueles são dados reconhecidamente positivos, a questão fulcral é para nós, no entanto, outra.

Será que aquele crescimento foi acompanhado de um desenvolvimento qualitativo do desporto escolar? Ou, mais objectivamente, será que aquele crescimento correspondeu a uma educação física curricular para maior número de alunos? A uma correspondência entre a aplicação progressiva dos novos conteúdos curriculares e as diferentes fases de desenvolvimento do desporto escolar? Será que a maioria dos jovens que participou nas competições inter-escolas foi antes sujeito de participação de um processo de dinamização desportiva interna, na sua Escola, e por último poderá entender-se a participação daquele número de crianças e jovens como correspondendo a solicitações de um quadro competitivo devidamente estruturado de acordo com as suas capacidades e os seus períodos de desenvolvimento?

Perante estas interrogações a nossa resposta não pode deixar de ser negativa. Debrucemo-nos somente, por naturais limitações do tempo que nos foi concedido, sobre a questão da estruturação do quadro competitivo que deve ser oferecido às crianças e jovens no âmbito do desporto escolar.

A nível de organização interna da Escola, a mobilização e o funcionamento de todos os intervenientes não deve ter como objectivo constituir uma estrutura organizativa copiada da estrutura federada e dirigida aos adultos. Na sua essência deve ter como finalidades prioritárias garantir a simultaneidade da aprendizagem e aperfeiçoamento das técnicas desportivas e do acesso a uma verdadeira educação desportiva com a abordagem permanente dos verdadeiros problemas éticos e sociais que visem garantir a sociabilização dos alunos.

Não há lugar para se estabelecerem comparações com as organizações desportivas federadas. O carácter da organização, a nível interno de cada Escola, será sempre de se considerar próprio e específico.

No que respeita ao quadro competitivo inter-escolas esta deve basear-se numa visão pedagógica e educativa recusando a selectividade como único critério de estruturação. Deve obedecer, prioritariamente às capacidades diferenciadas pela maturação das crianças e dos jovens, nos seus diferentes períodos de desenvolvimento. Deve o desporto escolar infantil (10-12/13 anos) incluir competições inter-escolas?

Ignorar a competição ou excluí-la do processo de formação desportiva da criança, não deixaria de constituir um erro (até porque não

corresponderia aos interesses e motivações mais profundas das crianças), representaria uma decisão que sem qualquer justificação pedagógica provocaria inevitáveis reflexos negativos no desenvolvimento das suas capacidades.

É evidente que quando defendemos um quadro competitivo para as actividades desportivas escolares destes escalões etários não estamos a pensar numa estrutura baseada nos «modelos federados» onde os confrontos e as rivalidades agressivas são os factores dominantes.

A competição escolar infantil deve obedecer a um modelo de organização próprio, onde as rivalidades e os antagonismos sejam bem substituídos por uma sã emulação, idêntica afinal à que se estabelece no grupo infantil e pela aceitação dos resultados do confronto individual ou entre grupos, como consequência de natural expressão de superioridade momentânea.

A competição constitui para o professor uma excelente oportunidade para identificar os traços dominantes do comportamento das crianças, fornece-lhes elementos indispensáveis para avaliar a correcção do seu processo de ensino, possibilita-lhes reformular os seus «planos de trabalho», neles incluindo, eventualmente, novas habilidades e conhecimentos a abordar; e que tendo em conta as capacidades evidenciadas e colectivamente permita corrigir a «maneira de jogar» e consequentemente ensinar a jogar cada vez melhor.

O confronto entre grupos (equipas) solicita à criança uma valorização individual e provoca uma estruturação de funções dentro do próprio grupo. Tal como refere TEOTÓNIO LIMA (1987), «a competição deve assumir acima de tudo um carácter recreativo e festivo. Competição que não seja festa, convívio, comunicação, não tem a ver com desporto infantil.»

O quadro competitivo deve traduzir-se num programa de muitos jogos, muitas competições assumindo fundamentalmente características de torneios amigáveis, torneios por convite, provas combinadas, etc... de modo a que as oportunidades das crianças terem sucesso desportivo sejam frequentes e diversificadas e em que a preocupação de criar novos conceitos de êxito sejam uma constante. As competições de âmbito regional ou nacional devem ser reduzidas e serem aproveitadas para a realização de outras manifestações ou «acontecimentos» que não somente os referentes às competições desportivas.»

A competição não pode pois deixar de ser considerada um instrumento pedagógico importante no processo de formação desportiva da criança, cabendo aos professores saber transmitir-lhes um cunho vincadamente educativo e dela extrair as «consequências» indispensáveis à orientação da sua intervenção pedagógica.

A forma como os professores assegurarem, o enquadramento pedagógico das actividades e a integração das crianças em quadros competitivos escolares que correspondam às suas motivações, constitui ainda

um factor determinante no prolongamento da sua vida de praticantes desportivos (GONÇALVES, 1988).

No que se refere ao desporto escolar juvenil, que no caso consideramos como correspondendo ao período etário dos 13-16/17 anos, período em que se verificam desfasamentos sensíveis entre os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento bio-psicológico dos jovens, o quadro competitivo a montar deverá ter como preocupação a correcção dos excessos da competição e da «campionite», com a eliminação prematura dos «mais fracos» através de competições normalmente de curta duração e disputadas a eliminar.

A finalidade a perseguir será o de proporcionar um maior número de êxitos e sucessos individuais e colectivos, de acordo com objectivos correctamente avaliados e que constituem um desafio permanente às capacidades dos jovens. Onde a meta será o de Amanhã serem melhores do que Hoje, mas não necessariamente os melhores. É evidente que somos favoráveis à realização de competições escolares a nível regional e nacional, para este escalão etário, desde que rodeadas de precauções pedagógicas, na sua estruturação e envolvimento, e desde que constituam a parcela menor da prática desportiva anual dos jovens.

Pelo que referimos julgamos ter deixado claro que a questão do desporto escolar não pode ficar reduzida ou constituir prioritariamente, uma questão de oferta de quadros competitivos, nem tão pouco a nível de cada Escola, resumir-se a uma selecção dos «melhores» para satisfazer os compromissos competitivos assumidos pela Escola, de modo a que esta venha a beneficiar dos apoios concedidos para o efeito pelo Gabinete Coordenador do Desporto Escolar, apoio esse considerado uma ajuda significativa, tendo em conta as carências gritantes com que as Escolas se debatem no desenvolvimento das aulas curriculares de educação física. É seguramente algo de mais complexo e bem mais exigente.

Regressemos à questão inicial da complementaridade entre a educação física e o desporto escolar. É a nossa convicção que esta relação não existe somente entre estas duas actividades. A formação inicial e contínua dos professores não deverá levar em consideração os conteúdos programáticos da educação física curricular? E a orientação metodológica a conferir ao desporto escolar não deverá estar interrelacionada com aqueles? As instalações desportivas escolares, cobertas e descobertas, não devem atender, não só às necessidades decorrentes daqueles conteúdos, como igualmente às necessidades específicas do desporto escolar? E a Inspeção do Ensino não deve ser entendida como um órgão de revelante importância no acompanhamento e apoio ao desenrolar das actividades? A resposta a estas interrogações não pode deixar de ser inequivocamente afirmativa.

Na verdade as questões da relação entre a educação física e o desporto escolar; da tipologia das instalações desportivas; da formação

inicial e contínua dos professores; da actuação da Inspeção do Ensino, constituem factores indissociáveis que, como tal, se interpenetram e influenciam reciprocamente. O que nos leva a considerar para além de uma mera abordagem parcelar, isolada, de cada um deles, a indispensabilidade de uma visão global e de um tratamento integrado de todos eles.

Nesta perspectiva de abordagem importará que, para além deste ou daquele factor de forma isolada, as situações apontadas para cada um tenham em conta o que se projecta como solução no outro e vice-versa. Afinal para que também neste domínio se atenda ao princípio do que o Todo é sempre algo de diferente do simples somatório das suas partes.

Mas será esta a perspectiva dominante actual?

Eis uma questão cuja resposta deixamos à vossa consideração na convicção de que ela dependerá, em boa medida, o futuro da educação física e do desporto escolar entre nós.

A terminar, um pedido de desculpas. Devido fundamentalmente à falta de originalidade patente nesta comunicação. Na realidade muitas das ideias expressas e orientações preconizadas, foram já seguidas e implementadas nas décadas de 50-60, por alguns professores de educação física, de entre os quais me permito destacar: Orlando Serradas Duarte, no Liceu D. João de Castro; Noronha Feio, na Escola Industrial Infante D. Henrique, no Porto; Mário Lemos, no Colégio Militar e Escola Preparatória Francisco Arruda; José Esteves, no Liceu Nacional de Oeiras, e que continuam hoje a ser defendidas em vários escritos dos colegas Teotónio Lima, Melo de Carvalho e Jorge Bento.

Não será oportuno retomarmos a sua análise e discussão?

Bibliografia

- BENTO, J. O. (1988). *Para uma formação desportivo-corporal na Escola. Projecto de organização da Educação Física e do Desporto Escolar*. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto.
- GONÇALVES, C. (1988). O Desenvolvimento do Jovem Praticante Desportivo. In *Manual do Monitor*. Direcção Geral dos Desportos. Lisboa.
- GONÇALVES, C. (1989). As Instalações Desportivas: da Escola ao Clube; do Clube à Comunidade. Comunicação apresentada no *IV Forum Horizonte*. Lisboa
- GONÇALVES, C., CONSTANTINO, J. C. (1989). As Instalações Desportivas Escolares. *Dossier vol. v, n.º 30, Revista Horizonte*.
- GONÇALVES, C. (1990). *O Espírito Desportivo e os Jovens Praticantes Desportivos*. Câmara Municipal de Oeiras; Divisão de Cultura, Desporto e Turismo; Serviços Municipais de Desporto.
- LIMA, T. (1987). Competições para Jovens. *Treino Desportivo*; II série, n.º 6, Lisboa.
- MATOS, Z. (1990). Professor de Educação Física — aspectos éticos da sua profissão. In *Desporto — Ética — Sociedade*; Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto.

- MELO DE CARVALHO, A. (1987). *O Desporto Escolar; Inovação Pedagógica e Nova Escola*. Editorial Caminho. Lisboa.
- PIRES, G. (1991). O Desporto Escolar no Quadro do Processo do Desenvolvimento do Desporto. Comunicação apresentada no *II Congresso de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa*. Porto.

Comunicação do CNAPEF

Fernando Cadima

Colegas:

O Conselho Nacional das Associações de Profissionais de Educação Física, atribuiu ao Desporto Escolar uma importância fundamental como actividade educativa de extensão e de complemento da Educação Física, ampliando os seus efeitos educativos aos jovens em idade escolar.

Razão suficiente, para merecer de todos nós o interesse e mobilização em torno de um projecto consensual e dignificante do DESPORTO ESCOLAR EM PORTUGAL.

Nesse sentido, rejeitando o debate estéril, a hostilização ou radicalização de posições que, necessariamente, só servem para enfraquecer a Educação Física/Desporto Escolar, manifestamos a disponibilidade para debater a nossa proposta que, como todos sabem, resultou do 1.º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, realizado em Novembro de 1988, e que, sintetizamos nos seguintes pontos:

- 1.º O Desporto Escolar deve ser entendido como uma componente do Sistema Educativo e, como tal, ser considerado uma actividade de extensão e complemento do currículo formal de Educação Física.
- 2.º Na sequência do princípio anterior, o Desporto Escolar deve ser da responsabilidade das Direcções Gerais de Ensino, coordenado por estruturas autónomas, gerido e orientado pelos profissionais de Educação Física.

- 3.º A participação dos jovens no Desporto Escolar, dever-se-á revestir de um carácter voluntário e opcional, devendo a Escola dar oportunidade para satisfazer as suas vocações (atleta, dirigente, árbitro), através de condições e orientações adequadas a estes objectivos.
- 4.º O sucesso do Desporto Escolar depende, para além da componente humana, da existência de condições materiais e da gestão racionalizada destes meios, o que torna urgente:
 - a) a definição de prioridades na atribuição de equipamentos às escolas;
 - b) a reforma do modelo de instalações mais útil e funcional;
 - c) a definição das verbas específicas para a disciplina.
- 5.º A base organizativa do Desporto Escolar são os NÚCLEOS formados em torno de uma determinada modalidade, proposta pelo grupo de Educação Física e orientada por um professor de Educação Física.
- 6.º As actividades a desenvolver por estes Núcleos devem integrar, de forma equilibrada, os seguintes aspectos:
 - a) FORMAÇÃO propriamente dita (sessões de treino e preparação);
 - b) ORGANIZAÇÃO (gestão, enquadramento, coordenação das actividades e dos recursos);
 - c) RECREAÇÃO (convívio, diversificação de experiências educativas e recuperação activa);
 - d) COMPETIÇÃO (jogos de treino e de carácter formal, de acordo com o quadro competitivo).
- 7.º A actividade competitiva deverá ser progressiva, contemplando os níveis:

Nível 1

Actividades competitivas intra e inter turmas, como prolongamento das aulas curriculares de Educação Físicas.

Nível 2

Actividades de convívio ou de competição inter escolas.

Nível 3

Competição formal através da participação no quadro competitivo e perspectivando-a em termos de «desporto de rendimento».

- 8.º Na sequência do número anterior, impõe-se a recusa à participação de jovens em competições formais, sem que previamente tenham tido a formação e orientação adequada na Escola; e a

recusa ao desvirtuamento e ao esvaziamento do Desporto Escolar, nas suas vertentes formativa, pedagógica e educativa, através da sobrevalorização dos resultados da competição, em desfavor dos resultados educativos.

9.º Como actividade orientada para objectivos educativos, os Núcleos devem constituir-se dentro de uma certa homogeneidade.

Dividimo-los em três tipos:

Tipo A

Visam objectivos de iniciação situando-se ao nível da prática elementar, com sessões de treino ao longo de todo o ano. O seu envolvimento em competições deve situar-se ao nível da aplicação das atitudes, conhecimentos e capacidades, relativas ao seu grau de preparação e aos objectivos educativos visados.

Tipo B

Visam objectivos de aperfeiçoamento situando-se ao nível da prática avançada, devendo decorrer nos mesmos moldes, privilegiando as práticas desportivas como meio de formação.

Tipo C

Visam objectivos de iniciação e/ou aperfeiçoamento, estando as suas iniciativas orientadas para as actividades «extra-muros» da Escola, nomeadamente: o Cicloturismo, o Montanhismo, as Actividades de Exploração da Natureza, Orientação, etc.

Conclusão

De Novembro de 1988 para cá assistimos a alterações positivas no enquadramento normativo do Desporto Escolar. Permitindo-nos afirmar que, muito do que nessa altura defendemos, consta hoje, em traços gerais, dos diplomas legais. Daí que as nossas preocupações já não se situem tanto ao nível da legislação, i. e. das intenções, mas antes das realizações.

Pelo que temos vindo a observar, temos receio de que a ânsia de apresentar «resultados» a curto prazo, sem se respeitarem a etapas que um processo desta envergadura acarreta, quer em termos materiais quer humanos, poderá levar à DESVIRTUALIZAÇÃO POR COMPLETO DESTE PROCESSO E A ADIARMOS, UMA VEZ MAIS — O PASSO EM FRENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO ESCOLAR EM PORTUGAL.

Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro

O desenvolvimento do sistema educativo nacional passa, necessariamente, por uma bem estruturada organização da Educação Física e do desporto escolar. No entanto, ao passo que a Educação Física se situa no quadro das actividades curriculares, o desporto escolar carece de tratamento próprio, em virtude de se tratar de uma actividade de complemento curricular.

Assim sendo, o desporto escolar deve ser desenvolvido tendo como referência os princípios próprios que orientam o quadro teórico, pedagógico e organizacional em que o mesmo se deve processar, constantes da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e da Lei de Bases do Sistema Desportivo, Lei n.º 1/90, de 13 de Janeiro.

A concretização das suas finalidades determina, inequivocamente, que o desporto se integre na vida escolar, surgindo como uma componente da actividade educativa proporcionada pelo estabelecimento de ensino.

O acesso à educação, ao bem-estar físico e à saúde, através de uma prática desportiva orientada, é um direito que assiste a todos os portugueses, com especial incidência nos jovens em idade escolar.

Simultaneamente, o desporto escolar deve promover a saúde e a condição física, bem como a educação moral, intelectual e social da juventude portuguesa, no respeito absoluto pelo direito à individualidade e à diferença, partindo do princípio de que a actividade desportiva do jovem deve servir exclusivamente a sua educação, sem parcialismo e em verdadeiro espírito de cooperação.

Assumindo-se o desporto escolar como um subsistema totalmente integrado no sistema educativo, deve, contudo, ser também um sector autónomo do sistema desportivo, onde poderá estabelecer ligações com os outros subsistemas, numa situação de igualdade institucional, nomeadamente no quadro das relações com os clubes e as federações desportivas, salvaguardando sempre o primado da educação, das suas estruturas próprias e da sua unidade de direcção.

Por outro lado, imperativo se torna sublinhar a necessária coerência sistémica entre a área ou disciplina de Educação Física e o desporto escolar como actividade de complemento curricular, assegurando a respectiva estrutura orgânica de forma coerente e operativa desde a escola à administração central.

O desporto escolar decorre, com efeito, tal como as demais actividades escolares, sob a responsabilidade dos órgãos de gestão e administração dos estabelecimentos de educação e ensino, constituindo a escola a unidade organizativa de base do desporto escolar.

No respeito pelas características específicas de cada região, o desporto escolar deve basear-se num sistema aberto de modalidades e de práticas desportivas que serão organizadas integrando de modo harmonioso as dimensões próprias desta actividade, designadamente o ensino, o treino, a recreação e a competição.

Finalmente, e porque o desporto escolar se situa no domínio da área formal das práticas desportivas, entende-se que só deve ser desenvolvido a nível de cada escola desde que estejam garantidas as condições pedagógicas, técnicas e organizacionais que salvaguardem a dignidade do acto pedagógico e desportivo.

Foram ouvidos os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

Foram ouvidos o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo da Juventude.

Assim: No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pelas Leis n.ºs 46/86, de 14 de Outubro, e 1/90, de 13 de Janeiro, e nos termos das alíneas a) e c) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I Disposições gerais

Artigo 1.º Objecto

É aprovado o quadro geral da Educação Física e do desporto escolar como unidades coerentes de ensino.

SECÇÃO I Educação Física

Artigo 2.º Obrigatoriedade

A Educação Física é uma disciplina curricular obrigatória nos ensinos básico e secundário.

Artigo 3.º Objectivos

A Educação Física tem por objectivos:

- a) Contribuir para a formação integral dos alunos na diversidade dos seus componentes biofisiológicos, psicológicos, sociais e axiológicos, através

do aperfeiçoamento das suas aptidões sensório-motoras, da aquisição de uma saudável condição física e do desenvolvimento correlativo da personalidade nos planos emocional, cognitivo, estético, social e moral;

- b) Promover a prática de actividades corporais, lúdicas e desportivas, bem como o seu entendimento enquanto factores de cultura e de concretização de valores sociais, estéticos e éticos;
- c) Incentivar o gosto pelo exercício físico e pelas práticas desportivas, como meio privilegiado de desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário;
- d) Apoiar, estimular e desenvolver o desportivismo, o espírito de equipa e as atitudes de cooperação, solidariedade, autonomia e criatividade, bem como a capacidade de interpretação e de compreensão das potencialidades do desporto como expressão cultural e factor de desenvolvimento humano;
- e) Contribuir para a integração e reabilitação dos alunos portadores de deficiências, através de actividades que atendam às suas características específicas.

Artigo 4.º Programas

1 — A Educação Física desenvolve-se através de programas próprios com três horas lectivas semanais, observando-se o disposto no Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

2 — À semelhança das restantes disciplinas, é definido um processo de avaliação dos alunos, em termos adequados às especificidades da disciplina de Educação Física.

3 — Para os efeitos do disposto nos números anteriores, os programas de Educação Física deverão ser desenvolvidos numa sequência vertical, tendo em atenção os interesses e características próprios dos vários níveis etários e estabelecer relações horizontais interdisciplinares com vista à prossecução dos objectivos globais de cada ciclo de escolaridade.

4 — Em consequência do estabelecimento no número anterior, serão elaborados programas específicos no âmbito dos sistemas dos ensinos básicos e secundário, conforme definido na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

SECÇÃO II Desporto Escolar

Artigo 5.º Definição

1 — Entende-se por desporto escolar o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objecto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de actividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo.

2 — De acordo com os objectivos referidos no número anterior, o desporto escolar desenvolve as suas actividades nas escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e nas escolas do ensino secundário.

3 — Nas escolas do 1º ciclo do ensino básico são desenvolvidas actividades lúdicas de iniciação desportiva integradas no âmbito dos programas de Educação Física da respectiva área curricular ou articuladas com estes.

Artigo 6.º

Inserção institucional

1 — A nível local, o desporto escolar organiza-se na escola sob a responsabilidade dos respectivos órgãos de administração e gestão.

2 — A nível regional, o desporto escolar insere-se nas estruturas regionais do Ministério da Educação definidas no Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro.

3 — A nível central, o desporto escolar é da responsabilidade da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

4 — Compete à Inspeção-Geral de Ensino, no quadro das suas atribuições, assegurar o respeito pelos princípios e regras constantes do presente decreto-lei e zelar pela garantia e defesa dos objectivos pedagógicos e da formação integral dos alunos.

CAPÍTULO II

Estruturas do desporto escolar

SECÇÃO I

Enquadramento geral

Artigo 7.º

Organização do desporto escolar

1 — Para os efeitos de prossecução dos objectivos inerentes ao desporto escolar, este articula-se:

- a) A nível local, através dos núcleos de desporto escolar constituídos em cada escola;
- b) A nível regional, através das estruturas de coordenação das direcções regionais de educação criadas nos termos do artigo 29.º do Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro;
- c) A nível central, através da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

2 — São órgãos consultivos para o desporto escolar o Conselho Técnico e o Conselho Nacional do Desporto Escolar, que funcionarão junto da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

SECÇÃO II
Estruturas locais

Artigo 8.º

Organização local do desporto escolar

1 — Sem prejuízo da especificidade própria do 1.º ciclo do ensino básico, as actividades de desporto escolar organizam-se e desenvolvem-se em cada uma das escolas dos ensinos básico e secundário sob a responsabilidade dos órgãos de gestão das mesmas.

2 — A organização do desporto escolar faz-se em cada escola através do respectivo núcleo.

3 — O núcleo de desporto escolar, através do órgão de gestão e administração do estabelecimento de ensino, articulará a sua actividade com o órgão competente da respectiva estrutura de coordenação da direcção regional de educação.

4 — Na medida do possível, os órgãos de gestão e administração dos estabelecimentos de educação e ensino devem, na preparação dos respectivos horários, prever uma manhã ou uma tarde semanal reservada à prática desportiva, independentemente das outras actividades correntes do núcleo de desporto escolar e sem prejudicar a actividade curricular, designadamente os horários de Educação Física.

Artigo 9.º

Núcleo do desporto escolar

1 — O núcleo do desporto escolar é a unidade organizativa da escola na qual se processam as práticas do desporto escolar, designadamente, de acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, quanto às escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

2 — O núcleo do desporto escolar organiza-se de acordo com o grau de ensino, o projecto educativo da escola e a especificidade da região.

3 — Salvo o disposto no número seguinte, o núcleo do desporto escolar é dirigido por um professor de Educação Física, para o efeito nomeado pelo órgão de gestão e administração do estabelecimento de educação e ensino, sob proposta dos professores da disciplina em serviço na mesma.

4 — Nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico poderá ser designado um professor-coordenador de Educação Física e de desporto escolar.

5 — Constituem o núcleo do desporto escolar, para além do seu coordenador, todos os docentes intervenientes no desporto escolar que nele trabalharem, todos os alunos praticantes que, a título voluntário, o integrem, bem como, onde exista, um representante da respectiva associação de estudantes.

Artigo 10.º

Desenvolvimento do desporto escolar

1 — O desporto escolar desenvolve-se a dois níveis:

a) No primeiro nível, através de um quadro de actividades formativas e recreativas sistemáticas, integrando o treino e a competição, processadas

de acordo com horário semanal e especificadas num plano e programa anual integrado no plano de actividades da escola;

- b) No segundo nível, através da participação da escola nos diversos quadros competitivos a nível local, regional ou nacional, organizados segundo a iniciativa e regulamentos, respectivamente, das escolas, das direcções regionais de educação e da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

2 — As actividades de primeiro nível são desenvolvidas de modo a assegurar a participação dos alunos deficientes, na perspectiva do integral aproveitamento das potencialidades formativas e integradoras da prática desportiva.

3 — O acompanhamento médico dos praticantes e o controlo médico para a Educação Física são assegurados pelo serviços competentes de apoio aos estabelecimentos de ensino, a definir por portaria conjunta dos Ministros da Educação e da Saúde.

4 — O seguro escolar para cobertura dos riscos inerentes à Educação Física cobre, nos mesmos termos e condições, os inerentes a todas as actividades do desporto escolar.

5 — Salvaguardada a supervisão técnica e pedagógica dos professores da respectiva escola, serão fomentados, nomeadamente ao nível do ensino secundário, os mecanismos necessários que conduzam e incentivem os estudantes a participar na organização e gestão das práticas desportivas do núcleo.

6 — A articulação das iniciativas das escolas com as autarquias locais e com os clubes desportivos da respectiva área geográfica desenvolve-se de acordo com o quadro de modelos definido pela Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

Artigo 11.º

Professor-coordenador do desporto escolar

1 — Sem prejuízo das especialidades ao nível das escolas do 1.º ciclo do ensino básico, compete ao professor-coordenador do desporto escolar:

- a) Elaborar, em conjugação com os docentes intervenientes no processo e de acordo com as directivas superiormente determinadas, o planeamento, a programação e o orçamento anual das actividades do desporto escolar e assegurar que estas esetejam integradas no plano de actividades da escola;
- b) Incentivar o desenvolvimento de um quadro de práticas desportivas aberto à participação da generalidade da respectiva população escolar, concretamente através da coordenação das actividades previstas nas alíneas a) e b) do n.º 1 do artigo anterior;
- c) Fomentar a participação doa alunos na gestão do desporto escolar, intervindo no desenvolvimento, organização e avaliação das respectivas actividades;
- d) Enviar, sob a forma de projecto, o programa e o orçamento do desporto escolar para o órgão competente da respectiva estrutura de coordenação

da direcção regional de educação, através dos órgãos de administração e gestão da escola, de forma que o mesmo passe a fazer parte do planeamento regional do desporto escolar.

2 — Ao professor-coordenador do desporto escolar nas escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário é vedada a acumulação com qualquer outro cargo na escola.

SECÇÃO III Estruturas regionais

Artigo 12.º

Organização regional da Educação Física e do desporto escolar

1 — O enquadramento da Educação física e do desporto escolar a nível regional é atribuição das direcções regionais de educação.

2 — Cada direcção regional de educação mantém estreita ligação com a Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário, nomeadamente no planeamento e execução de tarefas de incidência nacional da Educação Física e do desporto escolar resultantes da harmonização entre estas e as actividades programadas a nível regional.

Artigo 13.º

Competências das direcções regionais de educação

No âmbito da Educação Física e do desporto escolar compete às direcções regionais de educação:

- a) Definir, a nível regional, as prioridades e as linhas de acção para a Educação Física e o desporto escolar, articulando tal definição com a Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário;
- b) Regulamentar e articular, a nível regional, as diversas etapas de desenvolvimento das actividades físicas, desportivas e outras, a desenvolver nas escolas da região, conjugando tal actividade com os princípios estabelecidos, a nível nacional, sobre as actividades de complemento curricular, em especial o desporto escolar;
- c) Promover, a nível regional, o intercâmbio do desporto escolar e de outras actividades congêneres;
- d) Fomentar, regulamentar e coordenar os quadros competitivos regionais; tendo em vista a maior participação possível da juventude escolar no âmbito da respectiva região, salvaguardando as características e condições pedagógicas próprias dessas competições;
- e) Elaborar e manter actualizado um plano de dados sobre possibilidades e necessidades de recursos para a Educação Física das escolas;
- f) Promover anualmente a divulgação pública das actividades de complemento curricular, em especial do desporto escolar.

Artigo 14.º
**Organização do desporto escolar
nas direcções regionais de educação**

1 — Para o exercício das suas competências no âmbito do desporto escolar, as direcções regionais de educação disporão de um coordenador regional e de um coordenador por cada estrutura de coordenação criada nos termos do artigo 29.º do Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro.

2 — O coordenador regional é equiparado, para efeitos remuneratórios, a chefe de divisão, exercendo as suas funções no âmbito do Departamento Técnico-Pedagógico, previsto no artigo 14.º do Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro, e na dependência do respectivo director de serviços.

3 — Junto dos órgãos competentes das estruturas de coordenação previstas no n.º 3 do artigo 29.º do Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro, exercerão funções os coordenadores do desporto escolar, que dependem funcionalmente do respectivo coordenador regional.

4 — No âmbito das competências previstas no artigo 13.º do presente diploma, o director regional de educação respectivo estabelecerá, por despacho, mediante proposta do coordenador regional, as competências a desenvolver pelos coordenadores do desporto escolar, as quais visarão prosseguir os objectivos que, a nível regional, se visem concretizar.

SECÇÃO IV
Estrutura central do desporto escolar

Artigo 15.º
**Gabinete de Educação Física
e do Desporto Escolar**

1 — É criado, no âmbito da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário, o Gabinete da Educação Física e do Desporto Escolar.

2 — O Gabinete é um serviço de planeamento, coordenação, orientação e avaliação do sistema educativo para a Educação Física e o desporto escolar, desenvolvendo, de acordo com as políticas superiormente definidas, as competências previstas na lei orgânica da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

3 — O Gabinete é dirigido por um subdirector-geral da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário, para o efeito designado pelo membro do Governo competente, sob proposta do director-geral.

Artigo 16.º
Receitas

Constituem receitas da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário, exclusivamente para o desporto escolar:

- b) O subsídio que, por despacho anual dos membros do Governo com a tutela da educação e dos desportos e nos termos definidos no Decreto-Lei n.º 193/73, de 30 de Abril, for anualmente atribuído ao desporto escolar pelo Instituto Nacional de Fomento do Desporto, o qual corresponderá obrigatoriamente, no mínimo, a 15 % das receitas próprias que aquele Instituto receber ao abrigo da legislação aplicável à repartição da receita líquida das Apostas Mútuas;
- c) Os donativos a patrocínios especialmente dirigidos ao desenvolvimento das práticas desportivas escolares e seus quadros competitivos privados.

SECÇÃO V

Estruturas consultivas do desporto escolar

Artigo 17.º

Conselho Técnico

1 — O Conselho Técnico é um órgão consultivo da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário que tem por atribuição, em especial, o acompanhamento das diversas matérias e actuações que, estando a cargo de outros departamentos ou serviços da administração central, comportam incidência directa sobre o desenvolvimento do desporto escolar, designadamente no âmbito do parque desportivo escolar, suas características e gestão, da medicina pedagógica, da orientação escolar e profissional, da economia e financiamento gerais do sistema, de aspectos de carácter normativo e, bem assim, do respectivo planeamento articulado.

2 — O Conselho Técnico é presidido pelo director-geral dos Ensinos Básico e Secundário, que pode delegar esta competência no responsável pelo Gabinete de Educação Física e do Desporto Escolar, e é composto ainda por um licenciado em Educação Física, um licenciado em Arquitectura ou Engenharia Civil, um licenciado em Medicina, um licenciado em Psicologia, um licenciado em Economia, Finanças ou Gestão e um licenciado em Direito, designados pelo Ministro da Educação, em acumulação de funções, de entre funcionários pertencentes aos serviços de si dependentes, ou por despacho conjunto dos Ministros da Educação e da respectiva tutela, sempre que se trate de funcionário afecto a outro departamento ministerial.

3 — É da competência do Conselho Técnico:

- a) Emitir os pareceres ou realizar os estudos que lhe sejam determinados;
- b) Manter permanente articulação com os departamentos da Administração Pública que tenham conexão com o desporto escolar;
- c) Apresentar superiormente as propostas que, no âmbito das suas atribuições, haja por convenientes.

4 — O Conselho Técnico reúne mensalmente, regendo-se por regulamento interno, a aprovar por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 18.º
Conselho Nacional do Desporto Escolar

1 — O desporto escolar tem, como estrutura consultiva independente, o Conselho Nacional do Desporto Escolar.

2 — Compete ao Conselho Nacional do Desporto Escolar:

- a) Propor um sistema de comunicação e troca de informação, a nível nacional, no âmbito do desporto escolar;
- b) Participar na definição das orientações gerais para o desenvolvimento do desporto escolar;
- c) Propor iniciativas, acções e projectos que possam contribuir para o desenvolvimento do desporto escolar;
- d) Emitir parecer sobre o plano de actividades e correspondente orçamento na área do desporto escolar, bem como sobre a respectiva execução;
- e) Emitir parecer no final de cada ano lectivo sobre o trabalho realizado a nível nacional;
- f) Emitir parecer sobre o relatório da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário na área do desporto escolar;
- g) Pronunciar-se em todos os casos em que tal lhe for solicitado pelo Ministro da Educação.

3 — Têm assento no Conselho:

- a) O director-geral dos Ensino Básico e Secundário, que presidirá;
- b) O subdirector-geral da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário ao qual competir a direcção do Gabinete de Educação Física e do Desporto Escolar;
- c) O director-geral dos Desportos ou um seu representante;
- d) Um representante de cada um dos directores regionais de educação;
- e) Um representante dos serviços competentes para a Educação Física e desporto escolar da Região Autónoma da Madeira;
- f) Um representante da Direcção Regional de Educação Física e Desporto da Região Autónoma dos Açores;
- g) Um representante de cada um dos conselhos científicos dos estabelecimentos de ensino universitário na área da Educação Física e do desporto;
- h) Um representante do Secretariado Nacional de Reabilitação;
- i) Um representante da Associação dos Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo;
- j) Um representante da Associação Nacional dos Municípios Portugueses;
- l) Um representante do Conselho Nacional da Juventude;
- m) Um representante da Sociedade Portuguesa de Educação Física;
- n) Um representante do Conselho Nacional das Associações dos Profissionais de Educação Física;
- o) Um representante do Comité Olímpico Português;
- p) Quatro representantes das associações de pais, sendo um por área abrangida por cada direcção regional de educação;
- q) Quatro representantes das associações de estudantes do ensino secundário, eleitos pelas mesmas, sendo um por cada área abrangida por cada direcção regional de educação.

Artigo 19.º

Funcionamento do Conselho Nacional do Desporto Escolar

1 — O Conselho Nacional do Desporto Escolar reunirá duas vezes por ano em reunião ordinária e extraordinariamente sempre que convocado pelo seu presidente, por sua iniciativa ou a pedido de dois terços dos seus membros.

2 — O Conselho aprovará o seu regulamento interno.

3 — As reuniões do Conselho Nacional do Desporto Escolar são dirigidas pelo presidente e por dois vogais, eleitos pelo próprio Conselho.

4 — A mesa designará o relator sempre que o Conselho Nacional do Desporto Escolar haja que emitir parecer.

CAPÍTULO III

Alterações orgânicas

Artigo 20.º

Alteração da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário

1 — É alterada a designação da Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, criada pelo Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro, para Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

2 — Por decreto regulamentar serão introduzidas as necessárias alterações à estrutura orgânica e funcional da Direcção-Geral dos Ensinos Básico e Secundário, aprovada pelo Decreto Regulamentar n.º 30/89, de 20 de Outubro.

Artigo 21.º

Alteração ao Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro

1 — O quadro a que se refere o artigo 30.º do Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro, passa a ser o constante do anexo ao presente diploma, que dele faz parte integrante.

2 — O artigo 31.º do Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro, passa a ter a seguinte redacção:

Artigo 31.º

Quadro de afectação

1 —

2 —

3 —

4 —

5 — Os lugares de coordenador regional de desporto escolar são providos, nos termos da lei geral, de entre licenciados em Educação Física e ou Desporto.

6 — As funções de coordenador do desporto escolar, a desenvolver nas estruturas de coordenação das direcções regionais de educação, a que se refere o artigo 29.º do Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro, serão exercidas, em

regime de requisição, por professores de Educação Física com provimento definitivo, sendo aquelas funções de natureza técnico-pedagógica.

7 — Nas sedes das direcções regionais de educação, os coordenadores regionais do desporto escolar acumulam as respectivas funções com as de coordenador.

3 — O artigo 33.º do Decreto-Lei n.º 361/89, de 18 de Outubro, passa a ter a seguinte redacção:

Artigo 33.º Competências

- 1 —
- 2 —
- 3 — Na área territorial das Direcções Regionais de Educação do Norte, do Centro e do Sul, as juntas médicas regionais são também competentes para se pronunciarem em relação ao pessoal não docente dos estabelecimentos de ensino superior.

CAPÍTULO IV Disposições finais

Artigo 22.º Funcionamento do desporto escolar

O director-geral dos Ensinos Básico e Secundário, em conjunto com o subdirector-geral responsável pelo Gabinete de Educação Física e do Desporto Escolar, tomará as providências para que o desporto escolar, orientado de acordo com os princípios previstos neste diploma, se desenvolva a partir do ano lectivo de 1991-1992.

Artigo 23.º Legislação revogada

É revogada toda a legislação que contrarie o disposto no presente diploma, nomeadamente:

- a) O Decreto-Lei n.º 554/77, de 31 de Dezembro;
- b) Decreto-Lei n.º 197/79, de 29 de Junho;
- c) Decreto-Lei n.º 150/86, de 18 de Junho.

Artigo 24.º Encargos orçamentais

Os encargos resultantes do presente diploma na parte respeitante a pessoal serão suportados pelas verbas inscritas nas competentes rubricas do orçamento da Secretaria-Geral do Ministério da Educação.

Artigo 25.º
Regiões autónoma

O desporto escolar organiza-se nas regiões autónomas de acordo com legislação específica elaborada pelos respectivos órgãos de governo próprio.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 6 de Dezembro de 1990.
— *Aníbal António Cavaco Silva* — *Vasco Joaquim Rocha Vieira* — *Lino Dias Miguel*
— *Luís Miguel Couceiro Pizarro Beza* — *Arlindo Gomes de Carvalho* — *José Albino da Silva Peneda* — *António Fernando Couto dos Santos*.

Promulgado em 6 de Fevereiro de 1991.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 8 de Fevereiro de 1991.

O Primeiro-Ministro, *Aníbal António Cavaco Silva*.

ANEXO

- 4 directores regionais.
- 8 subdirectores regionais.
- 12 directores de serviços.
- 28 chefes de divisão.
- 4 coordenadores regionais de desporto escolar (a).
- 4 chefes de repartição.
- 24 chefes de secção.

(a) Equiparado a chefe de divisão.

*ARQUIVO
HISTÓRICO*

Poder e Saber sobre o Corpo — a Educação Física no Estado Novo (1936-1945)

Rui Gomes*

Resumo

Do ponto de vista cronológico o facto social que pretendemos estudar situa-se no tempo que vai desde a criação da Organização Nacional Mocidade Portuguesa (1936), até 1945, altura em que se fazem sentir os primeiros resultados da instituição única de formação de professores de Educação Física — o INEF. A nível tipológico o artigo refere-se a factos institucionais que concorrem para a continuidade da formação económica e social do Estado Novo; ideológicos, correspondentes a manifestações de conhecimento, particularmente o político; científicos, correspondentes à produção científica das instituições dela responsáveis; profissionais, correspondentes à preparação de agentes de ensino e à formação de uma nova ideologia profissional.

1. Introdução

A criação da Mocidade portuguesa e a abertura do INEF coincidem com o período de extinção das Escolas Normais Superiores (1930) e de encerramento das Escolas do Magistério Primário (1937). Esta «coincidência» faz parte de um programa de centralização e controlo ideológico por parte do Estado Novo, que passava pela aplicação desviante da máxima de Juvenal — «*Mes sana in corpore sano*». Máxima essa que em salazarismo escorreito queria dizer: formação da consciência na e através da disciplina e submissão dos corpos. Um tal programa passava

* Assistente convidado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Bolseiro do INIC.

pela ruptura com as concepções «libertárias» do republicanismo e com as instituições que se mostravam impregnadas desse saber. E passava também pela criação de instituições que não deixassem dúvidas acerca da tutela ideológica do Estado, dos militares e da Igreja. A formação de professores de Educação Física que sempre assentara numa deficiente estrutura material e mental, acorrentada num empirismo sufocante, desde sempre condicionada por paradigmas externos, constituía um terreno privilegiado para a reprodução dos valores transmitidos por outras vias.

O período que analisamos está cheio de decisões políticas e pedagógicas ao nível da Educação Física, mas é, ao mesmo tempo, muito pobre na sua teorização e produção científica.

O período de consolidação do Estado Novo é um período de elaboração de tecnologias políticas. Sistema duro no que diz respeito ao seu núcleo ideológico é, simultaneamente, pragmático, aberto à integração de algumas práticas sociais emergentes. O Estado Novo compreendeu que, a uma crise de identidade, não se responde apenas com a força mas também com sedução integrativa. O Estado Novo propõe aos portugueses que colaborem com ele, como se participassem num dispositivo optativo. No período de 1926 a 1942 foram criadas em Portugal uma série de instituições com um papel decisivo na orientação da Educação Física e desportos. A estratégia adoptada era justificada pela necessidade de impor a legalidade mediante o poder militar e proceder à harmonia social através da persuasão pedagógica.

Ao contrário das outras disciplinas, onde o saber científico «fundamental» é anterior e extrínseco à formação do saber pedagógico, no domínio da Educação Física o saber «fundamental» surgiu, em grande medida, do saber pedagógico. Ou, de forma mais precisa, surgiu da teorização de uma prática pedagógica onde se aplicavam os saberes provenientes de outras áreas. Reconstruir este percurso de produção de um saber pedagógico e da sua relação com outros saberes, permitir-nos-á penetrar no âmago do problema da identidade profissional dos professores de Educação Física. Identidade que não é atingida no período que analisamos, mas que vê surgir um terreno propício ao seu aparecimento.

2. O discurso do Poder: do corpo tolerado ao corpo reintegrado

2.1. «Ser português é fazer portugueses»: os axiomas do salazarismo

O salazarismo inscreve-se no conjunto de movimentos políticos que tentaram repor as gentes na sua sociabilidade natural. Nesses anos, uma minoria de portugueses modelavam a maioria dos portugueses por fazer. À história é dado o poder de dizer ao português quem este era. Através de factos históricos parciais e da justificação da tradição e de regras de

poder político e de organização vertendo directamente daquilo que «fomos no passado», racionaliza-se uma acção reformativa de Portugal.

«...quando o salazarismo propõe assim a sua leitura, inscreve-se numa tradição recente e numa necessidade tornada vital, mas simultaneamente inova no que lhe diz respeito, pois que é a primeira vez que o poder político propõe a um punhado de portugueses (a identificar) a modelagem da massa humana portuguesa. Projecto duplamente voltado para dentro. É-o territorialmente, é-o também no ataque à mentalidade, que outra coisa não é que os hábitos do corpo.»¹

O facto de ser o próprio Estado a propor que os portugueses colaborassem com ele, na sua vontade imaginária de independência, conferia veracidade ao dispositivo optativo. Tudo se apresentava como cabendo aos portugueses fornecerem os meios de viabilidade do seu próprio Estado. Mais do que existir na sua função prática, cada porção do Estado Novo deve provar. Provar que o Estado devolve a força que recebe do trabalho e da disciplina dos portugueses.

O Portugal de Salazar era uma sociedade estável, onde o consenso era procurado pela interiorização do modelo e não pela sua teorização explícita. A questão que se punha era como fazer da sociedade portuguesa um ideal constante e imutável, à maneira de uma «lei natural», quando a própria industrialização do país, ainda que balbuciante, apontava para a mobilidade? A resposta foi dada pela construção de vários axiomas: a invenção do «homo lusitanus» e a recusa de modelos externos são dois deles.

A especificidade do ser português tornava-se evidente pelos factos ameaçadores da identidade pátria e necessária devido à crise económica mundial. Desta forma, Portugal teria de reencontrar e continuar o génio próprio que o definia e habitava.

Crise, remédio, génio, incapacidade, depauperamento, atrofia, são noções que falam de corpo, de doença e de raça. Quando os homens do Estado Novo olhavam o passado pátrio, guiava-os um pensamento clínico (doença-mal/cura), integrado num quadro de reconstrução da «essência» do homo-lusitanus.

O processo do consumo do corpo pelo Estado provém da necessidade de produzir um poder estável e legítimo. O enquadramento do corpo através das mais variadas instituições respondia à necessidade de assegurar o domínio e controlo de cada componente da totalidade humana, à boa maneira positivista.

Uma tal ideia reforça o valor da ginástica, concedendo-lhe uma racionalidade que deveria conduzir à correcção de condutas — formando o espírito — e à conservação da saúde — melhorando o rendimento no trabalho. É o que podemos concluir das seguintes considerações:

«...Encarado o indivíduo como elemento indispensável da célula social que é a Família, base da sociedade e da Nação, chegamos assim a compreender a justaposição

dos interesses individuais e os da Nação, pois que na saúde física e psíquica do indivíduo se encontra a origem da regeneração física do povo (...) Os fins individuais higiénicos, da formação física visam à conservação e melhoramento do estado de saúde (...) os fins económicos encontram-se justificados no aperfeiçoamento das funções da vida de relação, num sentido do maior rendimento de trabalho útil, consequentemente no melhor rendimento do seu trabalho profissional, na diminuição das verbas orçamentais para a saúde pública...»²

Estes princípios deveriam apontar para uma organização inteligente de todos os recursos e para o seu máximo aproveitamento, quer em termos económicos quer simbólicos. E daí a adopção do sistema de ginástica de Henrich Ling, composto por movimentos racionais, analíticos e localizados dos quais pretendia controlar previamente todos os efeitos. Baseado nos conhecimentos da fisiologia, anatomia e mecânica, mas onde «...a anatomia é o melhor documento do ginasta»³, constrói-se um sistema rígido e estático, centrado na atitude e não no movimento. Podendo transformar-se numa educação física generalizada, dada colectivamente e disciplinadamente — a preocupação de imitar, na perfeição, o modelo, é central no método —, o método sueco responde às necessidades de produção de uma formação económica que optara pela autarcia.

Mas o discurso do Estado Novo não se limitava a um pragmatismo económico e higiénico. O discurso de Salazar e dos ideólogos do regime não deixa lugar a dúvidas: se Portugal queria sobreviver, teriam os portugueses que se submeter a uma nova forma de poder. O Estado Novo era essa nova forma de poder que, a um tempo, devia curar e integrar. É em grande parte ao vitalismo que o discurso do poder vai buscar o seu fundante noético. A metafísica aristotelo-tomista, onde o corpo e alma se encontram unidos consubstancialmente, vê nesta apropriação biologista a forma de transferir a onipotência de Deus para um chefe que, em nome d'Ele e por sua vontade, presidia aos destinos do povo. A metafísica que preside aos destinos da Educação Física durante o Estado Novo contraria os processos «exclusivamente exogénicos», isto é, actuando do corpo para o espírito. Como se verifica facilmente na introdução ao Regulamento de Educação Física dos liceus⁴ que marcou filosoficamente todo o período que vimos analisando:

«...Ling, espiritualista confesso, entendia, como atrás se disse, que o corpo é um instrumento vivo da alma. Certamente que o corpo não pode prevalecer sobre o espírito, antes lhe deve ser subordinado. (...) Todos os métodos de ginástica, portanto, baseados em movimentos e só em movimentos não podem atingir o seu «desideratum» como um meio na formação integral do homem, visto que as faculdades superiores do espírito escapam na sua formação e desenvolvimento ao problema exogénico».⁵

Esta Educação Física visava a espiritualização do músculo. Ainda que este novo programa oficial de 1932 estivesse muito marcado por uma corrente médico-pedagógica que viria a ser recusada pelos fun-

dadores do INEF, particularmente no que diz respeito ao quietismo das suas preocupações terapêutico-respiratórias, a sua perspectiva filosófica de entender o homem, mantém-se inalterada. Por alguma razão este regulamento se manterá em vigor, durante largos anos, apesar de os defensores do método de Ling «evoluído» marcarem vitórias sucessivas no INEF, na Direcção dos serviços de Educação Física da Mocidade Portuguesa e, em particular, no exército.

Está, então, criada uma contradição entre o desenvolvimento do carácter abstracto e universal do homem, proposto pela metafísica cristã, e o âmbito real da sua vida, que exige uma «sociabilidade natural». É por isso que os discursos de Salazar, Carneiro Pacheco e outros bebem numa vasilha naturalista. Luta pela vida e adaptação são noções tomadas à biologia como forma de combater a desordem e a falta de especialização. Escrevia Carneiro Pacheco em 1939 na proposta de Lei apresentada à A. Nacional para a criação do INEF:

«Os elevados índices de incapacidade que se registam nas inspecções médicas — militar, escolar, profissional ou de mera investigação — e o simples exame de visu da população na via pública, corpos sem verticalidade e rostos sem côr, denunciam flagrantemente a gravidade do mal, que não afecta só a saúde dos indivíduos mas a própria economia das nações. (...) A Educação Física visa em primeiro lugar, como é natural, o indivíduo em si mesmo, como unidade biológica, e sujeita-o a uma série de exercícios gimnásticos adequados ao sexo e à idade, os quais vão desde prevenirem na criança, como estimulante da nutrição, os desvios da curva do crescimento, até produzirem, a par da valorização plástica, os frutos morais que são a energia da vontade, o auto-domínio e a formação do carácter.»⁶

Tratava-se, antes de mais, de proporcionar uma normalização das necessidades e dos objectivos sociais, assegurando a vinculação da juventude aos costumes da classe política no poder.

«O homem vale pelo carácter e pelo coração, mais ainda do que pela inteligência e pelo saber, e uma nação vale menos pela ciência e pelo espírito do que pelos costumes.»⁷

Os corpos sobreviventes, os seleccionados, constituem-se num conjunto hierarquizado de funções, submetidos a um órgão regulador e normalizador central: a vontade no indivíduo, o Estado na sociedade.

Veremos como o discurso do poder se vai entrelaçar com o discurso dos saberes. Ou melhor, o saber da «comunidade científica», sancionado pela Instituição (INEF), em vez de tender à autonomia relativamente à ideologia, cristaliza numa simbiose biológico-política, que enforma todo o discurso científico e pedagógico durante a década de 40. De tal forma que será difícil dizer se foi a biologia que foi aplicada à sociedade e à política, almejando objectivos com pertinência ideológica, ou se foi a ideologia que, num pragmatismo pedagógico, distorceu e refundiu a ciência, fazendo com que esta justificasse e legitimasse aquilo que pre-

cisava de ser justificado e legitimado. Tudo faz crer que esta última é a hipótese mais razoável, até porque o quadro naturalista do discurso científico nunca descambou para a noese pagã, mantendo-se sempre na tensão disciplinada e disciplinadora da cosmogonia cristã. Nesta medida, poderíamos mesmo falar, com propriedade, no quadro «naturalista» do discurso político e no quadro «essencialista» do discurso científico.

Procurava-se então uma sociedade ideal. O que é potencialmente repressor. Tudo o que não contribui para a manutenção das energias sociais é considerado entrópico («os que não são por nós, são contra nós»). Corporações e Poupança davam corpo à ideia de ausência de contradição, a proliferação de informação gasta energias, e de combate ao desperdício — a ginástica, os jogos e os desportos visavam a racionalização energética, o comedimento de costumes e a moralização dos tempos de recreio e ócio.

A reprodução das constantes de manutenção energética e a produção física das soluções adaptativas são duas faces inseparáveis da vida dos homens em comum. É neste locus que surgem as verdades que não se discutem: Deus, Pátria, Família, Autoridade no socius global; Ordem, Vigor, Esforço (útil) na Educação Física. Era preciso formar corpos vigorosos, como imperativo de saúde; obter ordem nas interações corporais, como imperativo moral; formar homens obedientes, como imperativo político; concentrar energias aproveitáveis, como imperativo económico. Quatro razões para estabelecer separações estanques entre os indivíduos, mas também procedimentos de vigilância constante e organizações de tipo concentracionário. Organizações que, proporcionando uma vigilância individualizada, permitissem ao mesmo tempo, a concentração de grandes massas numa clausura espacial e temporal.

2.2. A «Mocidade Portuguesa»: um universo disciplinar e concentracionário

De acordo com a base XI da Lei n.º 1941, de 11 de Abril de 1936, seria criada uma

«...organização nacional e pré-militar que estimularia o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria e a colocaria em condições de poder concorrer para a sua defesa.»

Em Maio do mesmo ano, o diploma que regulamenta as actividades da Junta Nacional de Educação conferia-lhe a obrigatoriedade de dar parecer sobre os métodos de Educação Física e pré-militar a adoptar pela Mocidade Portuguesa, depois de ouvido o Estado-Maior do Exército. Finalmente, a 4 de Dezembro, é publicado o respectivo regulamento, onde se abrange toda a juventude — escolar ou não — nas finalidades determinadas pela Lei n.º 1941.

A criação da Mocidade Portuguesa dá-se quando ainda não existiam os cursos de formação de professores necessários à nova política de educação do corpo, claramente determinada pela iniciativa militar. Apesar do Congresso da União Nacional, realizado em 1934, ter aceite o carácter formativo da Educação Física nos diversos graus de ensino e a necessidade de torná-la obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino, a ausência de professores e a falta de instalações não permitem que uma tal indicação tenha resultados práticos. Se acrescentarmos a isto a desconfiança que os elementos das Forças Armadas fizeram recair sobre a ineficácia da corrente médico-pedagógica, que continuava a dominar nos liceus, poderemos compreender as declarações de incapacidade da escola para realizar a formação integral da juventude. Declarações essas que eram feitas pelo próprio ministro Carneiro Pacheco:

«...Mas ninguém pode ter ilusões acerca da insuficiência da escola para o desenvolvimento pleno de certos aspectos da formação, por falta de elementos técnicos ou materiais, pelas exigências do método (...). Por isso se instituiu a organização nacional denominada Mocidade Portuguesa, que, no dizer da própria lei, abrangerá toda a juventude, escolar ou não, e se destina a estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina e no culto do dever militar.»⁸

Aquando do seu aparecimento a Mocidade Portuguesa recusava a ideia da formação de uma criança-soldado. No entanto, a sua prática e o carácter abertamente militarista e hierárquico da organização não deixam lugar a dúvidas acerca do seu funcionamento «disciplinar». Reconhecendo aos militares uma especial aptidão e saber «metodológico» acumulado para entenderem a importância da Educação Física na arregimentação da juventude, o Estado Novo coloca nas suas mãos o enquadramento e o controlo dos mais jovens. Ao mesmo tempo garante-se um duplo controlo ideológico sobre a escola, impondo a colaboração dos professores com a Mocidade Portuguesa e todo um clima de vigilância sobre os «maus» elementos.

Independentemente da vontade dos pais ou dos encarregados de educação, as crianças em idade escolar entravam para a Mocidade Portuguesa de onde só poderiam desvincular-se quando fizessem 14 anos. A ideia de que o Estado Novo tinha na família o grande meio da sua política de inculcação ideológica, fica assim parcialmente desmentida.

«A família fornece à Nação a geração sucessora, à qual, por direito natural, deve dar a primeira formação (...) O Estado não pode, porém, ignorar que a família, ainda quando moralmente e cívicamente boa, não dispõe das condições necessárias para bem realizar a sua missão educativa; por isso lhe cumpre auxiliá-la (...) até a curar-se da fraqueza com que tantos pais afastam os filhos da nobre vida de soldado.»⁹

O rigoroso código disciplinar, as inspecções minuciosas, as formações, as marchas, os exercícios físicos rigidamente codificados, para-

das, «desportos orientados» e toda uma complexa teia e teoria de actividades de adestramento e disciplina, procuram moldar o espírito e o corpo dos jovens portugueses, desde muito novos. A disciplina produz, assim, corpos submissos e exercitados. Corpos tanto mais úteis quanto dóceis.

«...Não se trata de cuidar do corpo, em massa, por junto, como se ele fosse uma unidade indissociável, mas de o trabalhar no detalhe; de exercer sobre ele uma coerção surda, de assegurar influências ao nível mesmo da mecânica — movimentos, gestos, atitudes, presteza: poder infinitesimal sobre o corpo activo.»¹⁰

A instrução pré-militar estava então confiada à Mocidade Portuguesa. O regulamento que fundou a organização era perfeitamente claro:

«Os cadetes constituem a Milícia da Mocidade Portuguesa, superiormente comandada na actividade pré-militar por um oficial superior do Exército ou da Armada, designado pelo Presidente do Conselho...»¹¹

A milícia da Mocidade Portuguesa era assim o braço armado da organização salazarista e o seu comandante não era nomeado pelo Exército, ou Ministério da Educação, mas pelo próprio Presidente do Conselho. Sempre pronta a colaborar com a Legião Portuguesa, não será estranho ao rebenatar da guerra civil em Espanha, o interesse então manifestado por uma educação centrada nas virtudes militares e na criação de

«...condições de resistência física como as de resistência moral para poderem ser bons soldados, sempre que a Pátria precise de utilizá-los nesta nobre função.»¹²

Em 1942 são integrados nos centros escolares da Mocidade Portuguesa todas as associações escolares — cantinas, caixas escolares, caixas de excursões, etc. Tendo nascido em ligação com a reforma do aparelho escolar, os anos que se seguem são de integração completa da Mocidade Portuguesa no sistema escolar português.

No mesmo ano, outro decreto estabelece que a actividade de todos os organismos de educação da juventude ficariam submetidos à direcção e fiscalização do comissário nacional da Mocidade Portuguesa. Finalmente, em Agosto de 1942, a Educação Física e a actividade desportiva de toda a juventude, até à idade dos 21 anos, passaram a ser fiscalizados pela Mocidade Portuguesa. Nem as sociedades cívicas e de âmbito desportivo escapavam ao intervencionismo totalitário, tornando obrigatória a aprovação dos seus estatutos pelo Comissário Nacional da Mocidade Portuguesa. Competia-lhe:

«...1.º Sancionar a designação dos dirigentes (...); 2.º Autorizar a abertura e o funcionamento de quaisquer centros; 3.º Aprovar todos os regulamentos; 5.º Destituir os dirigentes (...).»¹³

O mesmo decreto-lei avisava, ameaçador, que «...serão extintas, desde que não estimulem nos seus filiados o sentimento patriótico e o culto dos ideais do Estado Novo.»

Tudo levaria a crer que estavam criadas as condições necessárias para o controlo total das actividades físicas da juventude. No entanto, em 1944, o Director Interino dos Serviços de Educação Física e Desportos da Mocidade Portuguesa, considera que os resultados na formação física da juventude são mínimos. E aponta duas causas para um tal estado de coisas:

«...1. Falta de poderes para manter a ordem. Porque é preciso que V. Ex.^a saiba que, mercê da confusão estabelecida, os inimigos da situação (...) procuram por todos os meios entravar e dificultar o prosseguimento da obra que nos foi cometida e temos o dever de levar a bom termo (...) Mas a Mocidade Portuguesa só tem interferência nas actividades escolares dos sábados e, como não é este o método oficial, sucede por vezes que nos liceus os instrutores são obrigados a ministrar uma ginástica que se resume a exercícios de mobilização costal, a maior parte executados na posição deitado ou sentado, como se apenas os músculos que intervêm na função respiratória necessitassem de desenvolvimento e fosse possível transformar em homens fortes e activos as crianças a que se incute o gosto do repouso (...) Várias vezes tenho tentado que nos sejam dados os poderes de fiscalização necessários para que se ponham em execução, nos Liceus e Escolas particulares as directivas que nesta direcção se publicam (...) 2. Falta de meios: ...hoje muitos desses ginásios estão transformados em cinemas ou salas de sessões solenes, onde é proibido fazer ginástica, ou então conservam o seu primitivo aspecto, apenas modificado na aparência ruínosa dos aparelhos desconjuntados, nos vidros partidos, e nas teias de aranha...»¹⁴

Mas os problemas da Mocidade Portuguesa não se ficam por aqui. Com alguma frequência surgem conflitos entre instrutores da Mocidade Portuguesa e professores de Educação Física formados pelo INEF, adeptos do mesmo método de ginástica, mas que vêm com alguma preocupação a concentração de poderes naquela organização. A este propósito é significativo o incidente entre Augusto Moura Júnior, estagiário do INEF no Liceu do Faial, e o Ten. Alberto Marques Pereira, em torno da preparação de um esquema gímnico a apresentar no Primeiro de Dezembro.¹⁵ O primeiro insurge-se contra a proposta de ocupar os tempos lectivos com a preparação do esquema gímnico, que considera «complicado e anti-pedagógico.»

A capacidade de enquadramento e sedução da juventude por parte da Mocidade Portuguesa não era brilhante. Segundo um recenseamento obtido no fim do ano lectivo 1942-43 estavam filiados na Mocidade Portuguesa (Infantes, Vanguardistas e Cadetes) 95 520 rapazes, número este que correspondia a uma percentagem de 12,9 %.¹⁶

A esta incapacidade de arregimentação, que se agravará nos anos seguintes, tentará o Estado Novo responder com regulamentos mais rígidos, mas também com mais sedução. Reconhecendo no Desporto um centro de interesse da juventude, tomará medidas que permitam a sua

prática mais alargada. Uma das consequências destas medidas será a expansão do Desporto para além dos Centros especiais da Mocidade Portuguesa, onde tinha estado limitado até então.

2.3. O estatuto do corpo: corpo escondido, corpo tolerado, corpo reintegrado

Oscilando entre as medidas repressivas impostas por um controlo social vigilante e uma moralidade rígida infiltrada nos desejos e vontades mais íntimas da população, o Estado Novo assegura a correspondência entre a «conduta moral da Nação» e o pudor dos costumes.

A estratégia do Estado Novo para articular os dispositivos simbólicos e económicos de controlo social do corpo passa por três tempos que se cruzam nos seus efeitos: o tempo do corpo escondido, o tempo do corpo tolerado e o tempo do corpo reintegrado.

De uma forma geral, o *corpo escondido* relaciona-se com o puritanismo censório que proíbe debates públicos de temas sexuais, impõe regras rígidas sobre a maneira de trajar nas praias e em público¹⁷, limita drasticamente a coeducação e condena as demonstrações de hedonismo corporal. A nova moral opõe-se a tudo o que represente invenção e liberdade corporal. As actividades físicas espontâneas adoptadas por alguns sectores da Escola Nova são vistos com maus olhos. Ao nível da Educação Física, esta moralidade está presente, em particular, no apagamento do corpo feminino como forma de assegurar «...à espécie uma melhor hereditariedade física e psicológica.»¹⁸

A este respeito terá interesse conhecer algumas das normas impostas:

«...quando assim procedermos, cuidando do corpo, sem prejuízo do espírito, a Educação Física será humana, e contra ela nada terá a opôr a moral. O que a moral condena são as maneiras usadas para lhe dar execução, tais como por exemplo:

- a) fazer ginástica, jogar ou praticar desportos com fatos que ofendam a modéstia e o pudor, quer pela nudez a que expõem quer pela sua transparência, quer ainda, o que é frequente, quando tidos esses requisitos, o fato é demasiado apertado e molda excessivamente as formas do corpo; (...)
- b) ginástica em comum para os dois sexos;
- c) ginástica leccionada por professores do outro sexo;
- d) são ainda a registar, e merecem reprovação, os exercícios em que se associam movimentos ou atitudes licenciosas, ou ainda o ritmo com que possam ser executados.»¹⁹

Nesta linha vem aliás a condenação da ginástica rítmica,

«...pela concepção puramente estética que enforma à mesma ginástica, o que a arrasta a movimentos lascivos que amolecem a vontade e, como tal, diminuem a personalidade humana.»²⁰

Os festivais públicos femininos e bem assim as exibições ginásticas e as competições atléticas públicas

«...são reprovados pela moral cristã e não podem admitir-se num país como o nosso, em que a política do Estado Novo assenta sobre os seus preceitos e preconiza o regresso da mulher ao lar.»²¹

Demais, estas condenações parecem penetrar na mentalidade da época, a acreditar no que nos diz Paul Descamps:

«As recreações da classe operária são muito simples: encontros familiares, passeios; para alguns é a taberna ou os cigarros (...) Já não há bailes públicos nas cidades. O povo dança pouco em Lisboa...»²²

O tempo do corpo escondido processa-se num espaço de moralidade, onde o ginásio e o professor de Educação Física têm o seu papel.

Mas os métodos que possibilitam o controlo minucioso das operações corporais, durante o Estado Novo, não se podem basear num ascetismo de renúncia, que implicando obediência, não garante, no entanto, utilidade económica. O discurso anti-liberal de Salazar não representa qualquer pretensão atávica de regresso a modelos económicos pré-capitalistas, mas

«...constitui uma forma subalterna de uma modernização conservadora particularmente pacífica e dilatária através de uma revolução a partir da cúpula.»²³

Para progredir, o capitalismo português precisava de um certo tipo de homem, que integrando-se na civilização industrial não pusesse em causa os valores tradicionais. E esses valores tradicionais encontrou-os o Estado Novo na história e no «modus vivendi» do camponês. Para que o corpo pudesse ser reintegrado no circuito da utilidade económica teria que passar pelo crivo do corpo histórico: aquilo a que chamaremos o corpo-tolerado.

Corpo-tolerado porque só eram aceites os modelos corporais que se identificassem com as grandes figuras históricas. O romantismo e o naturalismo são espúrios, o liberalismo é considerado como raiz de todos os males físicos e morais. O revigoramento da raça é associado aos grandes feitos: a fundação da Nação, os Descobrimentos e a Restauração. Os grandes homens destas épocas eram tidos como figuras vigorosas e disciplinadas, enquanto o liberalismo e o republicanismo só trouxeram «ideias dissolventes». Leal de Oliveira, no primeiro boletim do INEF, num artigo intitulado «O papel dos exercícios na formação da nacionalidade e na vida do Império português»²⁴, depois de glorificar D. Afonso Henriques e a sua espada e o símbolo de excelência corporal

que outros «gloriosos» portugueses representavam, remata a sua prosa assim:

«Dos 'casquilhos' do século XVI passamos aos 'peraltas', 'sécias' e aos fadistas e Marialvas; os 'lunduns' e o 'choradinho' são um estímulo musical deprimente para a energia orgânica de parte da mocidade masculina, consumida de vícios, de álcool e de doenças venéreas (...) Manancial perene de energia, tem-nos sempre valido, principalmente nos períodos de maior crise do escol, o povo dos campos e da costa onde a fé cristã, o ar livre, os trabalhos agrícolas e da pesca, as cavalgadas e destrezas dos campinos, as romarias, lhes conserva uma alegria sã e ingénua e resistência física e moral sempre demonstradas pelos nossos soldados na Península, nas colónias e na Flandres.»²⁵

No campo literário é criticado o ultra-romantismo de

«...boémios e débeis cuja poesia melancólica e doentia foi altamente nefasta para a Educação Física e viril da nossa mocidade.»

E o liberalismo capitalista é culpado do

«...número de conscritos com falta de robustez que é devida, nas classes pobres, à alimentação insuficiente e à falta de higiene.»

Finalmente, também o excesso de alimentação, de comodidades e de mimo são vistos como um mau exemplo, produzindo nas «...famílias abastadas, vergôntes enfraquecidas que amanhã só pensarão no gôso fácil.»²⁶

Sociedade pobre e atrasada, dominada por uma visão religiosa, mas onde a mobilidade era uma realidade, provocada em especial pelo êxodo do campo para a cidade, tendia a instalar-se uma morbidez corporal que prenunciava o anarquismo social. A civilização industrial tinha de ser controlada. A bem da sobrevivência humana, acautelava-se uma representação tradicional e estática do corpo, simultaneamente adversa da preguiça e da orgia energéticas.

«E no entanto não será difícil observar entre nós a prática de processos rotineiros de trabalho, que em verdadeiras orgias energéticas exigem inúteis e depauperantes esforços com prejuízo de tudo e de todos.»²⁷

Estava assim aberto o tempo do *corpo reintegrado*. Os diversos organismos disciplinares, a escola, a Mocidade Portuguesa, a FNAT, tratam de incorporar o corpo biológico no corpo social, preparando-o para o seu investimento no mundo do trabalho. Por outro lado, no INEF tenta-se uma explicação positivista para o funcionamento do corpo. A inteligibilidade acompanha a utilidade, possibilitando a coexistência, nos mesmos espaços institucionais, de discursos aparentemente contraditórios.

3. O discurso dos saberes: do corpo fragmentado ao integralismo do corpo

3.1. As diversas apropriações do método de Ling: expressão da luta entre os diversos saberes sobre o corpo

Nos princípios do século XIX, Ling, cria na Suécia, no Instituto Central de Estocolmo, o seu sistema de ginástica, tentando conciliar os princípios pedagógicos de Pestalozzi com os conhecimentos anatómicos e fisiológicos da época. A Suécia, minada pelo alcoolismo, tinha uma imperiosa necessidade de homens com boa saúde, que fornecessem uma mão de obra útil à indústria que começava a desenvolver-se. Fundamentado num idealismo espiritualista, apoiado na filosofia de Schelling e de Platão, apresenta-se lógico e positivista nos meios empregues e nas justificações apresentadas:

«O que em Jahn era a procura da força física e da destreza e em Arnold a autodisciplina e o desenvolvimento orgânico é, no método de Ling, aquisição e conservação da saúde. Em Jahn prevalece a eficácia militarista, em Arnold um empirismo que se satisfaz com a simples prática dos desportos; Ling, pelo contrário, impõe a cada exercício uma justificação científica e uma execução rigorosa. No método sueco, a máxima é que nada seja feito ao acaso: todos os exercícios, todos os movimentos têm de estar previamente associados a uma necessidade que os justifica, têm de ser concebidos tecnicamente de modo a garantir que os efeitos pretendidos são correctamente alcançados e, por fim, têm de integrar-se num sistema harmónico, unificados por uma doutrina.»²⁸

Podemos considerar no método de Ling, que em Portugal dominou a Educação Física, três aspectos: a filosofia que o anima; a produção científica que o justifica; a construção dos exercícios e a técnica de execução (a lição). Ling tentou integrar estes elementos num todo harmónico. No entanto, o seu fundo idealista, ao tomar as ideias pela realidade cultural, abria-se a uma apropriação diversificada e deformadora do projecto inicial. A aplicação do método de Ling aparece com roupagens diferentes, de acordo com as características sociais onde se vai inserir, com as metafísicas dominantes e, ainda, com as identificações profissionais (e de saber) primárias, dos «técnicos» que a aplicarão.

Em 1932 era publicado o Regulamento de Educação Física dos liceus, no qual se fundamentava a doutrina adoptada em matéria de Educação Física:

«...o conceito de Ling 'o corpo é um instrumento vivo da alma' resume todo o espírito da educação física moderna, que nos trabalhos dos psicólogos destes últimos vinte anos vêm encontrar os limites necessários, limites estes científicos e experimentais, que já no conceito de formação eram contidos (...) Na Educação Física, a medida é condição das mais importantes. Até aqui tem-se olhado apenas aos movimentos, lado sintético da aplicação, e tem-se desprezado o movimento regrado da formação.»

«Temos de enveredar por um caminho melhor, começando pelo princípio, que outra coisa não é senão uma boa, sábia e exacta educação da respiração. É esta que está na base evolutiva do ser...»²⁹.

Este regulamento encontrava-se na linha do método do Dr. Weiss de Oliveira que, pretendendo regressar às origens do método de Ling, propunha a doutrina católica como pressuposto das bases anatomo-fisiológicas da Educação Física:

«É portanto anti-cristão todo o sistema de Educação Física que desconheça as bases anatómico-fisiológicas e educativas que estudamos:

- a) porque não sendo anatómico-fisiológicas e educativas as bases dum sistema, esse sistema é atentatório da vida, diminuindo-a e consequentemente, contrário ao fim a que Deus nos destina: viver;
- b) porque, fazendo o movimento pelo movimento e não o ordenando para o fim integral da perfeição humana, a vida é igualmente diminuída, e isso é atentatório da ordem que estabeleceu na criação.»³⁰

Criticando os continuadores de Ling que tendiam à introdução dos desportos, elabora alguns princípios fundamentais da Educação Física. Recordemos alguns:

«...5.º A atenção e a respiração estão na razão inversa. 6.º Educando a respiração combate-se num certo sentido a inclinação para o mal que para o físico veio consequência do pecado original... 9.º Toda a ginástica que não é respiratória e, sobretudo expiratória, é homicida... 11.º Toda a ginástica que não localize o movimento não é educativa. 12.º A Educação Física deve procurar harmónica e integralmente realizar o homem dentro do plano divino da criação...»³¹

Baseando-se fundamentalmente na ginástica médica de Ling e numa ideologia, filosófica e religiosa, é nesta última que se encontra o centro de gravidade da chamada «Técnica portuguesa de ginástica». A Igreja, através da «Acção Católica», torna-se propagandista do método. Esta corrente está penetrada de ideologia, quando justifica as situações sociais em que a Educação Física se integra e impregnada de mitologia. Quando todas as coisas são vistas em Deus e com ele são relacionadas, podem ler-se nas coisas vulgares significações de ordem superior. Aí reside o fundo psicológico de onde provém o simbolismo. A atitude simbolista é posta em evidência, a relação não é de causa-efeito mas sim de significado-finalidade. O conhecimento científico e técnico que se desenvolviam em grande escala, noutros países, estão em perda de velocidade sendo submetidos ao conhecimento filosófico.

Esta corrente, conhecida pela «ginástica de fole», influenciou decisivamente o regulamento de Educação Física dos liceus de 1932, onde são

condenados os jogos de corrida, os desportos e o atletismo. E isto porque a

«...mania desportiva constitui uma das causas mais importantes do definhamento do nosso povo (...) a grande inferioridade física verificada provém deste abuso de um ludismo desenfreado.»³²

Por isso, no capítulo dedicado aos jogos o programa é definitivo:

«...visto serem a antítese de toda a educação, o programa proíbe-os consequente e formalmente.»

Mas esta ginástica não serve aos militares:

«O peso das armas, o transporte de cargas, as mais variadas e que, muitas vezes se faz a braço de homem, a rápida montagem das armas, ou a instalação de instrumentos vários, a fortificação passageira, a instalação de serviços, os mais variados, constituem factores constantes e inúmeros a exigirem uma boa preparação física por parte do soldado. Assim e por todas estas razões se patenteia a vantagem e mesmo a necessidade que a prática desportiva oferece.»³³

Desencadeia-se então uma forte oposição à corrente oficial de Educação Física cuja influência é mesmo responsável, em 1930, pela recusa das autoridades em promulgarem um decreto que criava a Escola de Educação Física do Exército. Escola que só viria a ser criada em 1933 a partir da Escola de Esgrima do Exército.

A partir de 1933 o Exército vê a sua influência «técnica» acrescida. Primeiro que tudo devido à situação internacional — o clima agressivo criado na Europa pelo ascenso ao poder do nacional-socialismo e dos fascismos. Por outro lado, devido à projecção dos métodos de organização, disciplina e gestão militares sobre a organização do trabalho. Finalmente, porque tendo desenvolvido no espaço disciplinar dos quartéis uma prática racional e continuada de utilização das forças corporais, um conjunto de oficiais do Exército mantiveram contactos internacionais com instituições especializadas em Educação Física, garantindo a actualização da informação científica. Foi o caso do Dr. Leal de Oliveira e Celestino Marques Pereira, alcançando o primeiro, em Gand (1929), o doutoramento em Educação Física.

O programa de ginástica proposto pela corrente médico-pedagógica, acantonada no curso Normal de Educação Física (1921-40), mereceria a seguinte observação do Dr. Leal de Oliveira:

«...uma fantástica ginástica de bonzos curandeiros, uma ginástica parada antifisiológica, que é própria dos povos que anseiam pela quietação, pelo repouso absoluto, pelo Nirvana, e por isso pararam na sua evolução e se escravizaram.»³⁴

Mais tarde, antes mesmo da criação da Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia de Lisboa, que inspirando-se na actividade do Instituto Central de Estocolmo, haveria de formar agentes de ensino na perspectiva da corrente militar, o Dr. Leal de Oliveira escreveria:

«A Educação Física não pode estar nas mãos de teóricos de formação essencialmente sedentária, cuja preparação foi dirigida num sentido determinado, diferente da função educativa, com uma psicologia especial derivada do meio com que estão em contacto; ela deve estar nas mãos de indivíduos preparados especialmente para a missão de educadores, homens de acção e de fé, optimistas e praticantes entusiastas dos exercícios físicos, cuja função é estimular racionalmente as faculdades e actividades das gerações escolares, canalizando-as num sentido nitidamente higiénico, moral e social.»³⁵

Ancorados nestes pressupostos e na influência sueca e belga, é retomada a importância da lição de ginástica, alargando-a ao conjunto dos segmentos corporais, privilegiando o efeito parcial, analítico, e acreditando nas repercussões globais que os conhecimentos anatómicos do professor garantiriam.

Esta diferente apropriação do método de Ling, feita pelos militares e a que se associariam alguns médicos e pedagogos, não representa uma ruptura fundamental com as suas concepções filosóficas e religiosas, mas uma descentração do saber técnico e científico relativamente àquelas. A ênfase deixa de estar na metafísica e passa a estar na «prática». Existe uma maior abertura aos jogos e desportos, em particular aos de origem militar. Postula-se a necessidade de uma Educação Física mais alargada e a criação de um estatuto do professor de Educação Física. É dada maior atenção à construção dos exercícios e à sua execução. Em resumo, aquilo que era quietude no método do fole, é intensidade no método avançado pelos militares; o que é o sentido preventivo nos médicos, é sentido «curativo» nos militares; o que é dogmatismo espiritual no «método português», é utilitarismo na corrente que influenciará decisivamente a formação do INEF em 1940.

A partir de 1936 esta corrente terá o apoio declarado do Estado Novo. O então Ministro da Educação Nacional, Carneiro Pacheco, entrega a direcção da Educação Física da Mocidade Portuguesa ao Dr. Leal de Oliveira (Major) e ao Tenente Celestino M. Pereira. No entanto, o desejo dos militares em dominarem também a formação de professores — quando propõem a transformação da Escola de Educação Física do Exército numa escola destinada a formar professores de Educação Física para a actividade civil, sob a direcção do Ministério da Guerra — terá que esperar mais quatro anos e, mesmo assim, com algumas limitações, já que o INEF terá um civil (médico) como director e ficará sob a direcção do MEN. Esta recusa do Estado Novo em atribuir

aos militares, de forma aberta, a responsabilidade de formar professores de Educação Física, terá, certamente, na opinião dos professores em exercício a sua raiz. Na verdade, o que dominava nas escolas era a ginástica respiratória, dirigida por médicos e, já em 1930, no IV Congresso Pedagógico do Ensino Secundário, era aprovado um voto favorável à criação de uma Escola de Educação Física *em vez* da anunciada escola militar³⁶.

Esta inflexão mais pragmática da Educação Física não é estranha à reforma de 1936 do sistema escolar português. Como nos diz Luiza Cortesão

«...ela representa a realização, entre outros, de um objectivo há muito enunciado: 'Livrar a escola do enciclopedismo', o que significa, na realidade, diminuir a promoção que, se esperava, podia ser feita através da escola, destituindo-a de qualquer actividade que fosse para além do mero 'ler, escrever e contar...'³⁷

E exemplificando o espírito da época cita o decreto-lei 27 279 de 24 de Novembro de 1936:

«...O ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal.»

Era a época do «conhecimento mínimo indispensável» e da formação de costumes máxima. E na formação de costumes o corpo integra o que a mente desconhece.

«A cadência e o esforço das marchas em comum, os exercícios físicos (...) certas práticas que se inspiram na disciplina e na acção militares, úteis para a defesa nacional — tudo isto não só é compatível com a cultura física escolar que não se reduza a meras abstracções, mas até a valoriza e completa...»³⁸

Desta forma, a Educação Física abstracta e conservadora, terá que aceitar, para ser útil, a direcção do saber dos militares. Saber metodológico entenda-se, já que o saber científico (anatomia, fisiologia e biotipologia) continuará a ser reconhecido aos médicos. E o estado, como primeiro gestor do saber, funciona como placa giratória, como intermediário e mediador da sua produção e difusão. Os futuros professores de Educação Física integrarão este discurso e, mais tarde, quando vierem a reivindicar o reconhecimento do seu estatuto, é às normas do próprio Estado Novo que irão buscar a argumentação. Paradoxalmente, essa sua grande força, transforma-se na sua maior fraqueza: na verdade, a valorização do papel dos «condutores da juventude»³⁹ era visto como uma função imprescindível, mas auxiliar.⁴⁰

3.2. *A biologia como suporte teórico da Educação Física.* *A pedagogia como meio de gestão das energias*

Se fizermos uma revisão dos artigos do domínio biológico publicados pelo Boletim do INEF de 1940 a 1945, facilmente verificamos a existência de dois temas centrais: a biotipologia e o doseamento do esforço. O primeiro, desmontando em parcelas o corpo humano, num aparente desprendimento quantitativo, parte da crença nas possibilidades de aperfeiçoamento do homem, enquanto espécie animal, e da hereditariedade dos caracteres adquiridos. O segundo, tenta classificar os exercícios em função do trabalho dispendido, fazendo intervir a fisiologia na elaboração e codificação das determinações programáticas (lição-tipo).

Considerava-se então que as gerações vindouras reproduziriam as qualidades adquiridas, transmitindo os caracteres da raça:

«As últimas estatísticas feitas na América mostraram que se elevou, nos últimos dez anos, a altura média do americano nas diferentes idades, (...) essa maior estatura adquirida por influências higiênicas se transmite hereditariamente, como a falta de vigor e a diminuição de estatura por deficiências higiênicas se transmitem aos descendentes.»⁴¹

Afirmações como esta revelam uma ideologia que se dá as aparências de ciência. Uma leitura atenta dos dados de uma série de estudos antropométricos mostra que a imagem de degradação física, que supostamente traduzem, constitui, em grande medida, uma interpretação parcial.⁴² Por outro lado, o exercício físico e a higiene são tidos como exercendo uma influência evidente sobre a dinâmica do crescimento em altura, perímetro torácico, peso, etc. Chega-se ao ponto de «demonstrar» que num regimento do exército, indivíduos com mais de 21 anos, depois de sujeitos a um programa de ginástica militar, teriam crescido em altura!

Estas afirmações usam a referência científica. Darwinismo ou lamarismo, de forma alternada ou compósita fazem de indicadores de uma verdade insofismável.

A afirmação degenerativa da raça portuguesa é uma obsessão temática onde a pedagogia vai despejar uma série de normas, muitas delas implícitas. O conhecimento retido pelo aluno era considerado muito menos importante que o efeito disciplinador de aprendê-lo. Sob o nome de saúde escolar, compreendia-se a higiene dos espaços, a higiene física e a higiene moral. A sociedade portuguesa, pobre, «...em que a fome e a doença produziam um dos mais elevados índices de mortalidade da Europa.»⁴³ era, para a ideologia oficial, vítima dos defeitos morais.

«De acordo com a sua ortodoxia ideológica, o pauperismo não tinha causas económicas, mas morais; não constituía um estado de carência, mas um vício.»⁴⁴

Tratava-se, portanto, de combater, por meios didáticos, os defeitos morais e os seus reflexos no corpo.

Foi com estas inquietações biológicas e morais que os pedagogos da Educação Física acumulavam provas, reivindicando a urgência de uma utilização mais racional e produtiva do corpo dos homens. Trate-se de performances físicas ou da saúde do corpo, as preocupações corporais não devem tornar-se inflacionárias e perder de vista a sua função no destino geral do homem.

«A escola e a Mocidade Portuguesa, na missão de prepararem cidadãos para a vida combaterão por igual, por contrárias às leis da natureza, às exigências da formação e do interesse nacional a tendência empírica para o movimento desordenado, para o esforço sem método e para o inútil esgotamento de energias, e a tendência para uma ginástica meramente apolínea, contemplativa e burocrática, que levará a saúde física ao indivíduo mas pode transformar-se em culto do corpo, ideia pagã...»⁴⁵

Esta atitude de moderação na atenção a dar ao corpo é partilhada por numerosos moralistas, mas tem uma vertente científica, no discurso dos eruditos da Educação Física, que lhe é dada pela *lei do esforço útil*. O corpo é então valorizado, na medida em que os cuidados que lhe sejam prestados e o treino que lhe seja ministrado, permitam fazer dele um instrumento eficaz. Moral e Ciência, Teologia e Biologia unem-se numa comunidade epistemológica em que a razão é uma mística e o corpo símbolo dessa mística.

A lição-tipo de ginástica fundava a aprendizagem na simplicidade dos seus elementos e na possibilidade de aplicar os elementos aprendidos nos jogos e actividades desportivas. A Ginástica era considerada base de tudo. Os exercícios ginásticos são compostos por quatro ordens de movimentos: atitudes, educação da respiração, educação dos vários segmentos do corpo e exercícios de pósito. Uma vez adquiridos estes automatismos, o indivíduo estaria pronto para os jogos e desportos. O principal fim da educação seria, independentemente do conteúdo, formar, ou melhor: dar forma. As bases pedagógicas fazem apelo ao «esforço», «vontade», «atenção», «disciplina», sem nunca referirem a tomada de consciência perceptiva. Em conjunto, estas ideias remetem-nos para a teoria da disciplina formal. Teoria essa que sempre tem renascido, nas mais diversas formas, na história da Educação Física.

Para os pedagogos salazaristas a criança nascia marcada pelo pecado original. A mente, substância imaterial, mantinha-se errada e inadequada enquanto não fosse controlada por um processo de disciplina mental. Por outro lado, sendo o homem uma substância constituída pela união da forma e da matéria, não é o corpo o cárcere da alma, mas sim a alma a prisão do corpo. A alma é forma e o corpo matéria.

Para a disciplina formal, baseando-se numa psicologia das faculdades, pedagogicamente essencialista, o papel do professor é encontrar os tipos de exercícios que irão treinar as várias faculdades mais eficien-

temente. A ênfase não é colocada na aquisição de conhecimento, mas no fortalecimento de faculdades. É por isso que as actividades físicas e desportivas da cultura física são entendidas como meios, como actividades de «aplicação».

As características do professor de Educação Física, a formar, apresentam-se, neste período, marcadas por uma contradição irresolúvel: tendo absoluta necessidade de promover uma consciência corporal de acordo com a sua concepção de homem, o Estado Novo precisa de formar «mestres de educação geral» (moral, física e intelectual); não tendo, no entanto, uma perspectiva de desenvolvimento, mas sim de controlo, sem objectivos e prioridades definidas, o discurso científico e teórico vê-se submergido por um discurso metodológico, subordinado a técnicas disciplinares pré-estabelecidas, onde o professor aparece como um «vigilante».

Formador geral ou vigilante, eis a contradição em que se encontram os professores de Educação Física nos anos 40. O desprezo pelos problemas da Educação Física, assim como a subordinação da ciência aos interesses do poder, tendem a acentuar a perspectiva de vigilante. Os professores de Educação Física tentarão, através da primeira perspectiva, reivindicar um estatuto idêntico ao dos outros professores, que até aí lhes tinha sido recusado. Entra-se num tempo que veria nascer uma nova ideologia profissional.

3.3. Uma nova ideologia profissional: do monitor ao professor de Educação Física

A forma assumida por um sistema de formação de professores deriva de um polimorfismo de influências do corpo social, tais sejam as concepções de vida e de cultura, da pedagogia e da própria Educação Física.

Até 1940, a formação de professores está marcada por várias tentativas dispersas que não obedecem a qualquer plano coerente de desenvolvimento da Educação Física.

Tentando sintetizar, podemos caracterizar a Educação Física e a formação de agentes de ensino, até 1940, da seguinte forma:

1. *Heterogeneidade de formação*: os agentes de ensino eram formados pela Escola de Mafra; Escola Superior de Educação Física do Exército; Escolas de Educação Física do Liceu Normal de Pedro Nunes; Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia; Escola Militar de Joinville-le-Pont; Instituto Militar de Bruxelas; curso da Universidade de Grand; cursos da Direcção Geral de Saúde Escolar. As mais diversas formações e currícula eram ministrados nestes cursos. A sua duração era diferente, bem

como os «métodos» utilizados. Todos eles eram, no entanto, idênticos no seu respeito pelo saber médico, em cujo grupo era feito algum do recrutamento dos alunos. Por outro lado, a influência militar é nítida na maioria dos cursos.

2. *Desvalorização escolar da Educação Física*: apresenta um horário inferior às outras disciplinas; a maioria dos liceus da província não tem Educação Física; a sua frequência não é obrigatória; as instalações são exíguas ou inexistentes e encontram-se em mau estado; o número de vagas para professores de Educação Física são reduzidas.⁴⁶
3. *Ausência de um corpo de conhecimentos e de técnicas específicas*: a Educação Física limita-se a objectivos higienicistas, preventivos e correctivos, utilizando como meio preferencial a ginástica respiratória. Os militares adoptam um sistema mais evoluído, de acordo com uma perspectiva utilitária. Em grande medida, o corpo de conhecimentos é atribuído à medicina e o método disciplinar de comando aos militares.
4. *O ensino não constitui a ocupação única e, muitas vezes, nem sequer a principal, dos professores de ginástica*: ora porque são médicos, com 2 anos de especialização pedagógica na Escola Normal Superior de Lisboa, que acumulam com as funções de médico escolar, ora porque são monitores, em geral ligados ao Exército. A intervenção de Lobão de Carvalho em 1929 no III Congresso Pedagógico do Ensino Secundário é a este respeito elucidativa:

«...Particularmente no ensino secundário, o médico pode e deve ser, simultânea ou alternadamente como em disciplinas do mesmo grupo e tanto quanto materialmente lhe permitem os tempos de serviço lectivo, que lhe forem equitativamente distribuídos, médico escolar, professor de Educação Física e professor de higiene, desde que lhe dêem o pessoal auxiliar indispensável: como médico escolar os enfermeiros, como professor de Educação Física os monitores.»⁴⁷

E mais adiante propunha:

«Quanto aos lugares de monitores haveria provisoriamente que fazer preencher as vagas a criar por segundos sargentos do exército com o curso de Educação Física, que em comissão de serviço e sob a direcção e assistência efectiva dos respectivos professores médicos...»⁴⁸

5. *Estatuto social e económico inferior aos outros professores*.
6. *Ausência de espírito de corpo*: em virtude, talvez, da heterogeneidade de procedências e de formações, até 1940, apenas se detectam reclamações individuais relativamente à situação da Educação Física e dos seus profissionais.
7. *Separação evidente entre a formação teórica e a prática pedagógica*: de acordo com o decreto de 16-10-1930, que ao extinguir as Escolas Normais Superiores instaura «o princípio fundamental (que) é o

da divisão entre a cultura pedagógica e a prática pedagógica, confiando-se cada uma a quem de direito deve pertencer — aquela às Universidades, esta a escolas do grau a que o futuro professor se destina.»

Esta estrutura que culminava num estágio pedagógico, seguido de um complicado exame de Estado,

«...estava organizada de tal modo que o professor não tinha grandes hipóteses de criar e desenvolver uma identidade própria, durante o seu período de formação.»⁴⁹

Não de certo por este motivo, mas devido à ineficácia do Governo em formar professores de Educação Física, ainda em 1930 é fundada a Escola Superior de Educação Física da Sociedade de Geografia de Lisboa, que seguia um plano de estudos idêntico ao do Instituto Central de Estocolmo. Do 2.º ao 4.º ano estavam previstas cadeiras de «prática do ensino».

Como resultado de tudo isto, as competências do professor-animador de Educação Física são bastante reduzidas, a sua preparação teórica e pedagógica é precária, o seu espaço de intervenção limita-se ao ginásio e o seu estatuto é baixo. Existe uma grande confusão e sincretismo entre os conceitos de higiene, Educação Física e Medicina Escolar.

A partir de meados dos anos 30 e, em especial, com a fundação do INEF, algo muda. Mas também alguma coisa se mantém. Mantém-se, no essencial, uma prática higienicista e normas de cariz militarista, que dão continuidade à servidão higiénica e militar da Educação Física.

Em relação à primeira, entre muitos exemplos, destacaremos este:

«O carácter científico da Educação Física moderna, o cunho essencialmente formativo dos seus meios não permitem o seu ensino e prática sem a necessária fiscalização médica...»⁵⁰ «E neste campo, compete indiscutivelmente à Medicina tomar a direcção higiénica e científica da Educação Física, em colaboração com os pedagogos e professores especializados, que aquela tem o dever de orientar.»⁵¹

Em relação à servidão militar ela está bem patente em afirmações como esta:

«A sistematização e regulamentação dos exercícios físicos provém da necessidade de orientar uma actividade dinâmica muito complexa e de forte tonalidade afectiva e que só pode ser ordenada na sua forma colectiva — única possível quando está suficientemente generalizada — por uma direcção que apresenta a forma de comando. Ora uma tal direcção de grupos de indivíduos que se exercitam em movimentos corporais exige muitas das qualidades indispensáveis aos oficiais do Exército e da Armada, organismos estes a que se deve, em todos os países o maior impulso à Educação Física, por a sua responsabilidade ser máxima nos momentos de perigo externo para o país em que são completamente mobilizadas as energias humanas...»⁵²

Vimos o que não mudou. O que mudou então?

1. Passou a haver uniformidade na profissão, através da *unificação* do recrutamento, certificação e modelo de formação único (INEF). E aqui unificação quer também dizer centralização através de um controlo rigoroso da entrada (recrutamento) e saída (estágio).
2. *Sistematização* dos conhecimentos, tentando integrar as diversas componentes de formação (científica, pedagógica e pedagógico-didáctica) nos 3 anos do curso. E dizemos «tentando», porque não se tratava verdadeiramente de um modelo integrado, já que as diversas componentes do curso funcionavam como entidades justapostas, provenientes de saberes estanques que prezavam muito a sua autonomia.
3. «Surgem professores cuja *única missão e profissão* é o magistério da Educação Física.»⁵³ Até aí o cargo «...era para aqueles elementos (em geral médicos ou oficiais do exército) uma profissão acessória, como não podia deixar de ser.»
4. Desenvolvimento de um *espírito de corpo* profissional de que são exemplos significativos o conjunto de exposições e audiências que «...ao constatarem a triste situação económico-social da profissão e, conseqüentemente, a ingloria recompensa alcançada pela conquista de um diploma de ensino superior.»⁵⁴, defendem a criação de um estatuto para o professor de Educação Física que passava por:

- impedir o ensino, na escola e nos clubes, ministrados por indivíduos que fundamentavam a sua competência numa «vocação natural e espontânea»;
- «número de horas (de trabalho) compatível com a vida de diplomados.»⁵⁵;
- «nivelar e equiparar sob todos os aspectos os agentes de ensino de Educação Física com os das diferentes disciplinas de formação intelectual e moral do ensino secundário.»⁵⁶
- valorizar a Educação Física nas escolas através da valorização do professor «porque a situação de inferioridade legal implica uma inferioridade de facto, para o ensino da Educação Física.»⁵⁷ O desnível de ordenados em Março de 1945 chegava a atingir a importância de 1200\$00 (2640\$00 para 1440\$00)!

A necessidade que o Estado Novo tem de culminar todo o edifício de aparelhos ideológicos de controlo e gestão do corpo, com uma escola de formação de professores, não resulta apenas na tutela da Educação Física. Ao mesmo tempo e de forma paradoxal vai dar-se início a um processo — incipiente até ao fim da década de 50 — de formação da ideologia profissional dos professores de Educação Física.

Na verdade, o processo de afirmação profissional, como em todas as ideologias profissionais, encontra a sua justificação na identificação de uma necessidade presumivelmente sentida pelos indivíduos, estendendo-a de seguida a toda a sociedade, fazendo, desta forma, apelo aos serviços correspondentes. Como já vimos, os professores de Educação Física foram acumulando provas da sua imprescindibilidade.

Com a publicação do Decreto Lei n.º 32 241 em 1942 já tinham surgido esperanças numa melhoria do estatuto dos professores de Educação Física. O capitão Quintino da Costa escreve no Boletim do INEF:

«Por agora uma certeza se nos apresenta: os diplomados pelo INEF passarão a usufruir as regalias inerentes ao facto de serem os únicos professores de Educação Física com habilitações legais (...) É de esperar que muito em breve melhore a situação económica dos professores de Educação Física nos liceus, hoje muito inferior ao restante professorado.»⁵⁸

Estas esperanças não se vieram a concretizar.

As contrapartidas sociais dadas à função docente funcionam aqui como o «analisador» mais seguro da importância realmente dada à Educação Física.

4. Conclusão

Tentámos fazer uma leitura das atitudes mentais que condicionaram a fisionomia da Educação Física através da análise do discurso filosófico e político-ideológico do Estado Novo. Não pudémos portanto detectar as eventuais resistências. Mas pudémos surpreender dois movimentos aparentemente contraditórios: por um lado, um ataque feroz ao positivismo e ao cartesianismo, embrulhado numa filosofia aristotelo-tomista, que apagava o movimento dos que perseguiam justificações científicas; por outro lado, o recurso às ciências biológicas como forma de acudir aos receios bem fundados de degenerescência dos corpos. Estes movimentos fundem-se numa comunhão filosófico-médica e ideológica, de onde ressalta o projecto de regeneração da raça e da Pátria.

Neste quadro, feito ao mesmo tempo de puritanismo, onde o modelo de corpo é o masculino, e de investimento corporal, onde o exemplo militar e do homem do campo são valorizados, surgem um conjunto de instituições que visam o controlo do corpo. Essas organizações, de que destacámos a Mocidade Portuguesa, garantem as funções de incitação, reforço, vigilância, organização e reintegração das forças que submetem. A Mocidade Portuguesa, ao concentrar a orientação da formação física juvenil, não deixa lugar a dúvidas quanto à sua penetração no aparelho ideológico escolar e quanto à pedagogia de contenção adoptada.

O modelo de tipo horizontal utilizado pelo Estado Novo, para concentrar o poder sobre o corpo dos portugueses, é bem a expressão de

uma perspectiva disciplinar, que visa multiplicar as fontes de controlo e estar presente em todo o lado. Mas é também revelador de um pragmatismo que pretende seduzir, legitimando um poder social através do «apagamento» dos privilégios corporais. A Mocidade Portuguesa dirige-se a toda a juventude mesmo a não escolarizada. Uma espécie de corporativismo corporal.

E se a estrutura social funcionava, por um lado, através de um certo consenso passivo; por outro lado, a hierarquia social e corporal «natural» não bastavam, em particular nos grandes centros, para apaziguar os investimentos imorais do corpo. Impunha-se, portanto, uma vigilância individualizada, que permitisse, ao mesmo tempo, a concentração e a transmissão de habitus normalizadores. O ensino secundário, com todos os seus limites como meio de formação das consciências, frequentado por uma pequena parcela da juventude portuguesa e por um período de tempo limitado, não era tida como a principal agência orientadora da Educação Física.

A Educação Física oscila entre uma concepção «enciclopédica» de formação (moral, carácter, manutenção da saúde, intelectual), quando é integrada na escola; e uma perspectiva mais utilitária, de cariz económico e militar, quando vista fora da escola. Esta oscilação expressa as diferentes relações saber-poder que atravessam a Educação Física e as diferentes identificações profissionais primárias dos orientadores da Educação Física.

As apropriações do método de Ling deixam revelar esta luta entre diversos saberes. No entanto, pudémos concluir que a diferente utilização do método de Ling pelos militares, não constituiu qualquer ruptura fundamental com as concepções filosóficas, mas uma descen- tração do saber técnico e científico relativamente àquelas, imposto por razões de ordem utilitária. Na verdade, a «ginástica de fole», espiri- tualista e abstracta, não servia as ambições de uma Educação Física generalizada e disciplinada que respondesse às necessidades económicas da sociedade.

Não tem qualquer sentido estudar a prática pedagógica, ao nível da Educação Física, independentemente dos fenómenos de poder. Tentou- -se mostrar que a inculcação ideológica não passa apenas pela verbali- zação, mas também pelas práticas. Grande parte da estratégia peda- gógica utilizada ao nível da Educação Física reside precisamente no facto de extorquir o essencial sob a aparência de exigir o insignificante. A própria relação pedagógica, autoritária e distante, era tida como a «única» possível. Ela vertia directamente das imposições de «correção e controlo dos resultados» do método de Ling. Comprovava-se que a forma do ensino importa mais do que o seu conteúdo explícito.

A análise segmentada do corpo, impondo uma dissecação de cada gesto, resulta num processo de disciplina do corpo, que se pretende ver aplicado «em todos os aspectos da vida». O esforço é valorizado com

comedimento de costumes e o desporto é tido como «elemento moderador e regulador» da sexualidade post-pubertária. Visa-se a ordenação do tempo livre, impedindo o desperdício de energias.

Enfim, propõe-se que a Educação Física acentue as noções de pudor transmitidas por outros meios. Nessa medida, a Educação Física favorece a autoridade do saber do professor, impondo-o pelos métodos.

Se bem que tenhamos colocado o acento na influência sobre a Educação Física do saber médico e militar, interessa esclarecer que o aparecimento das «posições e movimentos elementares» da ginástica Ling, reuniu tanto os militares e os médicos como os pedagogos. E isto por três ordens de razão: em primeiro lugar, porque o sistema de Ling traz uma certa paz e comodidade às instituições escolares — ao contrário dos jogos e dos passeios, outrora utilizados com fins higiénicos, que exigem tempos e espaços mais amplos, a ginástica de Ling permite agrupar num espaço e num tempo reduzidos um grande número de crianças e de jovens. Podemos chamar a esta razão, uma razão de *gestão pedagógica*. Em segundo lugar, porque se acreditava na possibilidade de transferir a «atenção», «vontade» e «disciplina» exercidas na Educação Física, através da vigilância facilmente exercida pelo professor sobre as formações gímnicas, para as outras disciplinas. Trata-se de uma razão de *disciplina pedagógica*. Finalmente, porque se fazia uma associação entre os benefícios físicos da Educação Física e o rendimento intelectual, facilitada pela posição filosófica dominante. Trata-se então de uma razão de *compensação pedagógica*. Esta associação está bem sublinhada em textos de estagiários do INEF que forneciam muitas vezes um retrato impressionista das escolas de então.

Gestão, disciplina e compensação eram as vertentes pedagógicas da Educação Física nas escolas que justificavam a sua existência. Existência valorizada. Mas, cúmulo do paradoxo, raiz também da sua subalternização: nenhuma destas vertentes justificava a importância específica da Educação Física. Esta era um não-saber. E daí a permeabilidade à tutela higiénica e militar. Tutela que continuará a impedir a criação de um novo estatuto económico e social para os professores de Educação Física, idêntico ao dos professores das outras disciplinas.

Mas a fundação do INEF, somando-se à descentração do saber técnico e prático relativamente à metafísica espiritualista, vai ter também como resultado, o início de uma nova tomada de consciência profissional. Essa consciência será o prenúncio de uma verdadeira ruptura profissional e institucional que permitirá o nascimento de novas perspectivas teóricas. Perspectivas essas que poderão, finalmente, proporcionar a ruptura com o modelo de «agente do poder» que dominou durante muito tempo o professor de Educação Física.

Teorias científicas válidas podem integrar-se em conjuntos ideológicos. A ideia de que esta ou aquela teoria deve ser considerada falsa porque faz parte de um determinado contexto ideológico, constitui ela

mesma uma intromissão da ideologia no domínio da análise científica. A escolha ideológica não garante a validade das teorias seleccionadas, mas também não confirma à priori o seu carácter erróneo. Não há pois senão um caminho para separar a «boa» e a «má» teoria: enquadrá-las no seu historicismo, fazendo uma comparação entre as aquisições científicas de uma determinada época e a utilização pedagógica e didáctica que é feita pelos poderes normativos.

Notas bibliográficas

¹ JOAQUIM, António, «Todos fomos de mais: introdução a ensaios sobre a topologia qualitativa do Salazarismo», in *Análise Social*, vol. xv (59), 1979 (p. 679).

² PEREIRA, Celestino B. M., *Problemas da Mocidade Portuguesa*, Tipografia Angrense, 1941 (pp. 18-19).

³ LEAL, S., *Introdução à Educação Física*, Liv. Horizonte, 1981 (p. 90).

⁴ «Regulamento de Educação Física dos Liceus», publicado no *Boletim Oficial do Ministério da Instrução Pública*, ano III, fascículo II, 1933.

⁵ Op. cit.

⁶ PACHECO, Carneiro, in *Boletim do INEF*, n.º 1, ano I, Agosto de 1940 (p. 49).

⁷ RAMOS, Gustavo C., in «*Liceus de Portugal*», *Boletim de acção educativa do ensino liceal*, Lisboa, n.º 2, Junho 1940.

⁸ PACHECO, Carneiro, cit. por Lopes Arriaga in *Mocidade Portuguesa: breve história de uma organização Salazarista*, (pp. 131-132).

⁹ PACHECO, Carneiro, op. cit. (p. 134).

¹⁰ FOUCAULT, M., *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1974 (pp. 138-139).

¹¹ Decreto-lei n.º 27 301 (4-12-1936).

¹² VILAR, Maj. Frederico, int. em reunião de dirigentes da Mocidade Portuguesa, 1937.

¹³ Decreto-lei n.º 31 908 de 9-3-1942.

¹⁴ ANDRADA, Cap. C. de Campos, in *Boletim da Mocidade Portuguesa*, n.º 1, 1944, vol. IV (pp. 12-13).

¹⁵ JÚNIOR, A. Moura, *Relatório de Estágio Pedagógico*, n.º 11, 1941-42.

¹⁶ ADÃO, Luís de M., *Boletim do INEF*, n.º 4, 1943 (p. 377).

¹⁷ MÓNICA, M. F., *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Ed. Presença, Lisboa, 1978 (pp. 78-79).

¹⁸ VAN ZELLER, M. L., *Boletim do INEF*, n.º 1, 2 e 3, 1941 (p. 40-41).

¹⁹ Idem, (p. 41).

²⁰ Idem, (p. 42)

²¹ Idem, (p. 42)

²² DESCAMPS, Paul, *Le Portugal — la vie sociale actuelle*, Librairie de Paris, Firmin-Diderot Editours, 1935 (p. 378).

²³ MÓNICA, MF, op. cit. (p. 105).

²⁴ OLIVEIRA, Leal, *Boletim do INEF*, n.º 1, Agosto 1940.

²⁵ Idem, (p. 35-36).

²⁶ Idem, (p. 38-39).

²⁷ GUIMARÃES, Oliveira, *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, Lisboa, Out. 1941.

²⁸ LEAL, S., *Introdução à Educação Física*, Liv. Horizonte, 1981 (p. 87).

²⁹ *Regulamento de Educação Física dos Liceus*.

³⁰ OLIVEIRA, Weiss, *A Força para a Saúde. Curso Elementar de Educação Física*, Ed. Tip. Notícias, Covilhã, 1929.

³¹ Cit. por CRESPO, J., «História da Educação Física em Portugal. Os antecedentes da criação do INEF», in *Ludens*, vol. 2, n.º 1, Out. 1977, (p. 50).

- ³² *Regulamento de Educação Física dos Liceus.*
- ³³ PEREIRA, C. M., Valor social do desporto, in *Boletim da Mocidade Portuguesa*, n.º 3, 1945, (p. 103).
- ³⁴ OLIVEIRA, Leal, *Considerações sobre métodos e sistemas de ginástica...*, ed. de autor sem data (p. 44).
- ³⁵ OLIVEIRA, Leal, *A Educação Física Escolar e Militar na Bélgica e alguns dos seus aspectos em Portugal*, Coop. Militar, Lisboa, 1931.
- ³⁶ CRESPO, J., op. cit. (p. 51).
- ³⁷ CORTESÃO, Luisa, *Escola, Sociedade: que relação?*, Porto, Afrontamento, 1982, (p. 85).
- ³⁸ PACHECO, Carneiro, Discurso na Sociedade de Geografia, Maio de 1936.
- ³⁹ SALAZAR, A., Discursos, vol. II.
- ⁴⁰ *Ibidem.*
- ⁴¹ NAZARETH, João de Paiva, O conceito actual da higiene e o professor de Educação Física, in *Boletim do INEF*, n.º 1, 1941, ano II.
- ⁴² ADÃO, Luiz, Contribuição para o estudo de alguns valores biométricos no povo português, *Boletim do INEF*, n.º 3, 1942.
- ⁴³ MÓNICA, M. F., op. cit. (p. 81).
- ⁴⁴ *Idem*, (p. 74).
- ⁴⁵ PACHECO, Carneiro, dis. cit.
- ⁴⁶ CARVALHO, J. J. Lobão de — Valor pedagógico da Educação Física no ensino secundário (tese), in III Congresso do ES, Tip. da Oficina de S. José, Braga, 1930 (pp. 147-175).
- ⁴⁷ *Idem*, (p. 169).
- ⁴⁸ *Idem*, (pp. 171-172).
- ⁴⁹ LOUREIRO, J. Evangelista, Evolução das políticas de formação de professores do ensino secundário, *Revista da Universidade de Aveiro*, 2.º ano, n.º 1-2, 1981 (p. 34).
- ⁵⁰ GUIMARÃES, M. Mesquita, A missão do médico na Educação Física, in *Boletim do INEF*, n.º 4, 1943 (p. 308).
- ⁵¹ *Idem*, (p. 309).
- ⁵² OLIVEIRA, Leal de, Problemas da Educação Física, in *Boletim do INEF*, n.º 4, 1944 (p. 298).
- ⁵³ Anexo C, p. 181.
- ⁵⁴ Anexo C, p. 173.
- ⁵⁵ Anexo C, p. 177.
- ⁵⁶ Anexo C, p. 179.
- ⁵⁷ Anexo C, p. 181.
- ⁵⁸ COSTA, Quintino da, *Boletim do INEF*, n.º 3, 1942.

*ESTUDOS,
PRÁTICAS
E PROBLEMAS*

Desenvolvimento Motor Análise Comparativa de Dois Grupos Étnicos, Masculinus e Femininos de Crianças dos 7 aos 9 Anos

Ana Cristina Marques da Costa*

Introdução

No dia a dia, deparamo-nos com a diversidade. Na nossa prática profissional somos confrontados com ela e tentamos, de uma forma ou de outra, dar-lhe resposta.

Ao longo dos últimos anos, fomos confrontados com a coexistência na mesma turma de crianças oriundas de diversos pontos do globo (em especial do continente africano), que manifestam prestações bastante diversas na nossa disciplina.

Apesar de estar confirmado que só «10 % das variações genéticas são específicas de populações ou raças (...) e que tendem a ser pequenas, particularmente quando olhamos por detrás da cor dos olhos ou das características faciais», (BOUCHARD, 1988), o mesmo autor, num estudo conjunto que realizou com Malina em 1984, refere que essas variações são suficientes para influenciar a prestação motora.

Juntando a informação genotípica aos diferentes contextos sociais, económicos, culturais e históricos que envolvem os diferentes grupos étnicos, sabemos que dificilmente poderemos ponderar o peso de cada um dos grupos de factores. Trata-se de uma constatação bem expressa na maioria dos estudos realizados neste domínio.

Segundo MALINA (1987), os estudos comparativos de Desenvolvimento Motor limitam-se numa larga escala a americanos de origem europeia (brancos), de origem africana (negros) e de origem mexicana. São poucos os estudos europeus.

* Bolseira do INIC, Maio 1990.

Boletim SPEP, n.º 2-3 Verão-Outono de 1991, pp. 139-158.

A comparação dos americanos brancos e negros, data do início da década de 30, sendo os estudos relativos aos americanos-mexicanos, bastante posteriores. Estes anos foram igualmente profícuos em trabalhos que tentaram delinear a forma como as crianças se comportavam relativamente a outras variáveis como seja: idade, sexo, estatuto socioeconómico e outras.

No nosso estudo, comparamos crianças brancas de nacionalidade portuguesa, que designamos por *grupo branco* e crianças oriundas de países africanos de expressão portuguesa, na sua maioria cabo-verdianos, que designamos por *grupo negro*.

Cada um destes grupos possui características fenotípicas próprias, respectivamente dos Caucasianos e Negróides.

Paralelamente estudamos a prestação dos grupos masculino e feminino relativamente às variáveis observadas.

Trata-se pois de um estudo comparativo entre dois grupos étnicos — Caucasianos e Negróides e dos dois sexos — feminino e masculino, relativamente à forma como estes se comportam nas variáveis biométricas — peso, altura e skinfold tricipital e nas variáveis motoras — Força Superior, Força Média, Impulsão Horizontal, Impulsão Vertical, Lançamento, Equilíbrio, Coordenação e Agilidade.

Objectivos

Procuraremos pois ao longo do estudo verificar se existem diferenças, para cada uma das variáveis observadas, entre o grupo masculino e o grupo feminino, entre o grupo negro e o grupo branco, entre o grupo masculino branco e o grupo masculino negro, entre o grupo feminino branco e o grupo feminino negro, entre o grupo branco feminino e o grupo branco masculino e entre o grupo negro feminino e o grupo negro masculino.

Paralelamente, tentamos encontrar correlações entre as variáveis estudadas.

Características do envolvimento

Pesquisa Internacional

Os factores envolvimentoais têm sido frequentemente apontados como factores que afectam a performance.

NELSON (1986), refere terem sido vários os autores que relataram que pais, professores e treinadores tratam as raparigas de forma diferente dos rapazes e que se envolvem em brincadeiras mais duras com os rapazes (FAGOT, 1978; FLING & MANOSEVITZ, 1972; LANSKY, 1967).

THOMAS & THOMAS (1988), afirmam que os pais tendem a emitir mensagens subtis de que certos tipos de brinquedos e actividades motoras grosseiras são mais adequadas a rapazes e que essas diferenças aumentam ao longo da infância. Professores e treinadores reforçam estas diferenças e continuam a tratar rapazes e raparigas de forma distinta, criando diferentes expectativas e diferentes oportunidades de prática aos dois sexos.

LEE (1980), controlou estilos de educação por parte das mães, de crianças brancas e negras dos 7 aos 9 anos, em pequenas amostras, de um meio socioeconómico baixo. As crianças negras demonstraram uma prestação superior em habilidades relacionadas com o saltar e o correr, independentemente dos estilos de educação (autoritária e não autoritária).

MALINA (1987), admite que uma atmosfera educativa mais permissiva que caracteriza as classes socioeconómicas mais baixas, fornece uma maior liberdade para a actividade física e aumenta o desenvolvimento motor durante a infância.

Nas idades escolares, as crianças de um estatuto socioeconómico mais baixo, são aquelas que têm uma maior liberdade de passear pela vizinhança, comparativamente às crianças de um estatuto superior. O mesmo autor refere, que esta atmosfera conduz a uma maior liberdade para a actividade física e a mais oportunidades para a prática de habilidades motoras (MALINA, 1988).

Este argumento utilizado por Malina aplica-se com igual premência para distinguir os grupos masculino e feminino relativamente às condições envolvimentais — às raparigas são-lhes vedadas em grande parte as oportunidades de brincar na rua e de viver experiências motoras.

Características deste Estudo

Relativamente ao nosso trabalho não correlacionámos as variáveis biográficas, que recolhemos através de inquérito, com as variáveis biométricas e motoras, pelo que nos limitamos a incluir uma breve caracterização das condições envolvimentais das crianças da amostra, realçando os aspectos que nos parecem mais importantes.

No concelho da Amadora, está alojada a maior comunidade Cabo Verdiana existente no país. Nele fixaram-se 20 dos 50 mil Cabo Verdianos que emigraram para Portugal.

Estão na sua maioria a residir em «bairros de lata» e em bairros clandestinos. Grande parte não dispõe de sanitários nem de água canalizada. O abastecimento de água para as habitações é realizado pelos próprios habitantes (em grande parte pelas crianças). Os adultos trabalham na sua maioria na construção civil e em serviços de limpeza.

Os dados que recolhemos através do inquérito, permitem-nos distinguir os dois grupos étnicos através do número de irmãos e da profissão dos pais.

As crianças brancas têm em média 1.5 irmãos e os pais fazem parte dos mais variados grupos profissionais. As crianças negras têm em média 4.5 irmãos, os pais (quando não são emigrantes ou desconhecidos), são serventes na quase totalidade. As mães desempenham na generalidade trabalhos de limpeza, quer em restaurantes, quer como funcionárias da câmara municipal. Algumas trabalham ainda como cozinheiras.

A análise deste quadro, conjuntamente com o longo contacto já havido com estas crianças, permite-nos incluir as crianças negras num grupo bastante desfavorecido, quer quanto às condições de habitação (bairros degradados), higiene (ausência de água canalizada e de instalações sanitárias), transporte (percorrem grandes distâncias a pé), alimentação (grande parte das crianças caracteriza-se por malnutrições crónicas de energia proteica), e acompanhamento familiar (a quase totalidade desenvolve a sua actividade diária sem a supervisão dos progenitores ou de outros adultos).

As crianças brancas constituem na generalidade um grupo médio/baixo do ponto de vista socioeconómico.

Metodologia

Amostra

O estudo realizou-se com 180 alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico de duas escolas Primárias do concelho da Amadora-Escola Primária da Falagueira n.º 3 (550 alunos e 27 professores) e Escola Primária da Reboleira n.º 3 (501 alunos e 24 professores). A amostra distribui-se da seguinte forma, para cada grupo étnico:

sexo idade	FEM	MAS
7	15	15
8	15	15
9	15	15
Total	45	45

A amostra foi assim constituída por 90 crianças brancas e 90 crianças negras.

As variáveis recolhidas, foram as seguintes:

Biográficas: número de irmãos, posição na fratria, profissão da Mãe, profissão do Pai e tipo de habitação.

Biométricas: peso, altura e skinfold tricipital.

Motoras: força superior, força média, impulsão horizontal, impulsão vertical, agilidade, lançamento, equilíbrio e coordenação.

Metodologia de recolha dos dados

A forma de recolha dos dados variou de acordo com o seu tipo:

Biográficos:

Foram recolhidos através de um questionário feito às crianças, previamente à realização das provas.

Biométricas:

— *altura* — este dado foi obtido utilizando uma escala na parede e um plano perpendicular. A unidade de medida foi o centímetro.

— *peso* — este dado foi obtido utilizando uma balança electrónica SECA com sensibilidade de 100 gramas. As crianças foram pesadas descalças e com a roupa com que realizaram as provas.

— *skinfold tricipital* — este dado foi obtido utilizando um adipómetro e seguindo as normas inerentes a este tipo de procedimento.

Motores:

Estes dados foram recolhidos de acordo com os protocolos das provas seleccionadas, tendo sido os seguintes as utilizadas: força superior («*suspensão na barra*»), força média («*sit-ups*»), impulsão horizontal («*salto horizontal*»), impulsão vertical («*salto vertical*»), agilidade («*shuttle run*»), lançamento («*lançamento de bola de ténis em distância*»), equilíbrio («*equilíbrio num só pé sobre uma trave*») e coordenação («*deslocamento de caixas*»).

Tratamento Estatístico

Os dados brutos foram tratados estatisticamente num computador Olivetti Prodest 1HD utilizando o programa «Microstat», que nos permitiu desenvolver um tratamento descritivo, comparativo e correlacional da informação.

Apresentação e análise dos resultados

Apresentamos e analisamos os resultados sequencialmente, comparando-os aos dados da investigação existente neste domínio.

Recorremos à utilização de pequenos quadros, para cada variável analisada, subdividindo-os em duas partes, correspondentes aos grupos a ser comparados. Em cada célula, incluímos os valores correspondentes à média e colocamos entre parêntesis os valores relativos ao desvio padrão. Para uma análise mais detalhada dos resultados, remetemos o leitor para os dados relativos à estatística descritiva, comparativa e às matrizes de correlação.

Dados biométricos

Altura e peso

Branco/negro

As crianças brancas são mais altas e mais pesadas.

Esta constatação parece estar de acordo com os resultados encontrados por ROBINSON *et al* (1941), citados por BOULAY (1988) de que «as crianças brancas são mais altas e mais pesadas do que as crianças negras». Também MALINA (1988) o confirma, embora considere que essas diferenças são mais acentuadas durante o nascimento e a primeira infância.

Variável	Branco	Negro
Altura (cm)	131.4 (7.4)	127.4 (6.7)
Peso (kg)	29.7 (6.7)	25.8 (4.3)

Femininos brancos/femininos negros

Masculinos brancos/masculinos negros

Relativamente a estes grupos, encontramos diferenças estatisticamente significativas — quer os rapazes brancos, quer as raparigas brancas apresentam alturas e pesos superiores aos seus colegas negros.

Variável	Feminino/branco	Feminino/negro
Altura	131.4 (7.4)	127.7 (6.8)
Peso	29.5 (5.6)	26.1 (4.5)

Variável	Masculino/branco	Masculino/negro
Altura	131.3 (7.5)	127.1 (6.5)
Peso	30.0 (7.7)	25.6 (4.2)

Feminino/masculino

Rapazes e raparigas comportam-se de forma idêntica relativamente a estas variáveis. Pensamos que isto se deve ao facto de parte da amostra feminina se encontrar no período prepubertário.

Estes resultados são bastante superiores aos que encontrados por RIBEIRO ROSA (1972) para as crianças do mesmo grupo etário as médias de altura e peso (rapazes: 123 cm e 25 kg; raparigas: 122 cm e 24 kg).

Variável	Feminino	Masculino
Altura	129.6 (7.3)	129.2 (7.3)
Peso	27.8 (5.3)	27.8 (6.5)

Branco feminino/branco masculino

Negro feminino/negro masculino

Também aqui não se verificam diferenças significativas entre estes grupos.

Variável	Branco/feminino	Branco/masculino
Altura	131.4 (7.3)	131.3 (7.6)
Peso	29.5 (7.7)	30.0 (7.7)

Variável	Negro/feminino	Negro/masculino
Altura	127.7 (6.8)	127.1 (6.5)
Peso	26.1 (4.5)	25.6 (4.2)

Skinfold Tricipital

Branco/negro

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos — os alunos brancos apresentam valores mais elevados na prega adiposa tricipital.

Estes resultados vão de encontro aos obtidos por MALINA (1988): «os negros e os brancos diferem nas proporções e composição corporal. Os negros tem proporcionalmente extremidades mais longas, ancas mais estreitas, skinfolds mais finos (especialmente nas extremidades) e uma massa esquelética maior e mais densa».

Variável	Branco	Negro
Skinfold tricipital (cm)	12.9 (4.5)	8.2 (2.1)

Feminino branco/feminino negro
 Masculino branco/masculino negro

Quer as raparigas, quer os rapazes brancos apresentam valores superiores neste skinfold, comparativamente aos seus colegas negros. Estes resultados parcelares confirmam a diferença global, acima detectada.

Variável	Feminino/branco	Feminino/negro
Skinfold tricipital	13.5 (3.8)	9.4 (2.1)

Variável	Masculino/branco	Masculino/negro
Skinfold tricipital	12.2 (5.1)	7.1 (1.4)

Feminino/masculino

As raparigas possuem uma maior prega tricipital, facto que aliás está de acordo com as características antropomórficas deste sexo.

NELSON (1986), constatou que a soma dos skinfolds das raparigas era 22 % superior à dos rapazes. No nosso estudo, a relação é semelhante.

Variável	Feminino	Masculino
Skinfold tricipital	11.4 (4.5)	9.6 (4.5)

Branco feminino/branco masculino
 Negro feminino/negro masculino

Quer as raparigas brancas, quer as raparigas negras, apresentam valores superiores nesta variável, relativamente aos dois grupos masculinos, reforçando a sua tendência para o endomorfismo.

Variável	Branco/feminino	Branco/masculino
Skinfold tricipital	13.5 (3.8)	12.2 (5.1)

Variável	Negro/feminino	Negro/masculino
Skinfold tricipital	9.4 (2.1)	7.1 (1.4)

Dados motores

Força superior e força média

Branco/negro

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos, mais uma vez em favor das crianças negras. Estas demonstram-se mais aptas nestas provas do que os seus colegas brancos. Poderemos adiantar que o facto de serem mais leves poderá actuar como um facto facilitador da sua prestação relativa à avaliação da força superior.

Variável	Branco	Negro
Força média (sit-ups.)	14.7 (4.1)	15.1 (4.1)
Força superior (seg.)	6.1 (5.2)	11.8 (10.7)

Feminino branco/feminino negro

As raparigas negras demonstram mais força superior e média do que as suas colegas brancas. A superioridade é bastante mais significativa na Força Superior onde as raparigas negras conseguem duplicar em média a prestação das raparigas brancas.

Variável	Feminino/branco	Feminino/negro
Força média	13.8 (4.4)	14.3 (4.0)
Força superior	5.1 (4.1)	10.9 (11.1)

Masculino branco/masculino negro

Relativamente a estes dois grupos os rapazes negros apenas superam os brancos na prova de «suspensão na barra» onde as diferenças entre médias são estatisticamente significativas. Estas diferenças já não se constata nos «sit-ups» onde os dois grupos masculinos apresentaram resultados semelhantes.

Variável	Masculino/branco	Masculino/negro
Força média	15.8 (3.4)	15.8 (4.2)
Força superior	7.1 (6.0)	12.7 (10.4)

Masculino/feminino

Nesta prova os rapazes apresentam resultados superiores, manifestando-se significativamente superiores aos das raparigas, quer na prova de força superior, quer na prova de força média.

ESPENSHADE & ECKERT (1980), referem que, embora as raparigas possam obter prestações iguais ou mesmo ultrapassar os rapazes no período do pico da força (entre os 9 e os 10 anos), verifica-se uma diferença entre ambos os sexos nas crianças da escola elementar.

Esta proximidade dos resultados pode em parte justificar-se pelo facto da nossa amostra incluir raparigas daquela idade.

Variável	Masculino	Feminino
Força média	15.8 (3.8)	14.1 (4.2)
Força superior	9.9 (8.9)	7.9 (8.8)

Branco feminino/branco masculino

Negro feminino/negro masculino

Mais uma vez se confirma a superioridade dos grupos masculinos, independentemente dos grupos étnicos.

Variável	Branco/feminino	Branco/masculino
Força média	13.8 (4.4)	15.7 (3.4)
Força superior	5.1 (4.1)	7.1 (6.0)

Variável	Negro/feminino	Negro/masculino
Força média	14.3 (4.0)	15.8 (4.2)
Força superior	10.9 (11.1)	12.7 (10.4)

Impulsão horizontal

Branco/negro

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos — os alunos negros saltam mais do que os alunos brancos. ESPENSHADE & ECKERT (1980), referem igualmente que dos 6 aos 17 anos, as crianças negras têm pernas mais compridas do que as brancas, utili-

zando esta diferença de proporção corporal para justificar a maior facilidade destas crianças nesta prova.

Variável	Branco	Negro
Impulsão horizontal (cm)	119.1 (16.9)	129.2 (21.5)

Feminino branco/feminino negro
 Masculino branco/masculino negro

Qualquer dos grupos negros apresenta valores mais elevados nesta prova, quer o grupo feminino, quer o masculino.

Variável	Feminino/branco	Feminino/negro
Impulsão horizontal	119.6 (13.5)	124.2 (15.9)

Variável	Masculino/branco	Masculino/negro
Impulsão horizontal	118.6 (19.9)	134.2 (25.1)

Masculinos/femininos

De novo, encontramos diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos resultados obtidos nesta variável, favoráveis para o grupo masculino.

Variável	Masculino	Feminino
Impulsão horizontal	126.4 (23.8)	121.9 (14.8)

Branco feminino/branco masculino

Não encontramos diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos.

Variável	Branco/feminino	Branco/masculino
Impulsão horizontal	119.6 (13.5)	118.6 (19.9)

Negro feminino/negro masculino

O mesmo não se verifica relativamente a estes dois subgrupos, onde já se observa a tendência habitual, do grupo masculino negro superar o feminino.

Variável	Negro/feminino	Negro/masculino
Impulsão horizontal	124.2 (15.9)	134.2 (25.1)

Impulsão vertical

Branco/negro

Feminino branco/feminino negro

Masculino branco/masculino negro

Mais uma vez o grupo negro consegue uma prestação superior ao grupo branco.

De novo os nossos dados vão de encontro aos obtidos por MALINA (1988). Este autor refere que as «as crianças negras em idade escolar obtêm performances consistentemente superiores às brancas no salto vertical, em especial os rapazes».

Variável	Branco	Negro
Impulsão vertical (cm)	20.1 (4.2)	21.5 (4.7)

Variável	Feminino/branco	Feminino/negro
Impulsão vertical	19.5 (4.0)	20.0 (4.5)

Variável	Masculino/branco	Masculino/negro
Impulsão vertical	20.7 (4.3)	26.4 (26.4)

Feminino/masculino

Branco feminino/branco masculino

Negro feminino/negro masculino

Relativamente a esta habilidade verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos aqui comparados. Os rapazes saltam mais nesta prova do que as raparigas. As diferenças são mais acentuadas entre os rapazes e as raparigas negras (3.1 cm) do que entre os rapazes e as raparigas brancas (1.2 cm).

Segundo CRATTY (1979), «os rapazes excedem as raparigas neste tipo de movimentos vigorosos, a partir dos 7 anos. Nesta idade, a diferença é de cerca 2.5 cm». O valor global que obtivemos, foi de 2.2 cm.

Variável	Feminino	Masculino
Impulsão vertical	19.7 (4.3)	21.9 (4.4)

Variável	Branco/feminino	Branco/masculino
Impulsão vertical	19.5 (4.0)	20.7 (4.3)

Variável	Negro/feminino	Negro/masculino
Impulsão vertical	20.0 (4.5)	23.1 (4.3)

Lançamento

Branco/negro

De novo as crianças negras obtiveram resultados nitidamente superiores. Este resultados confirmam os apontados por MALINA (1987), de que as crianças negras obtêm prestações mais elevadas nesta tarefa.

Variável	Branco	Negro
Lançamento (metros)	18.2 (6.0)	13.7 (4.9)

Feminino branco/feminino negro

Masculino branco/masculino negro

Esta diferença é igualmente significativa quando analisamos os sub-grupos feminino e masculino. Quer as raparigas, quer os rapazes brancos apresentam prestações muito inferiores às dos seus colegas negros.

Variável	Feminino/branco	Feminino/negro
Lançamento	10.5 (2.3)	14.0 (3.4)

Variável	Masculino/branco	Masculino/negro
Lançamento	16.9 (4.8)	22.3 (5.1)

Feminino/masculino

Os rapazes obtêm resultados superiores aos das raparigas, constata-se uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos dois grupos. ESPENSHADE & ECKERT (1980) referem ainda que estas diferenças não são tão acentuadas no lançamento de precisão.

NELSON refere ainda que esta vantagem está relacionada com variáveis biológicas que influenciam positivamente esta habilidade: esqueleto mais robusto, um diâmetro bi-acromial superior e menor soma de skin-folds.

ESPENSHADE & ECKERT (1968) acrescentam ainda a estes factores um antebraço mais comprido nos rapazes, que resulta como uma vantagem mecânica na propulsão de objectos em distância.

MALINA (1986) relatou ainda que enquanto na maioria das outras performances, as diferenças entre os dois sexos se justificam fundamentalmente por factores envoltimentais, no lançamento são os factores biológicos que contribuem com um maior peso para esta diferença. Este mesmo autor, constatou no entanto, num outro estudo sobre esta habilidade, que as raparigas com irmãos mais velhos, lançam mais longe do que as outras, explicitando desta forma a importância de variáveis envoltimentais.

Variável	Feminino	Masculino
Lançamento	12.3 (3.3)	19.6 (5.6)

Branco feminino/branco masculino

Negro feminino/negro masculino

Também aqui, nos dois subgrupos étnicos, esta diferença se manifesta: tanto os rapazes brancos, como os rapazes negros, lançam mais do que as raparigas da mesma raça, confirmando as pesquisas acima citadas.

Variável	Branco/feminino	Branco/masculino
Lançamento	10.5 (2.3)	16.9 (4.8)

Variável	Negro/feminino	Negro/masculino
Lançamento	14.0 (3.4)	22.3 (5.1)

Equilíbrio

Branco/negro

Relativamente a esta habilidade verifica-se igualmente uma diferença em favor do grupo negro, que conseguiu manter-se um maior tempo nesta prova de equilíbrio estático.

MALINA (1988) não indica superioridade de nenhum dos grupos étnicos, nesta habilidade.

Variável	Branco	Negro
Equilíbrio (segundos)	5.7 (3.8)	6.8 (4.8)

Feminino branco/feminino negro

Masculino branco/masculino negro

Ao observarmos os resultados dos subgrupos verificamos que só se observa diferença estatisticamente significativa entre os grupos das raparigas. Entre os grupos masculinos não se constata diferenças.

Variável	Feminino/branco	Feminino/negro
Equilíbrio	5.5 (3.7)	7.4 (4.7)

Variável	Masculino/branco	Masculino/negro
Equilíbrio	6.0 (3.9)	6.2 (4.9)

Masculino/feminino

Pela primeira vez, as diferenças entre as médias são estatisticamente significativas, favoráveis para o grupo feminino.

Também ESPENSHADE & ECKERT (1980), referem que não se observam diferenças relativamente ao sexo, nos estudos de equilíbrio estático.

Variável	Feminino	Masculino
Equilíbrio	6.4 (4.3)	6.1 (4.4)

Branco feminino/branco masculino
 Negro feminino/negro masculino

Mais uma vez a diferença entre os subgrupos negros é muito superior à verificada entre os subgrupos brancos.

Variável	Branco/feminino	Branco/masculino
Equilíbrio	5.4 (3.7)	6.0 (3.8)

Variável	Negro/feminino	Negro/masculino
Equilíbrio	7.4 (4.7)	6.2 (4.9)

Coordenação

Branco/negro
 Feminino branco/feminino negro
 Masculino branco/masculino negro

As crianças brancas obtiveram nesta prova resultados estatisticamente superiores às crianças negras. Esta superioridade é conseguida através da prestação das raparigas brancas, que conseguiram mover um maior número de caixas do que as negras. Pelo contrário, os rapazes brancos tiveram uma prestação inferior aos seus colegas negros, embora a diferença não tenha sido tão significativa como entre os grupos femininos.

Variável	Branco	Negro
Coordenação (n.º de caixas deslocadas)	12.3 (2.2)	11.3 (1.8)

Variável	Feminino/branco	Feminino/negro
Coordenação	12.2 (2.0)	10.9 (1.6)

Variável	Masculino/branco	Masculino/negro
Coordenação	11.7 (2.0)	12.3 (2.4)

Masculino/feminino
 Branco feminino/branco masculino
 Negro feminino/negro masculino

Os rapazes continuam a obter resultados estatisticamente superiores às raparigas, quer globalmente, quer comparando os subgrupos étnicos. Aqui, tal como já se verificou noutras destrezas, as melhorias são mais significativas entre os rapazes e as raparigas negras (0.8 caixas).

Variável	Feminino	Masculino
Coordenação	11.5 (1.9)	12.0 (2.2)

Variável	Branco/feminino	Branco/masculino
Coordenação	12.2 (2.0)	12.3 (2.4)

Variável	Negro/feminino	Negro/masculino
Coordenação	10.9(1.6)	11.7(2.0)

Agilidade

Branco/negro
 Feminino branco/feminino negro
 Masculino branco/masculino negro

As crianças brancas conseguiram uma prestação superior nesta prova, quer globalmente, quer se considerarmos os subgrupos masculino e feminino. De facto, relativamente a esta habilidade, nenhum dos autores atrás referidos constatou superioridade do grupo negro.

Variável	Branco	Negro
Agilidade (segundos)	13.9 (1.1)	14.7 (2.6)

Variável	Feminino/branco	Feminino/negro
Agilidade	14.1 (.9)	15.2 (3.2)

Variável	Masculino/branco	Masculino/negro
Agilidade	13.6 (1.3)	14.2 (1.9)

Masculino/feminino
Branco feminino/branco masculino
Negro feminino/negro masculino

Mais uma vez, os rapazes obtêm prestações superiores às raparigas. Tal como já havíamos constatado relativamente a outras provas, as diferenças entre os subgrupos negros (masculino e feminino) são superiores às verificadas entre os subgrupos brancos.

Variável	Feminino	Masculino
Agilidade	14.7 (2.4)	13.9 (1.6)

Variável	Branco/feminino	Branco/masculino
Agilidade	14.1 (.9)	13.6 (1.3)

Variável	Negro/feminino	Negro/masculino
Agilidade	15.2 (3.2)	14.2 (1.9)

Conclusões

Uma primeira grande conclusão a extrair deste estudo, é a de que os nossos resultados vão de encontro aos já confirmados por especialistas do desenvolvimento motor — MALINA, ESPENSHADE, ECKERT, CRATTY e outros.

No que diz respeito aos dois grupos étnicos estudados as *crianças negras* e em especial os rapazes evidenciam performances substancialmente superiores aos brancos, *no salto vertical, no salto horizontal, no lançamento em distância, na força superior, na força média e no equilíbrio*, enquanto as *crianças brancas* obtêm resultados superiores na *coordenação* e na *agilidade*.

Estes resultados são coerentes com os apresentados por MALINA (1988), que refere que as crianças negras têm performances substancialmente superiores aos brancos e mexicanos, nas corridas de velocidade, salto vertical e horizontal e lançamento em distância.

Relativamente aos grupos masculino e feminino, os rapazes ultrapassam as raparigas em todas as provas realizadas à excepção do equilíbrio.

Também a este propósito CRATTY (1979) considera que «os rapazes ultrapassam as raparigas na actividades que requerem força e em

movimentos grosseiros, enquanto as raparigas tendem a superar os rapazes em actividades de motricidade fina e em actividades rítmicas». Este autor refere ainda que os rapazes são mais fortes do que as raparigas na cintura pélvica e escapular, dos 6 aos 12 anos, e os seus resultados superam as raparigas em tarefas que envolvam a força das mãos, dos braços, dos pés e das pernas.

Também para NELSON *et al* (1986), estas diferenças tendem a aumentar até à puberdade.

Paralelamente, as crianças negras são mais baixas e mais leves e apresentam um skinfold tricipital inferior às crianças brancas.

Relativamente aos grupos masculinos e femininos não se verificam diferenças no peso e na altura, mas as raparigas apresentam uma prega adiposa bastante superior, comparativamente aos seus colegas.

ESPENSHADE & ECKERT (1980), citando um estudo de SHELDON, constatam que «os rapazes com performances superiores, têm uma componente mesomórfica elevada e uma componente endomórfica baixa, comparativamente aos indivíduos com performances inferiores e de que as diferenças são menos marcantes para as raparigas.

Quer nas diferenças entre etnias, quer entre sexos, podemos considerar que os factores envolvimentoais não controlados neste estudo estão provavelmente envolvidos.

Para melhor compreendermos o peso que os factores biológico, genético e envolvimentoal assumem no comportamento motor das crianças, deveremos caminhar no sentido de por em prática a proposta de MALINA (1988):

«Racial and ethnic variation in motor performance needs to be studied in a broader framework, that is biocultural. Data on motor performance, on social and cultural parameters, and on a variety of morphological, physiological and biochemical parameters must be systematically analysed as a biocultural unit if an understanding of racial and ethnic variation in motor performance is to be achieved».

Bibliografia

- BOUCHARD, Claude (1988). Genetic Basis of Racial Differences, *Journal Canadien des Sciences du Sport*, Ontario, 13 (2), pages 104-108.
- BOULAY, Marcel *et al* (1988). Racial Variation in Work Capacities and Powers, *Journal Canadien des Sciences du Sport*, Ontario, 13 (2), pages 127-135.
- CRATTY, Bryant J. (1979) *Perceptual and Motor Development in Infants and Children*, Prentice Hall International, New Jersey.
- ESPENSHADE, Anna S.; ECKERT, Helen M. (1980) *Motor Development*, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Second Edition.
- HIMES, John H. (1988). Racial Variation in Physique and Body Composition, *Journal Canadien des Sciences du Sport*, Ontario, 13 (2), pages 117-126.

- LEE, Amelia M. (1980) Child Rearing Practices and Motor Performance of Black and White Children, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol 51, n.º 3, pages 494-500.
- MALINA, Robert (1987). *Biocultural Determinants of Motor Development*, University of Texas at Austin.
- MALINA, Robert (1988). Racial Ethnic Variation in the Motor Development and Performance of American Children. *Journal Canadien des Sciences du Sport*, Ontario, 13 (2), pages 136-143.
- NELSON, Jack *et al* (1986). Gender Differences in Children's Throwing Performance: Biology and Environment, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol 57, n.º 4, pages 280-287.
- SAMSON, Jacques; YERLES, Magdeleine (1988). Racial Differences in Sport Performance, *Journal Canadien des Sciences du Sport*, Ontario, 13 (2), pages 109-116.
- THOMAS, Jerry R.; THOMAS, Katherine T. (1988) Development of Gender Differences in Physical Activity, *Quest*, vol. 40, pages 219-229.

*A VIDA
DA SPEF*

O Plano de Actividades da SPEF: Principais Novidades

Manuel Brito*

No n.º 1 do Boletim procurámos dar a conhecer de uma forma aberta aos associados da SPEF e, de um modo geral, aos interessados nesta área do conhecimento, os problemas com que esta Direcção se debate, bem como os principais projectos e actividades efectuadas ou previstas até Dezembro de 1992.

O desenvolvimento das actividades obrigou-nos — já o esperávamos, aliás — a proceder a reajustamentos no plano inicial. Assim, apresentamos de forma breve alguns desses pontos.

1. Formação (Cursos, Simpósios, Congressos, Jornadas Técnicas e Científicas e actividades afins)

Para além da realização em 13/4/91 do *I Simpósio SPEF*, com cerca de 70 participantes em Lisboa, dedicado à *Formação de Professores*, que constituiu a base do n.º 1 do Boletim, realizou-se em 29/6/91 o *II Simpósio SPEF*, com cerca de 250 participantes em Torres Novas, dedicado ao *Desporto Escolar* e que constitui a base deste Boletim.

Por dificuldades de deslocação a Portugal do Prof. Estélio Dantas, não foi possível realizar as *Jornadas SPEF sobre Flexibilidade, Alongamento e Relaxamento* e, devido ao reduzido número de inscrições — em que a data escolhida de 12 de Julho foi uma razão fundamental — não se realizou a *Jornada SPEF sobre Psicologia Desportiva*. No corrente ano lectivo procuraremos concretizar as referidas Jornadas em datas favo-

* Mestre em Ciências da Educação. Vice-Presidente da SPEF.
Boletim SPEF, n.º 2-3 Verão-Outono de 1991, pp. 161-163.

ráveis para os potenciais interessados, i. e., professores de Educação Física e técnicos desportivos.

Até ao final de 1992 contamos organizar ou apoiar directamente as seguintes realizações:

— 28-30 de Novembro de 1991:

2.º Congresso Nacional de Educação Física, organizado pelo CNAPEF com a colaboração da SPEF, nomeadamente na realização de uma conferência sobre *Tendências e Problemas da Investigação em Educação Física*;

— Dezembro de 1991:

I Conferência Noronha Feio. Para este evento a SPEF irá convidar uma destacada personalidade no campo das Artes Plásticas para proferir uma conferência sobre o tema genérico *Arte e Desporto*. Este tipo de actividade, com uma periodicidade anual, tem o objectivo de acentuar e promover um diálogo a propósito das relações entre as actividades corporais e os diversos domínios da Cultura. Da parte da SPEF trata-se igualmente de homenagear a memória de um dos grandes impulsionadores da nossa Sociedade (sócio n.º 2 e primeiro Presidente do Conselho Fiscal), e grande figura na Educação Física e no Desporto nacional, que recordamos com saudade;

— 8-9 de Maio de 1992:

I Congresso sobre Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico, promovido pela Câmara Municipal do Seixal e com o apoio da SPEF nas diversas estruturas deste acontecimento (Comissão Científica, conferências, mesas-redondas e exposições);

— Junho de 1992:

III Simpósio SPEF, no Porto, sobre as questões da formação e investigação em Educação Física e Ciências do Desporto no Ensino Superior Universitário e no Ensino Superior Politécnico;

— Dezembro de 1992:

IV Congresso Internacional SPEF, em Lisboa, centrado no problema das condições do exercício profissional.

2. *Investigação*

No dia 29 de Junho p. p., no início do II Simpósio SPEF em Torres Novas foi formalmente atribuído ao Prof. Doutor Jorge Proença o primeiro *Prémio SPEF Mário Lemos*, pela realização de um trabalho de investigação na área desportiva e que foi apresentado a um concurso promovido pela anterior Direcção.

O Prof. Doutor Jorge Proença é Professor Auxiliar na Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, sócio-fun-

dador da SPEF e apresentou ao referido concurso um trabalho intitulado: *Potencial Informativo da Lactatémia na Condução do Processo de Treino do Velocista*.

3. Organização e Administração

Neste capítulo as perspectivas são mais animadoras que as referidas no Boletim anterior. Assim não só é significativo o número de sócios que têm aderido ao pagamento das quotas por desconto bancário como também é muito significativo o número de sócios que regularizaram as quotas em atraso.

Estão a decorrer negociações para o aluguer de um espaço que reúne condições para sede da SPEF. Dentro em pouco — se tudo correr como esperamos — já teremos melhores condições de trabalho, que facilitem questões como a correspondência e atendimento pessoal aos sócios, a reorganização contabilística, reuniões de grupos de estudo ou acções de formação.

4. Relações Externas

No seguimento do *I Forum Europeu de Presidentes de Associações de Educação Física* (vd. Boletim SPEF n.º 1, pp. 107-108), a Direcção da SPEF estará presente no *II Forum* a realizar em Madrid, nos dias 25-27 de Outubro de 1991.

De acordo com uma solicitação vinda de Moçambique, a SPEF irá desenvolver esforços para apoiar os colegas deste país na organização de uma Sociedade Científica com as características da nossa.

Agenda

Título:
Second EU. P. E. A. Forum

Data:
25-27 de Outubro de 1991

Local:
Madrid

Organização:
EU. P. E. A. Secretariat

Contacto/Endereço:
BOND VOR LICHAMELIJKE
OPVOEDING
ASSOCIATION FOR PHYSICAL
EDUCATION
Waterkluisakall 16 B-9040 St.
Amandsberg/Gent, Belgium

Telefone:
32 91 29 30 80

Fax:
32 91 29 31 20

Título:
Deuxième Congrès Mondial du
CIO sur les Sciences du Sport

Data:
26-31 de Outubro de 1991

Local:
Barcelona

Organização:
CIO e Institut Nacional d'Educa-
ci'o Fíioica de Catalunya

Contacto/Endereço:
Second IOC World Congress on
Sport Sciences
Josefina Cambra
Organising Committee Secretariat
Edifici Hèlios
C/ Mejía Lequerica, s/n
08 028 Barcelona

Telefone:
(343) 411 20 92

Fax:
(343) 411 20 92

Título:
2.º Congresso Nacional de Educa-
ção Física

Data:
28-30 de Novembro de 1991

Local:
Complexo Turístico de Tróia

Temas:

Reforma do Sistema Educativo
A Educação Física e a Comunidade
Estatuto Socio-Profissional e Carreiras
Instalações e Equipamentos

Organização:

Conselho Nacional das Associações de Profissionais de Educação Física-CNAPEF

Contacto/Endereço:

Mesa do CNAPEF
Apartado 528 — Torcatas
2800 ALMADA

Título:

I Conferência Nacional — Formação de Professores e Sucesso Educativo

Data:

5-7 de Dezembro de 1991

Local:

Faro

Organização:

Escola Superior de Educação de Faro

Contacto/Endereço:

ESE de Faro
Quinta da Penha
8000 FARO

Telefone:

(089) 80 35 61/6

Título:

XIIIth International Congress on Biomechanics

Data:

9-13 de Dezembro de 1991

Local:

Perth, Austrália

Contacto/Endereço:

Ms. Rosemary Ingham
XIIIth B Congress Secretariat,
The Department of Human Movement,

The University of Estern Australia,
Nedlands, WA 6009
Australia

Título:

II Simpósio «Pedagogia na Universidade»

Data:

11-13 de Dezembro de 1991

Local:

Fundação Calouste Gulbenkian.
Lisboa

Tema:

Ensino e investigação: Metodologia e problemas

Organização:

Universidade Técnica de Lisboa

Contacto/Endereço:

Comissão Executiva do Simpósio «Pedagogia na Universidade»
Alameda de St.º António dos Capuchos, 1
1100 LISBOA

Telefone:

(01) 54 54 34

Título:

Congrès Scientifique International Sport et Montagne

Data:

2-8 de Fevereiro de 1992

Local:

Chamonix — Grenoble

Contacto/Endereço:

Secrétariat — Congrès Scientifique International, Jeux d'Hiver 1992
ENSA
BP 24 — 74403 Chamonix
France

Título:

I Congresso sobre Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Data:

8-9 de Maio de 1992

Local:

Seixal

Temas:

Condições de Prática

Políticas Autárquicas

Formação de Professores

Organização:

Câmara Municipal do Seixal

Contacto/Endereço:

Câmara Municipal do Seixal

Departamento de Cultura, Desportos e Juventude

Telefone:

(01) 221 17 58

Fax:

(01) 222 29 60

Título:

Sport in the Global Village: Comparative Perspectives

Data:

12-18 de Junho de 1992

Local:

Universidade de Houston, USA

Organização:

International Society for Comparative Physical Education and Sport
ISCPES

Contacto/Endereço:

ISCPES'92

University of Houston

Houston, Texas 77204-5331

USA



SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DOSSIER

Desporto Escolar: Formação para Novas Competências?

ANTÓNIO TEODORO • CARLOS CHAGAS • CARLOS GONÇALVES
JORGE OLÍMPIO BENTO • FRANCISCO SOBRAL • GUSTAVO PIRES
JOSÉ CORDOVIL • JOSÉ MANUEL CONSTANTINO

ARQUIVO HISTÓRICO

*Poder e Saber sobre o Corpo
a Educação Física no Estado Novo (1936-1945)*

RUI GOMES

ESTUDOS PRÁTICOS E PROBLEMAS

*Desenvolvimento Motor
Comparação de Dois Grupos Étnicos*
CRISTINA MARQUES DA COSTA