



ACTAS DO IV CONGRESSO DA SPEF (II)

Sociedade Portuguesa
BOLETIM
de Educação Física

Número 9 1994
Inverno

Sociedade Portuguesa
BOLETIM
de Educação Física

ACTAS
IV CONGRESSO DA SPEF
II VOLUME

BOLETIM SPEF/Trimestral

N.º 9 (2.ª série) — Inverno de 1994

Director

Francisco Sobral

Conselho editorial

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

Conselho de redacção

Marcos Onofre • Rui Gomes

Apoio administrativo e assinaturas

João Carlos Rodrigues

Edição, propriedade e assinaturas

Sociedade Portuguesa de Educação Física
Apartado 103
2796 LINDA-A-VELHA CODEX

Assinatura anual (4 números)

2500\$00 não sócios

2000\$00 instituições

Preço deste número

sócios — distribuição gratuita

750\$00 não sócios

Registo do título n.º 10 474/85

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

Composição Alfanumérico, Lda.

Impressão Minigráfica, Artes Gráficas

Depósito legal n.º 43 392/91

Desejamos estabelecer intercâmbio com outras publicações

We wish to establish exchange with other publications

On désire établir l'échange avec d'autres publications

Desejamos establecer intercambio con otras publicaciones

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

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidades dos seus autores.

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

Índice

ACTAS DO IV CONGRESSO DA SPEF (II)

Expectativas de Exercício Profissional em Estudantes de Educação Física	5
<i>Francisco Carreiro da Costa, Catalina Pestana, Luís Carvalho, José Dinis</i>	
O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física	15
<i>Marco Soares Onofre, Francisco Carreiro da Costa</i>	
Aspectos Multiculturais do Ensino da Educação Física	27
<i>Edward Ravenhill</i>	
Da Profissionalização da Actividade Docente à Crise de Identidade dos Professores Considerações Preliminares para um estudo da Situação Portuguesa	37
<i>António Teodoro</i>	
Reflexões Globais sobre a Formação Contínua dos Professores de Educação Física	55
<i>Carlos Alberto Gonçalves</i>	
O Percurso Profissional em Educação Física. Venturas e Desventuras	71
<i>Ana Cristina Marques da Costa</i>	

ARQUIVO HISTÓRICO

A Representação do Corpo «Anormal» no Estado Novo (1942-1951) A Primeira Década do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira	85
<i>Rui Gomes</i>	

Expectativas de Exercício Profissional em Estudantes de Educação Física

Francisco Carreiro da Costa*
Catalina Pestana*
Luís Carvalho*
José Dinis*

1. Introdução

O problema da formação de professores em geral, e muito particularmente de professores de Educação Física, tem estado na ordem do dia no nosso país.

São fundamentalmente duas as razões que justificam esta situação.

Por um lado, a publicação da lei¹ que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Por outro lado, a confusão e a degradação que se instalaram na formação inicial em Educação Física.

Esta é, infelizmente, uma situação que se generalizou. Os cursos existentes apenas no plano formal podem designar-se cursos de formação de professores de Educação Física. Com efeito, analisando as disciplinas que compõem as estruturas curriculares dos diferentes cursos fica-se sem saber que profissionais se estão a formar, e para que funções.

Desde há muito que vimos a denunciar esta situação. Primeiro, subcrevendo a carta aberta em defesa da Educação Física, carta divulgada em 1986 aquando da crise decorrente da extinção do ramo formação educacional no então ISEF de Lisboa. Depois, através de artigos publicados na revista *Horizonte* (Carreiro da Costa *et al*, 1989) e no *Boletim da SPEF* (Carreiro da Costa, 1991), bem como por intermédio de várias intervenções em seminários e congressos, como por exemplo aconteceu, em Tróia, no último Congresso do CNAPEF.

* Faculdade de Motricidade Humana.
Boletim SPEF, n.º 9 Inverno de 1994, pp. 5-14.

Todavia, o nosso sentimento é neste momento de grande preocupação.

- Preocupação, porque desde 1986 que os cursos se multiplicam, e o nível de degradação pedagógica e científica atingiu níveis inimagináveis;
- Preocupação, por verificarmos que grande parte dos profissionais se mantem alheia a esta realidade, não dando mostras de indignação e de consciência das repercussões profissionais que a situação comporta;
- Preocupação, finalmente, por ver, com profundo desgosto, colegas que apreciávamos e respeitávamos pactuarem, através da colaboração que estão dando na leccionação dos cursos, com situações que não só não os dignifica, como põem em causa a credibilidade de um grupo profissional que merecia outro tratamento e reconhecimento.

Vamos apresentar nesta comunicação os resultados de uma pequeníssima parte de uma investigação que este colectivo de autores está a levar a cabo em várias instituições de formação, tanto do ensino universitário, como do ensino politécnico.

O estudo partiu dos pressupostos seguintes:

- a) Os estudantes de educação física apresentam concepções e percepções sobre as finalidades da educação física que foram sendo interiorizadas através das suas experiência como alunos dos ensinos básico e secundário, das suas experiências como praticantes desportivos em clubes, e da influência das ideias dominantes na sociedade sobre a educação física e o desporto;
- b) As concepções e percepções que os estudantes de educação física revelam nem sempre são as mais apropriadas e desejáveis; por outro lado, o processo de formação inicial nem sempre se mostra consequente na alteração dessas concepções e percepções.

Com efeito, vários estudos têm verificado a aceitação implícita ou explícita, entre muitos professores, da ideia de que a Educação Física não é uma área de aprendizagem (antes de entretenimento e recreação), e que ensinar não constitui a principal função do professor de educação física.

Por exemplo, na Holanda, Crum (1990) verificou que:

- apenas 40 a 50% dos professores orientavam a sua prática pedagógica através de uma concepção que valorizava o ensino, isto é, a promoção de aprendizagens nos alunos;
- quarenta a cinquenta por cento dos professores orientavam a sua prática atribuindo à Educação Física fins de entretenimento e recreação dos alunos;

— dez a quinze por cento dos professores perseguia fins de desenvolvimento da condição física.

Nos EUA, Kneer (1986) constatou que 55% dos professores inquiridos não fazia planos de lição nem achava que esta fosse uma tarefa importante, enquanto Placek (1983) verificou que os professores ao pensarem sobre o seu ensino preocupavam-se fundamentalmente em tomar decisões susceptíveis de manter os alunos «disciplinados», «ocupados» e «satisfeitos». A promoção de aprendizagens não constituía uma preocupação dominante.

No nosso país, Carreiro da Costa *et al.* (1992) observaram que os professores inquiridos responsabilizavam fundamentalmente os alunos pelo insucesso em Educação Física.

Por outro lado, Lawson (1983) verificou que o processo de formação de professores só se mostra consequente na transformação das concepções incorrectas que os candidatos a professores apresentam sobre a sua futura actividade profissional, quando existe uma coerência conceptual e uma ideia comum, entre os formadores, sobre as Finalidades da Educação Física e o que é ser Professor de Educação Física. Se esta identidade conceptual não existir, a confusão instala-se nos estudantes, e o efeito da pré-socialização sobrepõe-se ao próprio processo de formação.

Zeichner & Tabachnik (1981) alertam que frequentemente se verifica um «wash out» no primeiro ano de serviço, isto é, a não assumpção de concepções e práticas preconizadas na formação inicial quando esta não respeita determinados princípios.

Assim, para compreendermos a complexidade do processo de formação de professores torna-se necessário conhecer todas estas influências, nomeadamente como se repercutem nos significados, expectativas e percepções que os estudantes de Educação Física apresentam relativamente à sua futura actividade profissional.

2. *Objectivo*

Este estudo teve por objectivo descrever as expectativas de exercício profissional de estudantes de educação física e desporto e compreender os mecanismos de desenvolvimento destas expectativas.

3. *Metodologia*

3.1 *Sujeitos*

Participaram voluntariamente no estudo 106 estudantes (58 masculinos e 48 femininos) do 1.º ano (n = 56) e do 5.º ano (n = 50) da licenciatura em Educação Física e Desporto da Faculdade de Motricidade Humana.

3.2 Procedimentos

Utilizámos um questionário, a fim de inquirir os estudantes sobre:

- a) O motivo que justificou a escolha do curso;
- b) A actividade profissional que desejam desempenhar depois de concluírem o curso;
- c) As finalidades que a Educação Física deve cumprir no contexto escolar;
- d) A sua experiência (positiva ou negativa) como estudantes de educação física nos ensinos básico e secundário;
- e) A sua concepção de bom professor de Educação Física, e de bom treinador;
- f) As principais funções que um professor deve desempenhar no contexto escolar, assim como as principais funções que um treinador deve cumprir no contexto «clube desportivo».

3.3 Análise

As respostas foram sujeitas a uma análise de conteúdo a partir de grelhas elaboradas por via indutiva. Registámos a presença ou a ausência de cada categoria dos sistemas de análise.

Os estudantes foram distribuídos por dois grupos: 1.º ano e 5.º ano.

Utilizámos a classificação automática (*cluster analysis*) para caracterizar cada um dos grupos de alunos.

4. Resultados

4.1 Respostas relativas à totalidade dos alunos

Quando todos os alunos foram considerados, os três factores mais citados, para cada uma das questões, foram os seguintes:

- a) Motivação relacionada com a escolha do curso:
 - Gosto/interesse, 74,5%;
 - Querer ser professor, 26%
 - Gosto pela prática desportiva, 20,8%;
- b) Actividade profissional que desejam vir a desempenhar:
 - Professor de Educação Física, 41,5%;
 - Professor e treinador, 28,3%;
 - Treinador, 26,4%.

- c) As finalidades que a Educação Física deve cumprir na Escola:
- Promover aprendizagens/desenvolvimento de capacidades, 60,3%;
 - Promover efeitos educativos gerais, 23,5%;
 - Não respondem, 11,3%.
- d) Experiências enquanto alunos de Educação Física nos ensinos básico e secundário:
- Experiências positivas:
- Competência pedagógica dos professores, 48,1%;
 - Instalações e equipamentos, 32%;
 - Currículo de Educação Física da Escola, 28,3%.
- Experiências negativas
- Instalações e equipamentos, 48,1%;
 - Competência pedagógica dos professores, 41,5%;
 - Currículo de Educação Física da Escola, 29,5%.
- e) Conceito de bom professor:
- Capacidade pedagógica, 75,4%;
 - Características da personalidade e atitudes, 46,2%;
 - Promove aprendizagens e desenvolve capacidades, 22,6%.
- f) Conceito de bom treinador:
- Capacidade pedagógica, 55,6%;
 - Resultados desportivos (o ganhador), 39,6%;
 - Características da personalidade e atitudes, 37,7%.

4.2 Caracterização das percepções dos estudantes do 1.º e do 5.º ano

Os dois grupos de estudantes apresentam diferenças significativas nas respostas dadas a todas as questões formuladas no inquérito.

Relativamente à motivação que esteve na base da escolha do curso, e à actividade profissional que querem desempenhar no futuro, as diferenças residem no facto dos alunos do 1.º ano desejarem vir a ser «treinadores», e os estudantes do 5.º ano responderem que desejam vir a ser professores.

Para perceber estas diferenças, deve ter-se em conta que os dois grupos de alunos foram seleccionados para o curso a partir de critérios distintos. Com efeito, os alunos do 1.º ano foram seleccionados tomando em consideração apenas o currículo desportivo.

Lawson (1983) verificou que quando a selecção dos estudantes dos cursos de educação física e desporto se faz tomando em consideração exclusivamente a sua experiência desportiva, eliminam-se os candidatos

Quadro 1
Caracterização dos estudantes do 1.º ano

		PERCENTAGEM			N	CRITÉRIO	PROB.
		GRUPO/ /CAT	CAT/ /GRUPO	GLOBAL			
1.º ANO				52.83	56		
1.º ANO		100.00	100.00	52.83	56	11.61	.000
PAPEL DO PROFESSOR (PRINCIPAIS FUNÇÕES)	NÃO	71.62	94.64	69.81	74	5.93	.000
PAPEL DO TREINADOR (PRINCIPAIS FUNÇÕES)	NÃO	63.95	98.21	81.13	86	4.77	.000
TREINADOR (ATIVIDADE PROFISSIONAL)	SIM	82.14	41.07	26.42	28	3.50	.000
PROM. APREND./CAPACIDADES (BOM TREINADOR)	NÃO	59.14	98.21	87.74	93	3.32	.000
PROM. APREND./CAPACIDADES (BOM PROFESSOR)	NÃO	61.73	89.29	76.42	81	3.11	.001
PROFESSOR (ATIVIDADE PROFISSIONAL)	NÃO	66.13	73.21	58.48	62	3.08	.001
COOPERAÇÃO (FUNÇÕES DO PROFESSOR)	NÃO	57.89	98.21	89.62	95	2.85	.002
BOA RELAÇÃO (BOM PROFESSOR)	NÃO	60.00	91.07	80.19	85	2.76	.003
COOPERAÇÃO (PRINCIPAIS FUNÇÕES DO TREINADOR)	NÃO	56.57	100.00	93.40	99	2.64	.004
GRUPO DE DISCIPLINA (EXPERIÊNCIA POSITIVA EM E.F.)	NÃO	56.57	100.00	93.40	99	2.64	.004
SER TREINADOR (ESCOLHA DO CURSO)	SIM	90.91	17.86	10.38	11	2.46	.007
ENSINO (FUNÇÕES DO PROFESSOR)	SIM	65.38	60.71	49.06	52	2.36	.009
PRINCÍPIOS ÉTICOS (BOM TREINADOR)	NÃO	56.00	100.00	94.34	100	2.35	.009
RESULTADOS DESPORTIVOS (BOM TREINADOR)	NÃO	62.50	71.43	60.38	64	2.27	.012
INSTALAÇÕES E RECURSOS (EXPERI. NEGATIVA EM E.F.)	SIM	64.71	58.93	48.11	51	2.17	.015
PROMOVER APR./CAPACI. (FINALIDADES DA E.F.)	NÃO	66.67	50.00	39.62	42	2.12	.017
OPÇÕES PEDAGÓGICAS (BOM PROFESSOR)	NÃO	56.12	98.21	92.45	98	2.05	.020
NÃO RESPONDE (EXP. NEGATIVAS C/ANTIGOS PROF.)	SIM	83.33	17.86	11.32	12	1.99	.023
PROMOVER ACT. FORMATIVAS (FUNÇÕES DO PROF.)	NÃO	57.14	92.86	85.85	91	1.92	.027
PROPORCIONAR ACTV. FÍSICAS (FINALIDADES DA E.F.)	NÃO	56.25	96.43	90.57	96	1.87	.031
CARACTERÍSTICAS DAS AULAS (EXPER. NEG. EM E.F.)	NÃO	56.25	96.43	90.57	96	1.87	.031
BOA RELAÇÃO (EXPER. NEGATIVAS C/ANTIGOS PROF.)	SIM	66.67	42.86	33.96	36	1.85	.032
PERSONALIDADE/ATITUDES (BOM PROFESSOR)	SIM	63.27	55.36	46.23	49	1.80	.036
NÃO RESPONDE (FUNÇÕES DO PROFESSOR)	SIM	100.00	8.93	4.72	5	1.78	.038
EFEITOS EDUCATIVOS GERAIS (FINALIDADES DA E.F.)	NÃO	58.02	83.93	76.42	81	1.70	.044
CAPACIDADE PEDAGÓGICA (BOM TREINADOR)	SIM	61.02	64.29	55.66	59	1.70	.045
CURRÍCULUM ESCOLAR (EXPER. NEG. EM E.F.)	NÃO	58.67	78.57	70.75	75	1.66	.049

que apresentam maior motivação intrínseca para o exercício da profissão docente em Educação Física.

Relativamente ao que pensam ser um bom professor, os estudantes do 5.º ano descrevem-no como alguém que: promove aprendizagens e desenvolve capacidades; estabelece uma relação positiva com os alunos; e perfilha determinadas opções pedagógicas.

Por outro lado, os alunos do 1.º ano descrevem um bom professor de Educação Física através de características da personalidade e atitudes.

Quanto ao que pensam ser um bom treinador, os alunos do 5.º ano descrevem-no como o que desenvolve capacidades, respeita princípios éticos, e alcança bons resultados desportivos; enquanto os alunos do 1.º ano associam um bom treinador a capacidade pedagógica.

No que respeita às funções que um professor de Educação Física deve desempenhar no contexto escolar, os estudantes do 1.º ano referem a condução do processo ensino-aprendizagem; enquanto os estudantes do 5.º ano enfatizam sobretudo a assumpção de diferentes papéis: edu-

Quadro 2

Caracterização dos estudantes do 5.º ano

		PERCENTAGEM			N	CRITÉRIO	PROB.
		GRUPO/ /CAT	CAT/ /GRUPO	GLOBAL			
5º ANO				47.17	50		
5º ANO		100.00	100.00	47.17	50	11.61	.000
PAPEL DO PROFESSOR (PRINCIPAIS FUNÇÕES)	SIM	90.63	58.00	30.19	32	5.93	.000
PAPEL DO TREINADOR (PRINCIPAIS FUNÇÕES)	SIM	95.00	38.00	18.87	20	4.77	.000
TREINADOR (ACTIVIDADE PROFISSIONAL)	NÃO	57.67	90.00	73.58	78	3.50	.000
PROM. APREND. /CAPACIDADES (BOM TREINADOR)	SIM	79.17	38.00	22.64	24	3.39	.000
PROM. APREND./CAPACIDADES (BOM PROFESSOR)	SIM	92.31	24.00	12.26	13	3.32	.000
PROFESSOR (ACTIVIDADE PROFISSIONAL)	SIM	65.91	58.00	41.51	44	3.08	.001
COOPERAÇÃO (FUNÇÕES DO PROFESSOR)	SIM	90.91	20.00	10.38	11	2.85	.002
BOA RELAÇÃO (BOM PROFESSOR)	SIM	76.191	132.00	19.81	21	2.76	.003
COOPERAÇÃO (PRINCIPAIS FUNÇÕES DO TREINADOR)	SIM	100.00	14.00	6.60	7	2.64	.004
GRUPO DE DISCIPLINA (EXPERIÊNCIA POSITIVA EM E.F.)	SIM	51.58	98.00	89.62	95	2.46	.007
SER TREINADOR (ESCOLHA DO CURSO)	NÃO	9.26	64.00	50.94	54	2.36	.009
ENSINO (FUNÇÕES DO PROFESSOR)	NÃO	100.00	12.00	5.66	6	2.35	.009
PRINCÍPIOS ÉTICOS (BOM TREINADOR)	SIM	100.00	12.00	5.66	6	2.35	.009
RESULTADOS DESPORTIVOS (BOM TREINADOR)	SIM	61.90	52.00	39.62	42	2.27	.012
INSTALAÇÕES E RECURSOS (EXPER. NEGATIVA EM E.F.)	NÃO	58.18	64.00	51.89	55	2.17	.015
PROMOVER APR./CAPACI. (FINALIDADES DA E.F.)	SIM	56.25	72.00	60.38	64	2.12	.017
OPÇÕES PEDAGÓGICAS (BOM PROFESSOR)	SIM	87.50	14.00	7.55	8	2.05	.020
NÃO RESPONDE (EXP. NEGATIVAS C/ANTIGOS PROF.)	NÃO	51.06	96.00	88.68	94	1.99	.023
PROMOVER ACT. FORMATIVAS (FUNÇÕES DO PROF.)	SIM	73.33	22.00	14.15	15	1.92	.027
PROPORCIONAR ACTV. FÍSICAS (FINALIDADES DA E.F.)	SIM	80.00	16.00	9.43	10	1.87	.031
CARACTERÍSTICAS DAS AULAS (EXPER. NEG. EM E.F.)	SIM	80.00	16.00	9.43	10	1.87	.031
BOA RELAÇÃO (EXPER. NEGATIVAS C/ANTIGOS PROF.)	NÃO	54.29	76.00	66.04	70	1.85	.032
PERSONALIDADE/ATITUDES (BOM PROFESSOR)	NÃO	56.14	64.00	53.77	57	1.80	.036
NÃO RESPONDE (FUNÇÕES DO PROFESSOR)	NÃO	49.50	100.00	95.28	101	1.78	.038
EFEITOS EDUCATIVOS GERAIS (FINALIDADES DA E.F.)	SIM	64.00	32.00	23.58	25	1.70	.044
CAPACIDADE PEDAGÓGICA (BOM TREINADOR)	NÃO	57.45	54.00	44.34	47	1.70	.045
CURRÍCULO ESCOLAR (EXPER. NEG. EM E.F.)	SIM	61.29	38.00	29.25	31	1.66	.049

gador; tutor; etc. Os estudantes do 5.º ano relacionam ainda as funções de professor ao processo de cooperação com os outros intervenientes no processo educativo, e à promoção de actividades formativas no currículo escolar.

Por outro lado, relativamente às principais funções que devem caber a um treinador no contexto do clube desportivo, a diferença entre os dois grupos reside no valor que os estudantes do 5.º ano atribuem à função de cooperação e à capacidade de desempenhar diferentes tarefas.

Vamos apresentar finalmente as diferenças entre os dois grupos de estudantes relativamente às Finalidades da Educação Física e às suas experiências como estudantes nos ensinos básico e secundário.

Para os alunos do 5.º ano, as finalidades da Educação Física são: promover aprendizagens e desenvolver capacidades nos alunos; proporcionar actividade física e promover efeitos educativos gerais. Os estudantes do 1.º ano caracterizam-se por não responderem a esta questão.

Quanto à experiência positiva como alunos de Educação Física, os estudantes do 5.º ano referem a dinâmica entre os professores do grupo de disciplina, bem com o currículo escolar. Por outro lado, relatam as suas experiências negativas referindo características das aulas e do currículo.

Os alunos do 1.º ano por sua vez descrevem as suas experiências negativas referindo as instalações e a falta de equipamentos nas escolas que frequentaram.

Por último, os alunos do 1.º e do 5.º ano caracterizam-se por referirem as suas experiências com os seus antigos professores de Educação Física do modo seguinte:

- Os estudantes do 1.º ano, não respondem ou destacam a má relação pedagógica, enquanto os estudantes do 5.º ano assumem uma posição contrária.

5. Conclusões

1. Ser professor, treinador e ambas simultaneamente foram as profissões mais indicadas pelos estudantes. Os alunos no início do curso valorizaram sobretudo a profissão de treinador, enquanto os alunos que estão a terminar o curso mostraram o desejo de serem professores.
2. Cada um dos grupos de alunos mostraram possuir percepções próprias sobre o que é um bom professor, um bom treinador, bem como sobre as finalidades que a Educação Física deve cumprir no meio escolar.
3. Finalmente, verificou-se que os dois grupos de alunos relatam de modo diferente as suas experiências enquanto alunos de Educação Física.

Os resultados deste estudo reforçam a ideia de que a experiência da estrutura escolar (Britzman, 1986) transportada pelos alunos para a formação inicial, é marcada por uma focalização na «pessoa do professor, nos seus traços de carácter; uma visão individualista da prática profissional e que ignora as dimensões social e organizacional da ocupação futura».

Apesar das diferenças observadas entre os alunos dos 1.º e 5.º anos, nomeadamente em torno da ideia de bom professor, os alunos finalistas apresentam uma presença notável de referências a traços de personalidade como característica de um bom professor (36% dos alunos do 5.º ano usaram este tipo de característica). Este resultado sugere o carácter pontual e incompleto da socialização dos professores na formação

inicial (Lacey, 1985) e a necessidade de um estudo longitudinal que permita um acompanhamento mais próximo e/ou permanências nas expectativas e nas representações dos alunos. Esta nova linha de preocupações deve, também, alargar-se à identificação e análise das expectativas dos professores, na medida em que se reconhece a existência de uma diversidade (e frequentemente antagonismo) nas mensagens que são transmitidas aos formandos.

À formação inicial coloca-se, como prioritária, a necessidade de lidar não apenas com o presente mas frequentemente com o passado e com o futuro dos seus alunos. Instalada entre a socialização provocada pelo ingresso nos locais de trabalho, a formação inicial terá de possibilitar aos alunos um enfrentamento crítico de ambos:

- reflectir e interpretar a experiência escolar anterior;
- confrontar e reflectir as condições futuras dos locais de trabalho.

Todavia, esta prioridade reflexiva só tem sentido se acompanhada de uma aquisição de modos de trabalho pedagógico alternativos às seguranças adquiridas pela interiorização da experiência escolar anterior e pela modelação proveniente do futuro local de trabalho.

6. Referências

- BRITZMAN, D. (1986). Cultural Myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56 (4), 442-456.
- CARREIRO DA COSTA, F. *et al.* (1989). A formação de professores de Educação Física. Análise dos planos de estudos das várias instituições formadoras — dos ISEFs às ESEs. *Horizonte*, vol. 5, 29, pp. 159-161; 30, pp. 199-201.
- CARREIRO DA COSTA, F. (1991). Formação inicial de professores de Educação Física. Problemas e perspectivas. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 1, Primavera, pp. 21-34.
- CARREIRO DA COSTA, F. *et al.* (1992). As representações de sucesso e insucesso profissional em professores de Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 4, Primavera, pp. 11-30.
- CRUM, B. (1990). The self reproducing failing of physical education. In R. Telama *et al.* (Eds.). *Physical Education and life-long physical activity*. Jyvaskyla, The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health, pp. 294-300.
- LACEY, C. (1985). «Professional Socialization of Teachers». In T. Husen & N. Posthletwait, eds., *The International Encyclophedia of Education*, Pergamon Press, 4073-4084.
- LAWSON, H. (1983). Toward a model of teacher socialisation in Physical Education. The subjective warrant, recruitment and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 2 (3), pp. 3-16.

ZEICHNER, K. M. & TABACHNICK, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education «washed out» by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32 (3), pp. 7-11.

Nota

¹ Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

O Sentimento de Capacidade na Intervenção Pedagógica em Educação Física

Marcos Soares Onofre*
Francisco Carreiro da Costa*

1. *Preâmbulo*

O conteúdo da comunicação que vamos apresentar baseia-se na primeira parte de um estudo que levámos a efeito no âmbito da nossa dissertação de Mestrado em Ciências da Educação — Metodologia da Educação Física.

Trata-se de um estudo sobre a realidade da Educação Física Escolar, nomeadamente sobre as condições que subjazem ao ensino desta área curricular.

Fizemo-lo, porque cremos verdadeiramente na Educação Física como projecto e realidade educativas e, neste sentido, desejamos, tanto quanto conseguirmos e nos for possível, revelá-la.

Todavia, o conhecimento desta realidade só se torna possível se, quem a quer estudar, como é o nosso caso, sobe ao pedestal da escola e aí obtém a generosidade dos que diariamente a alimentam.

Nesta medida, este estudo só foi possível realizar devido à empenhada colaboração de um grupo de professores, que, na sua grande maioria, não conhecemos, e a quem reconhecidos agradecemos.

Em segundo lugar o nosso agradecimento à SPEF, pela oportunidade que nos concedeu de partilhar com os profissionais de Educação Física esta pequena parcela da realidade da Educação Física escolar.

* FMH/UTL.

Boletim SPEF, n.º 9 Inverno de 1994, pp. 15-26.

2. Tema do estudo

O estudo debruçou-se sobre a análise do Sentimento de Capacidade de professores de Educação Física relativamente à actividade de ensino (na sua dimensão interactiva).

Para o efeito, analisámos:

- a) Em primeiro lugar, o Sentimento Geral de Capacidade de Intervenção Pedagógica (i.é., o nível de capacidade que manifestam os professores relativamente à Intervenção Pedagógica em geral).
- b) Em segundo lugar, o Sentimento Específico de Capacidade na condução de *situações de instrução* (i.é., introdução e acompanhamento das actividades de aprendizagem), na promoção das *actividades de organização* na aula, na promoção de um clima de trabalho positivo e, finalmente, na prevenção e remediação das *situações de indisciplina na aula*.
- c) Para além dos sentimento geral e específico na intervenção pedagógica, foi ainda analisado o Conceito de Eficácia no Ensino dos professores.

Antes de detalhar este problema procuremos primeiro saber como nasce, isto é, o que é que o justifica.

Este tema emerge, em primeira instância, na confluência das conclusões retiradas de duas linhas de investigação sobre o ensino, segundo as quais a qualidade da intervenção pedagógica depende, por um lado, da qualidade dos comportamentos de ensino e, por outro lado, da qualidade da escolha ou decisão sobre esses comportamentos de ensino.

De facto, a investigação em ensino tem constatado que o comportamento interactivo do professor no ginásio e na sala de aula, a forma como actua, condiciona a qualidade da participação dos alunos na aula e, através desta participação, a qualidade das suas aprendizagens.

Com efeito, a análise dos comportamentos do professor na aula, que tem sido levada a cabo pela linha de investigação habitualmente conhecida por estudos «Processo-Produto», permitiu:

- a) inventariar um conjunto de princípios e procedimentos (ou acções) de intervenção pedagógica que se revelaram estreitamente relacionados com o sucesso das aprendizagens dos alunos. Esses princípios e procedimentos, que incluímos nas dimensões da intervenção pedagógica que apelidamos de instrução, organização, clima relacional e disciplina, devem constituir-se como elementos técnicos a utilizar pelos professores (Siedentop, 1983);
- b) por outro lado, esta linha de investigação constatou que a eficácia destes princípios e procedimentos depende da capacidade de quem os utiliza para os adequar às circunstâncias de cada contex-

to de intervenção pedagógica (Siedentop, *op. cit.*). Isto porque o valor de cada princípio ou procedimento deve ser aferido pela sua adequabilidade às características dos alunos, às características dos conteúdos de aprendizagem, dos espaços e materiais de ensino, etc. De acordo com esta constatação a qualidade da intervenção pedagógica está intimamente dependente da qualidade da decisão que precede a utilização dos comportamentos interactivos.

Numa tentativa de melhor compreender as características do processo de tomada de decisão durante a intervenção pedagógica, vários estudos têm sido desenvolvidos de acordo com a linha de investigação conhecida por estudo do «Pensamento do Professor». Este programa de investigação permitiu constatar que:

- a) as decisões interactivas caracterizam-se pela opção por utilizar comportamentos de rotina, sejam previamente escolhidos para uma dada situação, ou então escolhidos no momento próprio da intervenção (Clark et Peterson, 1986). Esta noção de comportamento de rotina é descrita como um comportamento habitualmente utilizado pelo professor, isto é, comportamentos rotinizados são aqueles que são do domínio de cada professor, sendo por isso utilizados no quotidiano da sua prática de ensino;
- b) o comportamento interactivo do professor, ou melhor, as suas decisões interactivas estão associadas aos valores, crenças e conhecimento que o professor possui acerca do ensino (conhecimento técnico e filosofia do ensino) (Clark et Peterson, *op. cit.*).

Então, se, segundo estas indicações da investigação sobre o ensino, uma intervenção pedagógica de sucesso depende da possibilidade do professor conhecer o conjunto de princípios e procedimentos de sucesso e, simultaneamente, conseguir decidir, dentre estes, sobre aqueles que melhor se adequam a cada situação, e, sendo ainda que esta decisão está condicionada pela forma como o professor se sente capaz de utilizar estes princípios e procedimentos, poderíamos postular que:

O que está na base de uma intervenção pedagógica de sucesso é o sentimento de domínio dos princípios e procedimentos de intervenção pedagógica conotados como os de maior eficácia.

É aqui que se fundamenta a importância do tema em análise. De facto, a qualificação da intervenção pedagógica parece depender não só do conhecimento que os professores revelam relativamente aos diferentes procedimentos que lhe dão corpo, mas também, e com grande relevância, da confiança que, no terreno e no seu quotidiano profissional, os professores possuem na sua utilização. Esta confiança mais não repre-

senta que o sentimento de capacidade ou AUTO-EFICÁCIA dos professores na intervenção pedagógica.

A investigação sobre Auto-Eficácia no ensino demonstrou a evidência da relação entre o conceito de Auto-Eficácia dos professores e a qualidade da sua prestação na intervenção pedagógica (Gibson et Dembo, 1984), e a relação entre este conceito e o sucesso das aprendizagens dos alunos (Anderson *et al.*, 1988). A preocupação com a análise desta variável não tem infelizmente tido essa correspondência em Portugal, nomeadamente ao nível dos estudos sobre ensino da Educação Física. De facto, nesta área, desconhece-se hoje o que pensam os professores relativamente aos aspectos que condicionam o sucesso da sua actividade de ensino. Da mesma forma, não se conhece o que pensam estes professores acerca da sua capacidade de intervenção pedagógica, em que áreas de intervenção sentem eles maiores dificuldades e em quais se sentem mais capazes. Também não se sabe se estes sentimentos são ou não unanimemente partilhados pelos professores.

Assim posto, o nosso problema pode ser operacionalizado nas seguintes questões:

Qual é afinal o sentimento geral de capacidade que os professores de Educação Física revelam relativamente à intervenção pedagógica?

E, especificamente, em relação a que situações de intervenção pedagógica (instrução, organização, clima relacional e disciplina) se sentem mais e menos capazes os professores?

Que grau de homogeneidade assume este sentimento de capacidade específica em intervenção pedagógica entre os professores?

Que conceito de Eficácia no Ensino (filosofia de ensino) revelam os professores? Qual é o grau de coerência entre este conceito e aquele que é preconizado pela investigação processo-produto? Que relação tem este conceito com o sentimento de capacidade na intervenção pedagógica?

3. *Objectivos do estudo*

De acordo com este problema, os objectivos que perseguimos neste estudo exprimem-se pelos seguintes enunciados:

Identificar o(s) conceito(s) geral(ais) de Auto-Eficácia, ou seja, a(s) percepções que os professores realizam relativamente à sua capacidade de intervenção pedagógica, tomada no seu sentido mais geral.

Identificar a(s) percepção(ões) específica(s) de Auto-Eficácia dos professores, a partir da determinação do seu sentimento de capacidade na implementação de situações de ensino prescritas pela investigação em ensino como eficazes.

Identificar o(s) conceito(s) de eficácia no ensino dos professores.
Verificar em que medida este conceito é congruente com aquele que é preconizado pela investigação processo-produto.

Verificar quais são as relações que se podem estabelecer entre este conceito e o sentimento específico de capacidade dos professores.

4. Opções metodológicas

O estudo foi desenvolvido a partir de uma análise extensiva do Conceito de Eficácia no Ensino de professores de Educação Física, da sua percepção acerca da sua capacidade geral na intervenção pedagógica, e da sua percepção acerca do grau de dificuldade na implementação de setenta e seis procedimentos e princípios de intervenção pedagógica repartidos pelas dimensões de introdução e acompanhamento das actividades de aprendizagem, organização das actividades na aula, promoção de um clima relacional positivo e promoção da disciplina. Estes princípios e procedimentos de intervenção pedagógica foram estabelecidos de acordo com os principais resultados da investigação processo-produto (35 princípios e procedimentos para a dimensão de instrução, 13 para a organização e disciplina, e 15 para o clima).

Para a recolha das opiniões foi utilizado um questionário misto. Para obter o conceito de Eficácia no Ensino dos professores foi utilizada uma questão aberta. Para aferir o sentimento de capacidade geral na intervenção pedagógica foi utilizada uma questão fechada. Para conhecer o sentimento de capacidade específico foram utilizadas setenta e seis questões fechadas. As respostas às questões fechadas foram obtidas a partir da utilização de escalas de Likert (escalas nominais de escolha múltipla) com diferentes níveis de dificuldade ou capacidade.

O questionário foi aplicado a setenta e quatro professores de Educação Física, oriundos de cinquenta e uma escolas da região da grande Lisboa.

A análise dos dados decorreu em várias fases. Num primeiro momento procedemos à análise de conteúdo das respostas às questões abertas do questionário, utilizando a técnica de análise de tipo lógico-semântico com categorização a posteriori e classificação nominal (presencial) das respostas.

Num segundo momento procedemos a uma análise descritiva de todas as respostas ao questionário no sentido de revelar qual era o Conceito de Eficácia no ensino dos professores, a avaliação geral que estes faziam da sua capacidade de intervenção pedagógica, e os mais difíceis e mais fáceis princípios e procedimentos de intervenção pedagógica.

Num terceiro momento submetemos os dados sobre o sentimento de capacidade específica na intervenção pedagógica a uma análise factorial

de correspondências seguida de classificação, o que nos permitiu conhecer os grupos ou perfis de sentimento específico de Auto-Eficácia relativamente a cada uma das dimensões de intervenção pedagógica consideradas.

5. Resultados

a) Conceito de Eficácia no Ensino

Os resultados encontrados no estudo desta variável permite-nos, em primeiro lugar, concluir que este conceito é multidimensional, ou seja, os professores referem sempre vários indicadores para caracterizar o que para eles significa um Ensino Eficaz.

A análise destes indicadores permite-nos também concluir que aqueles que são mais frequentemente mencionados pelos professores correspondem a efeitos educativos ou resultados da aprendizagem nos alunos (factores associados ao produto da interacção pedagógica). Nestas referências os professores são pouco específicos na determinação de quais efeitos ou resultados da aprendizagem representarão o sucesso do ensino.

Embora com menor expressão, existe uma parcial, mas ainda significativa referência a factores de interacção pedagógica como indicadores da Eficácia no Ensino. Entre estes factores aqueles que são mais mencionados relacionam-se com o clima relacional e com a introdução e acompanhamento das actividades de aprendizagem (instrução).

De acordo com estes resultados, podemos concluir que o conceito de Eficácia no Ensino revelado pelos professores inquiridos está, apenas, parcialmente relacionado com aquele que é preconizado pela investigação processo-produto, que parece associar este conceito às características do processo interactivo que subjaz às aprendizagens.

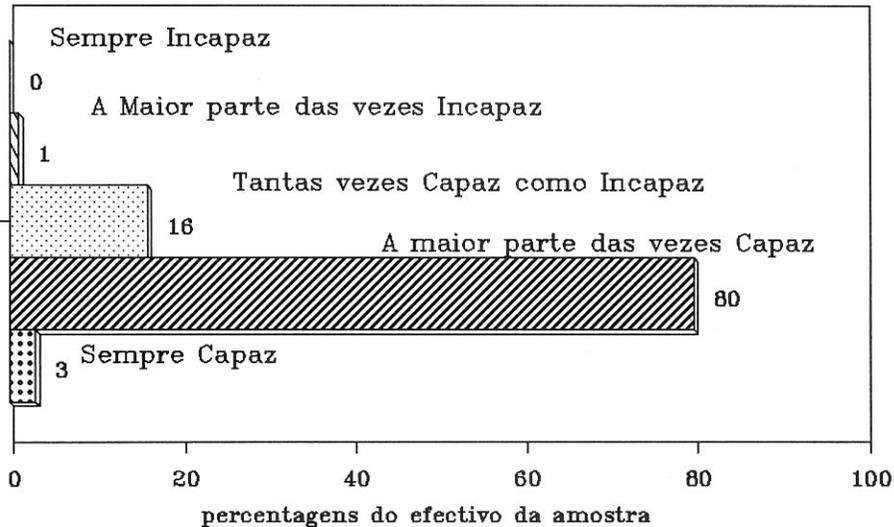
Vejamos agora como se sentem os professores relativamente à sua capacidade geral de intervenção pedagógica.

b) Sentimento de Auto-Eficácia Geral

De acordo com os resultados apresentados no gráfico, verificamos que a esmagadora maioria dos professores revela um *elevado* sentimento de capacidade relativamente à intervenção pedagógica em geral (80% dos professores inquiridos fazem-no).

Esta constatação é reforçada pelo facto de apenas um professor, entre os setenta e quatro da amostra, revelar um sentimento baixo de capacidade geral.

Conceito Geral de Auto Eficácia: Ensino da Educação Física



O nível intermédio de sentimento de capacidade geral, apesar de ser indicado por um número bastante mais reduzido de professores que aquele que corresponde aos que manifestaram uma percepção elevada, representa ainda uma tendência considerável dentro do grupo dos professores inquiridos (16%).

Estes dados revelam que, apesar de no grupo de professores inquiridos se manifestarem diferentes níveis de sentimento de capacidade geral, a tendência é para os professores se sentirem capazes na sua intervenção pedagógica, quando esta é considerada em termos gerais.

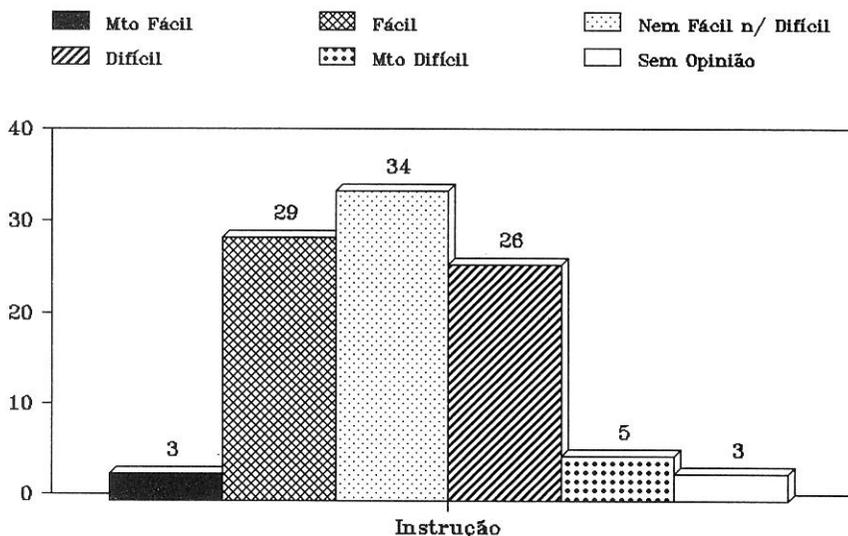
Parece portanto existir uma certa unanimidade quanto ao bem-estar dos professores inquiridos relativamente à sua prática de ensino. Será que assim acontece quando consideramos de uma forma mais específica as situações que caracterizam essa prática?

Vejam os que nos indicam os resultados acerca da Auto-Eficácia Específica.

c) Sentimento de Auto-Eficácia na implementação de medidas de Instrução

Uma análise global do sentimento de Auto-Eficácia dos professores na utilização de princípios e procedimentos de intervenção pedagógica relacionados com a introdução e acompanhamento das actividades de

Conceito de Auto-Eficácia no Ensino Sentido Operacional: Instrução



média das percentagens das Situações

aprendizagem, revela que os professores consideram num nível intermédio a sua capacidade de os implementar.

Uma análise mais fina, que por motivos de tempo não desenvolvemos, permitiu distinguir que os professores na sua globalidade se consideram mais capazes na utilização de princípios e procedimentos relacionados com a introdução das actividades de aprendizagem do que na utilização daqueles que se relacionam com o acompanhamento e controlo das actividades dos alunos nas situações de aprendizagem.

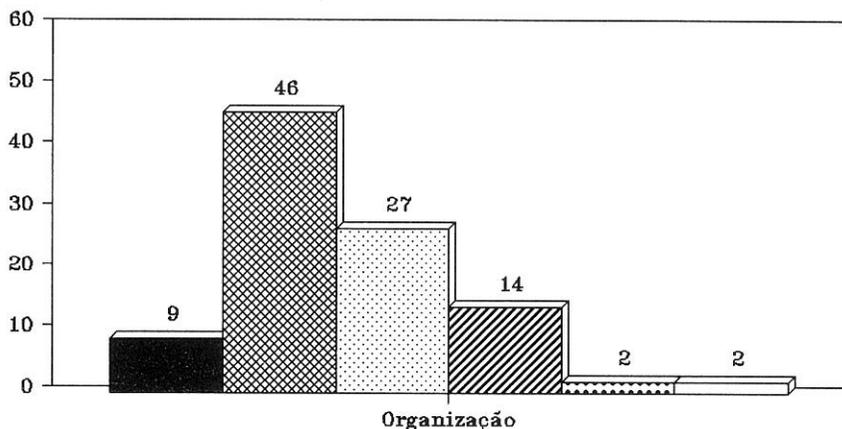
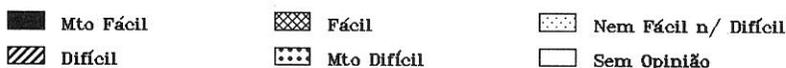
Quando procurámos saber se, relativamente a esta dimensão da intervenção pedagógica, existiam, entre a amostra, grupos de professores que manifestavam diferentes tipos de Auto-Eficácia, encontramos cinco grupos ou classes.

O estudo das características do sentimento de Auto-Eficácia em cada classe revelou que estas se distinguiam entre si, fundamentalmente, pelo facto de apresentarem diferentes níveis de sentimento de capacidade na implementação da generalidade dos princípios e procedimentos relativamente aos quais os professores foram interpelados.

d) Sentimento de Auto-Eficácia na implementação de medidas de Organização

O gráfico mostra que, quando tomados no seu todo, mais de metade dos professores da amostra se ajuíza capaz de implementar os princípios e procedimentos de organização considerados.

Conceito de Auto-Eficácia no Ensino Sentido Operacional: Organização



média das percentagens das Situações

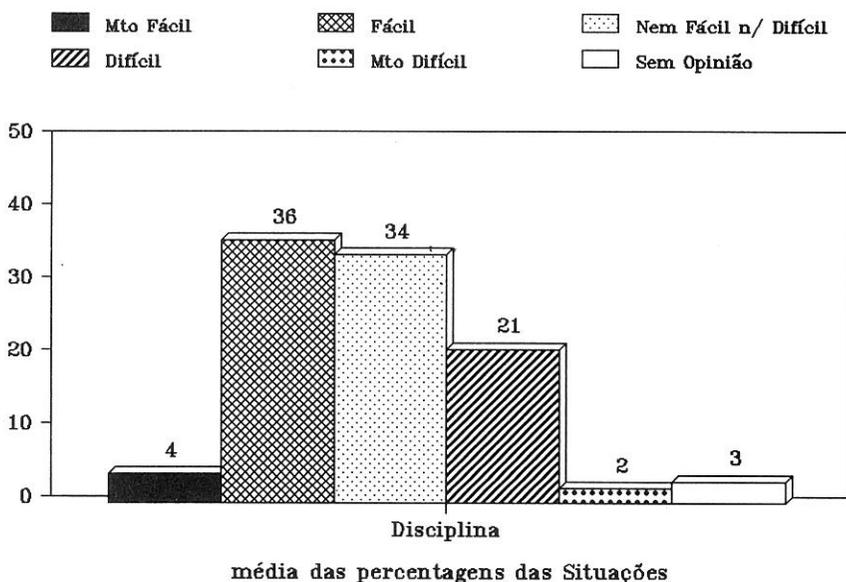
Numa análise mais pormenorizada constatámos que este sentimento é extensivo à maioria das situações consideradas. Contudo, os professores revelam um sentimento de capacidade mais elevado em situações conducentes ao controlo dos comportamentos organizativos dos alunos na aula, e um sentimento mais baixo no controlo do tempo gasto em actividades de rotina.

Da mesma forma que na dimensão Instrução, encontrámos cinco grupos ou perfis de sentimento de Auto-Eficácia para a dimensão Organização. Uma análise das características que diferenciaram estes grupos revelou que as diferenças não estavam significativamente associadas ao nível de sentimento de capacidade manifesto em cada um (que foi elevada para quase todos), mas sim relacionadas com o tipo de procedimentos de organização que os professores consideraram serem capazes de levar à prática. Este facto revela que o que diferencia os grupos de professores são as situações que eles consideram para manifestar o seu sentimento de Auto-Eficácia em relação à Organização das suas aulas.

e) Sentimento de Auto-Eficácia na implementação de medidas de Disciplina

Tal como se pode constatar através do gráfico apresentado, setenta e quatro por cento dos professores manifestaram um elevado ou intermédio sentimento de capacidade na implementação da generalidade dos

Conceito de Auto-Eficácia no Ensino Sentido Operacional: Disciplina



procedimentos e princípios relacionados com a promoção e controlo da disciplina na aula.

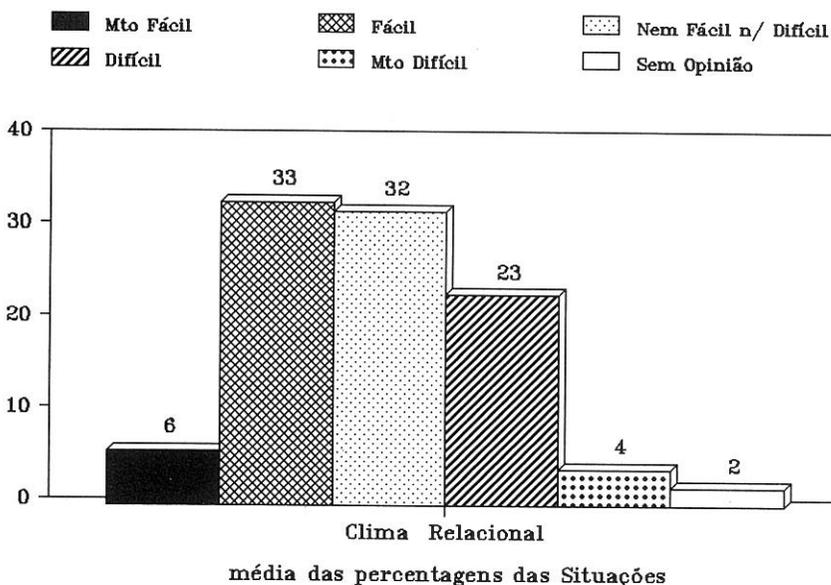
No entanto, uma análise mais fina deste sentimento revelou que este era mais elevado quando se tratava de situações relacionadas com a prevenção das situações de indisciplina e mais baixo quando as situações se referiam à remediação de quadros de indisciplina já instalados. Desta forma, os professores inquiridos parecem considerar que é mais fácil prevenir do que remediar a indisciplina.

À semelhança do que aconteceu no estudo das dimensões de intervenção pedagógica anteriormente desenvolvidas, também na dimensão Disciplina se revelaram cinco classes de professores com sentimento de Auto-Eficácia diferentes. E tal como aconteceu para a dimensão Organização, nesta dimensão os grupos não se diferenciaram significativamente a partir do nível de sentimento de Auto-Eficácia, mas sim a partir do tipo de situações de prevenção ou remediação da indisciplina em que manifestaram o seu sentimento de Auto-Eficácia.

f) Sentimento de Auto-Eficácia na implementação de medidas de Clima

Tal como na dimensão de intervenção pedagógica anterior, os professores demonstram possuir um sentimento intermédio ou elevado de Auto-Eficácia na promoção de um Clima de trabalho positivo. No entanto, numa microanálise desta dimensão, os professores revelam um sen-

Conceito de Auto-Eficácia no Ensino Sentido Operacional: Clima Relacional



timento de capacidade mais elevado na utilização de princípios e procedimentos relacionados com a promoção de uma relação positiva entre o professor e os alunos, e um sentimento mais baixo na implementação daqueles que se relacionam com a promoção de uma relação positiva dos alunos entre si, ou dos alunos com os conteúdos de aprendizagem.

As classes de professores formadas na análise dos perfis de sentimento de Auto-Eficácia para esta dimensão da intervenção pedagógica (que também foram cinco) sugerem que, entre a amostra estudada, existem grupos de professores que se diferenciam a partir do nível de sentimento de capacidade que demonstram possuir relativamente a procedimentos de intervenção associados à promoção de uma relação positiva entre o professor e os alunos.

6. Principais conclusões

Os resultados expostos revelam que os professores possuem uma ideia do que é um ensino com sucesso pouco relacionada com a ideia que tem sido preconizada pela teoria da análise do ensino, isto é, pela Investigação processo-produto.

O afastamento conceptual da maioria dos professores em relação a esta ideia teórica parece não ter repercussões na sua prática pedagógica, quando esta é considerada em termos gerais, uma vez que os professo-

res manifestam a opinião dominante de que se sentem genericamente capazes na condução do ensino.

Contudo, os resultados acerca do sentimento específico de capacidade de implementação de princípios e procedimentos relacionados com a Eficácia do Ensino parecem denunciar que esta ausência de repercussões não é tão expressiva.

De facto, os dados que acabamos de expor suportam a ideia de que os professores não possuem um sentimento de capacidade similar para as quatro dimensões de intervenção pedagógica. A avaliação da sua capacidade específica de intervenção nestas dimensões revela que os professores se sentem menos capazes na implementação das indicações metodológicas realizadas para a instrução, medianamente capazes nas de disciplina e clima relacional e mais capazes na implementação das indicações para a organização.

Os resultados sugerem ainda que dentro de cada dimensão de intervenção pedagógica existem diferentes sentimentos de capacidade, o que parece mais uma vez significar que as dificuldades dos professores na intervenção pedagógica são efectivamente específicas.

Finalmente, e como ilação imediata das conclusões deste estudo, cremos que os programas de formação de professores de Educação Física (inicial e contínua) não podem, ao contrário do que parece acontecer, deixar de promover a apropriação de um património técnico cientificamente validado, que permita habilitar os professores a responderem à especificidade dos problemas da sua função lectiva. Em nosso entender, este objectivo deve ser concretizado, no sentido de elevar ao mais alto nível o sentimento de confiança dos professores no domínio prático desse património técnico, procurando imprimir um sentido de verdadeira profissionalização do ensino em Educação Física Escolar.

Referências

- ANDERSON, R.; GREENE, M.; LOEWEN, R. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills sense of efficacy and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, xxxiv, 2, 148-165.
- CLARK, C. & PETERSON, P. (1986). «Teacher's thought process». C. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3th ed., New York, 225-296.
- GIBSON, S. & DEMBO, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 4, 569-582.
- SIEDENTOP, D. (1983). *Developing Teaching skills in Physical Education*, 2nd ed. Mountain View: Mayfield Publishing Company.

Aspectos Multiculturais do Ensino da Educação Física

Edward Ravenhill*

Introdução

De regresso a casa, há semanas atrás, e conduzindo debaixo de uma chuva torrencial, passei por vários sinais de trânsito. A mensagem neles escrita era: «Avance com precaução». Ser precavido significa evitar a imprudência. Significa não se ser apressado. Significa não se ser temerário, ou impetuoso. Precaução, nestes sentidos, é a palavra-chave que deve estar subjacente a todo o nosso diálogo profissional e às considerações sobre os aspectos multiculturais do ensino da Educação Física. É necessário avançar com precaução. É necessário porque, em essência, estamos a introduzir mudanças na vida de outras pessoas. Os outros estão também a introduzir mudanças nas nossas vidas. Durante o processo e implementação da mudança, geram-se muitos medos e perigos, directos ou acidentais.

Ainda recentemente, por exemplo, os problemas políticos e filosóficos postos por uma sociedade pós-colonial e multicultural foram desvendados, com terrível clareza, pelo caso d'*Os Versículos Satânicos*. A velha ideia de que a sociedade britânica era suficientemente expansiva e tolerante para incorporar em si uma rica diversidade de culturas, valores e tradições sofreu um desafio total. Com efeito, foram os próprios limites do liberalismo ocidental que ficaram expostos e, segundo alguns, provaram ser estreitos. Nesta atmosfera politicamente carregada, será muito difícil encontrar um juízo sóbrio e céptico sobre as noções adquiridas de «raça», «nação», «grupos minoritários», «comunidade» e

* Cheltenham & Gloucester College of Higher Education (UK).
Boletim SPEF, n.º 9 Inverno de 1994, pp. 27-36.

«multicultura». Tão-pouco conseguiremos descobrir uma análise crítica e bem fundamentada de como as práticas das nossas instituições educativas, económicas e sociais discriminam certos grupos. Para além disso, entre as muitas tarefas inerentes à tentativa de identificar diferentes aspectos do ensino da Educação Física numa sociedade multi-étnica, encontra-se o desafio de lidar com questões que, à partida, são contenciosas e estão constantemente em mudança. *É significativo que não haja um objecto fixo de estudo.*

Um outro desafio consiste em termos de reconhecer, desde o início, a natureza paradoxal dos aspectos multiculturais do ensino da Educação Física. Paradoxal no sentido de que, enquanto empresa educativa, as preocupações multiculturais no contexto da Educação Física lidam com os imperativos da conservação, ou preservação, e da inovação. Por outras palavras, tensão e conflito são inerentes à concretização de uma situação educativa que — pela sua própria natureza — desafia convicções ortodoxas. *É controverso.*

No entanto, outro desafio que nos espera é o da necessidade de examinar a dinâmica-chave da mudança cultural e social. Os processos históricos e sócio-psicológicos da formação de barreiras entre categorias sociais têm de ser analisados. Os professores precisam de estar mais bem informados sobre o modo como conceitos como «etnicidade», ideologias como «anti-racismo» e o princípio moral da «igualdade de oportunidades» estão a ser reavaliados à luz dos recentes desenvolvimentos tecnológico, intelectual e político.

Contudo, o objectivo desta comunicação não está primordialmente ligado à identificação de uma estratégia teórica e geral de desafio ao racismo. Em vez disso, esboçarei uma série de estratégias inovadoras pensadas para despertar a consciência dos professores para as questões multiculturais da Educação Física, na Inglaterra e no País de Gales.

Cenário Histórico e Contextual

No fim dos anos 60, princípios de 70, foram sendo incentivadas, e progressivamente mais bem definidas, iniciativas políticas a vários níveis governamentais. A nível nacional, a Lei das Relações entre Raças, de 1976, deu origem à Comissão para a Igualdade Racial. Em 1985, foi publicado o Relatório Swan. Intitulado «Educação para Todos», tratava-se do relatório final da Comissão de Inquérito sobre a Educação de Crianças dos Grupos Étnicos Minoritários. Entre um variado leque de sugestões, surgia uma que expressava a «esperança» de que todas as instituições de formação de professores fizessem um esforço para dar aos alunos alguma experiência numa escola multi-racial.

Em resposta a esta esperança, e a nível institucional, por exemplo o College of St. Paul and St. Mary's, que hoje se chama Cheltenham and

Gloucester College of Higher Education, e o Newman College, de Birmingham, uniram-se para proporcionar uma experiência escolar conjunta, uma prática de ensino a ser levada a cabo nas escolas multi-raciais do centro de Birmingham. Este esquema, hoje bem estabelecido e popular, é largamente apoiado por estudantes de Educação Física muito entusiastas, desejosos de aplicar os seus conhecimentos e as suas capacidades pedagógicas e vivenciais numa sociedade multicultural.

Desde o princípio até metade da década de 80, nas autarquias, as autoridades locais para a Educação emitiram declarações políticas sobre questões e preocupações multiculturais. Em diferentes locais, foram recrutados grupos de estudo de professores para avaliar o lugar e as funções da Educação Física nas respectivas comunidades multi-étnicas. Todos voluntários, começaram por examinar e criticar as fontes disponíveis. Fizeram-no na esperança de poder reunir informações relevantes para situações específicas e, num estágio posterior, apresentá-las como recurso para outros professores. Havia grandes quantidades de documentos sobre Educação Física por descobrir. Contudo, pouco deste material derivava de pesquisas feitas em situação escolar. Nos raros casos em que tinha havido pesquisa numa escola, a amostragem referia-se a um contexto demasiado específico. O mesmo é dizer que os problemas identificados se aplicavam apenas a uma escola, em particular. As amostragens eram demasiado pequenas para serem estatisticamente válidas e significativas.

Alguns dos grupos de estudo pediram contributos às escolas locais, sob a forma de relatórios de ideias e inovações concebidas para auxiliar os professores de Educação Física nos seus contactos diários com os grupos de minorias. No geral, as reacções a este convite não foram encorajantemente produtivas. Algumas escolas declararam preferir esperar uma orientação, confiando nas outras para mostrar resultados. Outras admitiram uma certa complacência sobre o assunto, defendendo que, entre todas as matérias do currículo, a Educação Física era a única que ultrapassava as divisões culturais e étnicas.

Em resultado das respectivas deliberações, grupos de estudo de diferentes vereações decidiram um rumo de acção semelhante. Concluíram que o modo mais útil de contribuírem para ajudar os colegas de profissão também interessados nos temas multiculturais no contexto da Educação Física era publicar um ensaio não-normativo.

No que resta desta comunicação, é minha intenção fornecer informações que sirvam de base a posterior discussão entre os grupos de Educação Física nas escolas. É sua intenção ser um ponto de referência. Pode servir de base a um diálogo reflexivo. Com efeito, descreve sumariamente uma linha de práticas estratégicas relacionadas com os aspectos multiculturais do ensino da Educação Física. Trata-se, nomeadamente, de uma verificação das características inovadoras que me apercebi serem comuns a várias comunicações, apresentadas por diferentes

verações como sendo prática corrente na Inglaterra e no País de Gales. Hoje desejo partilhar convosco todas essas ideias combinadas.

Ao longo desta apresentação, o principal ponto de referência são as comunidades asiáticas e afro-caraíbas.

Estratégia Global para Despoletar a Mudança

Sequência de acção estratégica global para despoletar mudanças reais Processos de Desenvolvimento da Inovação

Primeiro, alguns pré-requisitos em jeito de aviso.

Desde o início, é aconselhável que as decisões sejam tomadas em equipa, ou corporativamente, de modo a que qualquer mudança se revele como comportamento envolvido na comunidade.

A tomada de decisões implementa-se mais eficazmente se for entendida como uma via de acção em si mesma.

Um processo simplista de desenvolvimento da mudança deve empregar a noção de *evolução, de preferência à de revolução*. Considera-se necessário existir *um processo gradual de impregnação*, se se quiser tornar efectivas as muitas implicações da mudança.

Foram sugeridos seis estádios para o desenvolvimento de um processo de inovação.

Estádio 1. O despertar da consciência dos professores relativamente às questões e às preocupações com a multiculturalidade deve ser identificado tão cedo quanto possível, para que, *em tempo*, os valores e atitudes estabelecidos possam ser cautelosa e sensivelmente expostos, questionados e discutidos racionalmente.

Estádio 2. Activamente envolvidos no desenvolvimento deste processo de mudança, os professores podem adquirir um conhecimento mais claro e profundo das questões multiculturais que são cruciais para a Educação Física. A seu tempo, se os professores vierem a automotivar-se e a empenhar-se mais na implementação da mudança, terão coragem para empregar perspectivas pedagógicas mais empáticas, e métodos diferentes de aprendizagem.

Estádio 3. É neste estádio que pode ter lugar o planeamento construtivo. Pode dar-se início a estratégias pedagógicas e conteúdos curriculares mais apropriados e ajustados à realidade, com base nesta percepção mais profissional e racionalmente reexaminada dos problemas multiculturais do ensino da Educação Física.

Estádio 4. Implementação, ou passagem da teoria à prática. Mais um ponto a acautelar.

Porque envolve essencialmente o professor e os alunos num frente-a-frente, no que é por vezes designado por aprendizagem pela expe-

riência, «a sujar as mãos», este quarto estágio foi em geral reconhecido como o mais crítico, nalguns casos o mais traumático, e o que mais tempo requer, dos seis estádios do processo de desenvolvimento.

Estádio 5. Avaliação; apreciação da eficácia ou limitações das acções de ensino-aprendizagem depois da recente reorientação. Presentemente, encontram-se envolvidas neste estágio várias vereações. Até agora não foram publicados dados que possam dar-nos indicações do que foi conseguido.

Estádio 6. Disseminação. Envolverá a promoção dos estilos pedagógicos e conteúdos curriculares bem sucedidos, bem como a identificação das limitações detectadas, entre um público, tanto profissional como leigo, tão vasto quanto possível.

Levantamento das questões

O levantamento inicial das questões multi-étnicas relevantes para a Educação Física pode ser facilitado se os grupos de professores se debruçarem sobre «incidentes críticos (do ensino)», hipotéticos ou reais. Um recurso útil pode ser um conjunto de cartões para discussão, que podem dar origem à expressão vibrante e decidida de pontos de vista. Neste estágio tão prematuro não se pode chegar a um diálogo conclusivo. O seu propósito é alcançar uma opinião consensual no grupo de professores.

Questões culturais e religiosas: o Ramadão

As práticas e crenças religiosas têm significados vários nas e para as diferentes comunidades étnicas. Para alguns grupos, a «religião» enquadra e modela firmemente o estilo de vida, determina o modo de vestir, o que e quando comer, e o comportamento. Por exemplo, os 5 símbolos da religião *sikh* incluem o uso de um bracelete de aço. Os alunos *sikh* podem achar ofensivo que se lhes toque, em especial na cabeça. O festival do Ramadão deve ser explicado aos não-muçulmanos. Os muçulmanos jejuam durante um mês em que só se ingere comida ao nascer e ao pôr do Sol. Os não-muçulmanos têm de ter em consideração este período especial, no que respeita à intensidade da actividade física. As raparigas muçulmanas podem não desejar participar na Educação Física em situações de coeducação e insistir em cobrir sempre os membros e em usar lenço, bem como em não tomar duche com as outras raparigas. Algumas podem retrain-se do contacto físico de qualquer espécie com o sexo oposto.

Nem todos os sistemas de formação de nomes seguem o padrão cristão de nome ou nomes próprio(s)/apelido(s). Alguns incluem um

nome religioso, ou um nome que denota o sexo da pessoa, ou empregam uma ordem diferente; por exemplo, o nome de um aluno *sikh* pode incluir um nome próprio, seguido de *Singh* ou *Kaur* para denotar, respectivamente, masculino ou feminino, seguido pelo nome da sua subcasta, que pode ou não ser usado.

Um nome vietnamita começa normalmente pelo apelido, seguido pelo(s) nome(s) próprio(s). Os muçulmanos, normalmente, não comem carne de porco nem gorduras animais, e a outra carne deve ser *halal* — abatida à maneira islâmica. Os hindus costumam rejeitar a carne de vaca.

Atitudes dos pais e perspectivas da comunidade

A Educação Física nem sempre é reconhecida pelos pais como uma contribuição importante e intrinsecamente valiosa na experiência de aprendizagem dos filhos. Alguns dão muito pouco valor ao desporto extra-curricular. Podem achar que a participação no desporto extra-curricular entre em conflito com os resultados académicos. A Educação Física e o desporto podem não ser um fenómeno culturalmente apreciado.

Alguns conceitos e palavras usados na Educação Física podem ter interpretações ou conotações diferentes para culturas não-indígenas. Por exemplo, o conceito de «lazer», para algumas comunidades asiáticas, pode referir-se simplesmente ao convívio entre famílias e não incluir a recreação física ou desportiva. O conceito de «clube» parece ter conotações diferentes para algumas comunidades. Em muitas comunidades asiáticas é principalmente usado em relação a clubes nocturnos (*night-clubs*). Do mesmo modo, a palavra «dança» tem, conforme os grupos, conotações indesejáveis. Algumas escolas referem-se hoje à dança como «movimento criativo».

As estratégias criadas para *melhorar a imagem da Educação Física* na escola e fora dela devem ser planeadas com cuidado. Uma delas é fornecer um desdobrável informativo.

Comunicação e ligação

Para estabelecer e garantir o apoio dos pais, da comunidade e dos contribuintes, podem desenvolver-se canais eficazes de comunicação recíproca. Em vez de se sentirem ameaçados por uma série de diferenças culturais entre os seus alunos, que lhes são pouco familiares, os professores podem demonstrar as suas preocupações profissionais e morais ao solicitar activamente a opinião dos pais e dos alunos. Cooperando, e sob orientação dos professores, os alunos e os pais podem negociar práticas

de Educação Física adequadas. Cada um dos lados pode orientar e informar o outro.

Questões curriculares

A Lei da Reforma Educativa de 1988 estipula o estabelecimento de um Currículo Nacional para todos os alunos em idade escolar, nas escolas do Estado em Inglaterra e no País de Gales. O Currículo Nacional inclui o Inglês, a Matemática e as Ciências como disciplinas nucleares, bem como sete outras disciplinas fundamentais, incluindo a Educação Física. Esta lei estipula que o Secretário de Estado (aconselhado por um grupo de trabalho de profissionais da Educação Física) especifique, para cada uma das disciplinas nucleares e das fundamentais, os objetivos a atingir e os programas de estudo que considerar apropriados.

No Currículo Nacional (HMSO de Abril de 1992), a Educação Física foi introduzida no Nível 1 (para alunos de 6 anos de idade) apenas em Setembro deste ano.

Como os outros três Níveis serão introduzidos no sistema escolar durante os próximos três anos, esta «orientação» não-estatutária deve ser cuidadosamente controlada segundo critérios equilibrados e altruístas. Equilíbrio que deve existir, por exemplo, entre áreas de experiência competitiva/cooperativa, actividades individuais/de equipa, experiências técnicas/criativas.

Tal como é sugerido na publicação do Currículo Nacional, *A Educação Física nas linhas-mestras do Currículo Nacional* (Abril de 1992, p. G6, dimensão I.34), «os professores de Educação Física devem também estar atentos a, e respeitar as convenções culturais e religiosas relacionadas com a alimentação, o corpo e a higiene pessoal», e «ter conhecimento das observâncias religiosas e tomar medidas adequadas em relação àquelas crianças que jejuam, celebram festividades específicas ou não podem participar em actividades extra-curriculares». Estas linhas de orientação revelam uma preocupação altruísta para com os estudantes de diferentes origens étnicas.

Igualdade de acesso ao currículo de Educação Física para todos os estudantes

A *igualdade* de acesso ao Currículo de Educação Física para todos os alunos deve ser revista pelos Grupos, muitas vezes usando os alunos como principal fonte de informação. Por outras palavras, o Grupo deve consultar os alunos e dialogar com eles, para melhor se aperceber dos seus pontos de vista sobre a Educação Física e das *suas experiências significativas* neste campo.

Questões de linguagem

O bilinguismo é considerado benéfico para a aprendizagem de outras línguas. Algumas escolas tomam medidas para apresentar as informações escolares em várias línguas. Traduzem-se folhetos informativos para os alunos e os pais, como fonte de informação e publicidade sobre o Grupo de Educação Física. Os estilos pedagógicos concebidos para salientar diferentes objectivos de aprendizagem requerem exame e aplicação cuidadosos. Por exemplo, o estilo de ensino recíproco envolve a produção de um conjunto de fichas de tarefa. Neste estilo de ensino os alunos são progressivamente encorajados a desenvolver *skills* de aprendizagem independentes. As fichas de tarefa são concebidas pelo professor de Educação Física de modo a que os alunos possam ler instruções escritas simples, que descrevem um desafio físico apropriadamente estruturado. Para atingir este objectivo tornam-se necessárias a comunicação e colaboração aluno-aluno. Nesta situação de aprendizagem, o professor planifica os objectivos e conteúdos da lição, e habitualmente orquestra a organização geral, mas há fases de aprendizagem durante as quais o professor não se envolve directa ou intimamente nas negociações entre alunos.

Os testes de Educação Física

As estruturas frásicas correctamente apresentadas podem ser consideradas como auxiliares úteis, não só na aprendizagem de um sólido enquadramento vocabular, mas também enquanto desafio aos conhecimentos técnicos dos alunos em relação às actividades físicas.

Política multicultural — o grupo de Educação Física

Os grupos de Educação Física de muitas escolas tentam dar relevo a questões relacionadas com as necessidades das suas comunidades multiculturais. Ao articular essas necessidades, e ao formular questões concebidas para ajudar a resolver esses problemas, a publicação das linhas de orientação do Grupo ajuda os professores a pensar na elaboração de um currículo próprio para alunos provenientes de minorias étnicas.

Um lembrete importante para os Grupos de Educação Física: as metas da apresentação do currículo deste modo, em colaboração, são frequentemente reexaminadas, revistas e reexpostas. Por exemplo, essas metas podem ser:

- revelar o potencial de cada aluno(a);
- dotá-lo(a) de capacidades que mantenham a sua importância num mundo em mudança;

- encorajar atitudes que conduzam ao respeito pelo Outro, à auto-estima e à autonomia pessoal.

Conclusão

Concentrei-me no desafio às atitudes e convicções ortodoxas enquanto tema central do processo de início da mudança. Tal como Fullen (1982, p. 30) assinala, existem três dimensões no significado da mudança em educação. Primeiro, o uso de material novo, ou revisto, por exemplo um currículo de Educação Física reestruturado. Este nível de mudança constitui uma transição relativamente fácil. O segundo nível envolve o emprego de novos *skills* e novas abordagens, estilos e estratégias de ensino, i.é, mudanças nas práticas de ensino. Para Fullen, a terceira e última dimensão é um nível de transição extremamente difícil. *Está ligado à transformação das crenças, valores, perspectivas e ideologias que enformam as práticas e convicções pedagógicas. Argumenta ele que esta dimensão da mudança pode envolver uma profunda reorientação das filosofias pessoais de educação e uma importante redefinição da personalidade.*

Por tudo isto, um tal processo de desenvolvimento da mudança não pode ser abordado de um modo casual e pouco entusiasta. A mudança não pode ser encarada como uma mera transição da teoria à prática. Não podemos dar-nos ao luxo de pensar em termos teóricos ambiciosos e demasiado idealistas. Nem podemos simplesmente contentar-nos com práticas paternalistas. Antes deveremos entender teoria e prática como mutuamente constitutivas e dialecticamente relacionadas. O processo de transição vai da irracionalidade à racionalidade, da ignorância e do hábito ao conhecimento e à reflexão.

Na base da nossa preocupação profissional com todas as crianças encontra-se o desafio de apreciar mais completamente a responsabilidade de introduzirmos a mudança nas vidas dos outros. Quer este desafio consista em mudar a atitude dos nossos colegas professores de Educação Física, e também dos pais e alunos, para atingir a igualdade racial, quer se trate de qualquer outra esfera de experiência, temos também de esforçar-nos por desenvolver a empatia dentro de nós mesmos, para melhor nos habilitarmos a respeitar os outros. Reconhecer o seu medo e a sua preocupação exige que reconheçamos o nosso medo e a nossa preocupação.

Para além disso, devemos dar-lhes tempo e espaço para aceitar a mudança e, o que é significativo, para a aceitar nas suas próprias condições. *Afinal, ninguém pode resolver uma crise de reintegração em nome de outrem.*

Qualquer tentativa de antecipação do conflito, da discussão ou do protesto através de um planeamento racional está condenada a falhar. *Por mais razoáveis que sejam as mudanças propostas, o processo da sua imple-*

mentação deve sempre permitir que se manifeste o impulso de rejeição, até este se esgotar.

Quando aqueles que têm o poder de manipular as mudanças agem como se apenas tivessem de as explicar e, quando as suas explicações não são imediatamente aceites, desprezam a oposição como se ela fosse apenas ignorância e preconceito, *estão a expressar um profundo desprezo pelo significado de vidas diferentes das suas.*

Se, enquanto profissionais de Educação Física, nos vimos como reformadores, então não devemos esquecer o facto de que já assimilámos muitas mudanças para os nossos propósitos e desenvolvemos uma reformulação das nossas vidas, crenças, atitudes e valores, que para nós faz sentido, talvez ao longo de meses ou anos de ajustamento, análise e debate. Daí que, se negamos aos outros a possibilidade de fazer o mesmo, corremos o risco de estar a tratá-los os outros como marionetas puxadas pelos fios das *nossas próprias* concepções.

Enquanto profissionais de Educação Física, devemos desenvolver uma síntese de crenças renovadas que constitua o guia moralmente mais defensável para dirigir as nossas actividades de aprendizagem num clima de convulsões culturais. Mais importante, é nossa responsabilidade investir a próxima geração de professores de Educação Física deste mesmo guia para a direcção das suas actividades de aprendizagem. A Educação Física e a Multicultura não podem continuar a ser simplesmente entendidas como uma preocupação pessoal, nem sequer são apenas da responsabilidade das instituições. Não podem continuar a estar confinadas às respectivas fronteiras nacionais.

A relação entre a Educação Física e a Multicultura é uma preocupação global. A Fédération Internationale d'Éducation Physique desenvolveu sempre uma filosofia global. Hoje, quando se dá a união da Comunidade Europeia e, ao mesmo tempo, o desmembramento de estados anteriormente unificados, quando tantos vivem tanta turbulência emocional e traumas de identidade, talvez seja a hora de respondermos à mudança pensando numa dimensão mais universal, nomeadamente, numa *Fédération Mondiale d'Éducation Physique.*

Bibliografia

FULLEN, M. 1982, *The Meaning of Educational Change*, New York Teachers College Press, citado em: Armstrong, N. e Sparkes, A. (organizadores), *Issues in Physical Education*, cap. 1, Cassels, 1991.

Da Profissionalização da Actividade Docente à Crise de Identidade dos Professores Considerações Preliminares para um Estudo da Situação Portuguesa

António Teodoro*

Resumo

Assumindo que o conceito de profissão é um conceito problemático, que envolve significações diversas e, por vezes, contraditórias, ou um *constructo* sociologicamente difícil de pormenorizar, adopta-se o modelo de análise do processo de profissionalização do professorado, apresentado por António Nóvoa, para apontar as etapas principais na construção da profissionalidade docente em Portugal, enquanto processo longo que revela algumas das deficiências *endémicas* do sistema educativo e que sofreu, com o Estado Novo, retrocessos significativos.

Aborda-se, igualmente, o processo de profissionalização do professorado que decorre após a consolidação do regime democrático e apontam-se algumas das situações que têm gerado um acentuar do mal-estar docente, fruto, em última instância, de uma contradição entre novas e acrescidas responsabilidades que a sociedade atribui aos professores e a deterioração do *status* social e profissional destes. Reconhecendo a existência de uma profunda crise de identidade profissional entre os professores, resultante de um conjunto composto de factores, atribui-se, contudo, uma responsabilidade particular ao processo de *proletarização* do trabalho do professor, que a reforma educativa tem acentuado.

Por último, assumindo a escola enquanto *esfera pública democrática*, entendida (e guardada) como um espaço da justiça e do interesse geral, defende-se que a superação da crise actual passa por uma

* Licenciado em Educação Física. Secretário-Geral da FENPROF.
Boletim SPEF, n.º 9 Inverno de 1994, pp. 37-54.

perspectiva de mudança que permita ao professor assumir a sua plena condição de *intelectual*, nas condições específicas do sistema escolar português.

O conceito de profissão é, no plano sociológico, um conceito problemático que envolve significações diversas e, por vezes, contraditórias entre si. Não é nosso propósito abordar a evolução do conceito¹. Registamos apenas que, desde o início do século, o conceito de profissão tem-se apresentado quase sempre como sinónimo de *profissão liberal*, sendo normalmente o exercício da medicina e do direito as actividades mais citadas como paradigmas de uma actividade profissional.

A sociologia, desde Durkheim e Parsons, que se interroga sobre o papel das corporações no funcionamento das sociedades e dos seus atributos distintivos. Segundo François Gresle, três critérios ocorrem na maioria das definições que se têm apresentado sobre o conceito de profissão:

- i) a especialização do saber, que traz consigo uma definição precisa e autónoma das regras da actividade;
- ii) uma formação intelectual de nível superior, que supõe a existência de escolas de formação devidamente reconhecidas;
- iii) um ideal de serviço, que apela ao estabelecimento de um código deontológico e ao seu controlo pelos pares².

Estas definições resultam de estudos que incidem exclusivamente sobre as profissões liberais, constituindo uma *postura arriscada*, como defende Gresle, a sua transposição para outras situações, nomeadamente para ocupações assalariadas, onde a sua burocratização não favorece a autonomia nem o ideal de serviço³.

Todavia, como assinala António Nóvoa, as profissões não podem ser olhadas como *estruturas estáticas*, ou como modelos de organização impermeáveis à mudança⁴. Mesmo as profissões liberais, apresentadas como paradigma, têm sofrido, no tempo, mudanças de características.

As profissões liberais desenvolvem-se em ligação com as formas concorrenciais e competitivas. O desenvolvimento do capitalismo conduziu ao aparecimento de grandes organizações burocráticas, tanta na esfera estatal como na privada. Como lembra Nóvoa, o modelo dos médicos ou dos advogados isolados, exercendo as suas actividades de forma liberal, é substituído pelo dos economistas, dos engenheiros ou dos arquitectos — e, acrescentamos, dos próprios médicos ou advogados — trabalhando no seio de grandes organizações. São as novas profissões burocráticas, que lutam já não principalmente pela sua autonomia ou pelo controlo do mercado de trabalho, mas sobretudo pelo seu estatuto profissional, condição de prestígio e de elevação do seu estatuto

social. Depois da Segunda Guerra Mundial o modelo das profissões burocráticas tem vindo a tornar-se dominante, com consequências óbvias na sua própria natureza e no papel social desempenhado⁵.

Em *Le Temps des Professeurs*, António Nóvoa faz uma detalhada análise sócio-histórica do processo de profissionalização da actividade docente, que, em Portugal como em outros países, se confunde com a generalização da escola pública estatal e a funcionarização dos professores.

Partindo de uma definição do conceito de profissão — *conjunto dos interesses que dizem respeito a uma actividade institucionalizada, em que o indivíduo tira os seus meios de subsistência, actividade que exige um corpo de saberes e de saber-fazer e a adesão a condutas e comportamentos, nomeadamente de ordem ética, definidos colectivamente e reconhecidos socialmente* —, Nóvoa constrói um modelo de análise do processo de profissionalização da actividade docente, assente em duas dimensões e em quatro etapas, tendo como eixo estruturante a evolução do estatuto social e económico dos professores e do conjunto das relações de força que estes estabeleceram e mantiveram com os diferentes grupos sociais⁶.

As dimensões apontadas por Nóvoa são o *saber* e a *ética* ou *deontologia* sobre os quais explicita:

- o *saber*: «a posse de um corpo de saberes e de saber-fazer próprio, específico e autónomo em relação aos outros domínios do conhecimento, é uma das dimensões essenciais do processo de profissionalização de uma actividade»;
- e a *ética* ou *deontologia*: «o exercício de uma profissão faz apelo a normas e comportamentos éticos, que orientam a prática profissional e as relações tanto entre os próprios práticos como entre estes e os outros actores sociais»⁷.

A profissionalização da actividade docente é um processo longo que, segundo o modelo de análise de António Nóvoa, envolve quatro etapas fundamentais:

- 1) o exercício a tempo inteiro, ou pelo menos como actividade principal;
- 2) a criação, pelas autoridades públicas ou estatais, de um suporte legal para o exercício da actividade, sob a forma de diploma ou licença adequada;
- 3) a instituição de uma formação específica, especializada e longa que permita adquirir um corpo de saberes e de saber-fazer próprios da profissão;
- 4) a constituição de associações profissionais representativas do grupo profissional, com estatutos e papéis muito diferentes⁸.

Este processo longo da profissionalização da actividade docente espelha, por vezes de forma dramática, o que Stephen Storer designa de *deficiências endémicas* do sistema educativo português — incapacidade de levar as políticas à prática e falta de recursos⁹ — e, igualmente, as consequências nefastas do largo *interregno* que representou o Estado Novo.

A primeira etapa do processo de profissionalização dos professores em Portugal decorre da acção reformadora empreendida pelo Marquês

de Pombal que, com as suas duas grandes reformas do ensino, de 1759 e de 1772, contribuiu decisivamente para a emergência do sistema de ensino estatal, que veio a desenvolver-se e a consolidar-se na fase final do século XIX, condição primeira para o aparecimento de um corpo de professores régios dedicados a tempo inteiro ao ensino, ou tendo o ensino como actividade principal.

São pioneiros na construção da profissão docente a primeira geração de mestres régios, que trabalharam na transição do século XVIII para o século XIX e que, segundo António Nóvoa, «possuem uma *estabilidade profissional* que os distingue claramente dos seus antecessores cuja passagem pelas coisas do ensino era quase sempre temporária e ocasional». Eram tempos particularmente difíceis, como mostra Nóvoa ao evocar a história de vida de *Frutuoso José da Silva* (1751-1823), homem de origem humilde, sem bens materiais e que morreu pobre e numa situação miserável¹⁰.

Conjuntamente com os mestres régios, os professores régios de filosofia, grego, retórica e gramática latina foram o outro grupo pioneiro na profissionalização da actividade docente, pois eram igualmente *nomeados, pagos e controlados* pelo Estado¹¹.

Associada à dedicação ao ensino a tempo pleno, ou como actividade principal, a consagração na reforma de Pombal de 1759 da obrigatoriedade da posse de uma *licença de professor*, passada pelo Estado depois de um *exame de capacidade*, como condição para se poder ensinar nas escolas públicas, constituiu um pressuposto importante na profissionalização da actividade docente. Por este meio retirou-se, tanto aos dignatários eclesiásticos como aos nobres locais e aos burgueses ricos, a capacidade de nomearem os professores, ou seja, de servirem de mediadores entre a procura e a oferta do ensino. O professor passa a ser nomeado pelo Estado, através do Director-Geral dos Estudos, tornando-se, pela primeira vez, um verdadeiro *funcionário público*¹². A obrigatoriedade da posse de uma licença representa então uma segunda etapa na profissionalização da actividade docente.

O século XIX, particularmente a sua segunda metade, trouxe uma significativa expansão ao sistema escolar português, permitindo, de acordo com o modelo de análise de Nóvoa, percorrer as duas outras etapas do processo de profissionalização da actividade docente. De facto, em 1823, existiam, em todo o país, 931 professores públicos de instrução primária, número que desceu para 796 em 1832, sendo só a partir da segunda metade do século que se assiste a uma primeira *explosão escolar*, passando o número de professores de 1199, em 1854, para 4495, em 1900¹³.

Se o acesso ao ensino era inicialmente dado apenas pela posse de uma *licença*, obtida através de um *exame de capacidade*, o desenvolvimento do ensino normal veio contribuir, decisivamente, para a

produção de um corpo de saberes pedagógicos específicos dos professores, permitindo um novo impulso na profissionalização da actividade docente.

António Nóvoa distingue três fases na história do lançamento do ensino normal:

- 1) entre 1816 e 1844, realizam-se os primeiros esforços de organização de um ensino normal, caracterizados pela necessidade de difundir o método de *ensino mútuo* no seio dos professores;
- 2) entre 1862 e 1881, são criadas as primeiras escolas normais, ligadas aos propagandistas do método português (Castilho), com carácter essencialmente experimental;
- 3) entre 1881 e 1901, processa-se a expansão das escolas normais¹⁴.

Acompanhando de perto o desenvolvimento do ensino normal, o nascimento e a constituição das primeiras associações representativas de professores marcam, o processo de construção da profissão docente, intensificando o processo de aquisição de uma identidade profissional e de adesão a um conjunto de valores éticos e deontológicos. Os professores manifestam durante todo o século XIX e, muito em particular, durante o primeiro quarto do século XX, uma vida associativa muito intensa, dirigida segundo duas direcções principais: a defesa dos interesses sociais e profissionais dos professores e a melhoria e democratização da instrução pública.

A primeira associação de professores foi constituída ainda antes da Revolução liberal de 1820. Segundo o levantamento histórico realizado por Rogério Fernandes, foi a 31 de Outubro de 1813 que se realizou a assembleia constituinte do que veio a ser o Monte Pio Literário, com registo legal datando de 1815. Foi, como todas as associações da época, uma associação mutualista que reuniu essencialmente professores e mestres, régios ou licenciados, dos Estudos e Escolas Menores da Corte, embora abarcando tendencialmente toda a classe docente das referidas Escolas e Estudos Menores, funcionalismo público civil e ainda as profissões liberais¹⁵. Atacado violentamente pelo poder da época, representado pela Junta da Directoria Geral dos Estudos, o Monte Pio vai ter uma vida efémera e atribulada pela ausência de meios financeiros e de uma consciência e solidariedade naqueles que o constituíram.

É, todavia, na segunda metade do século XIX que se desenvolve e consolida a consciência associativa dos professores, agora já constituindo um grupo profissional muito mais numeroso. Mantendo inicialmente as características mutualistas, com a Associação de Professores, constituída em 1854¹⁶, o movimento associativo dos professores vai-se alargando progressivamente a outros sectores do professorado, em particular do ensino secundário, com a constituição em 1904 da Associação do Magistério Secundário Oficial, e tornando-se predominantemente sindical, com a criação em 1911 do primeiro sindicato de professores, o Sindicato dos Professores Primários de Portugal e, sobretudo,

com a adesão da representativa União do Professorado Primário Oficial Português às teses do sindicalismo profissional¹⁷.

Apesar de todas as contradições desse período, julgamos lícito sublinhar a afirmação de António Nóvoa, que «os anos republicanos constituem, na história da educação em Portugal, a época onde a acção cultural e social dos professores de instrução primária foi mais determinante» e que «a República, sobretudo depois da 1.^a Guerra Mundial, ficará como a *idade de ouro* do corpo docente primário»¹⁸. Julgamos igualmente lícito poder generalizar esta afirmação de Nóvoa a todos os professores, independentemente do nível de ensino, e tendo em consideração o limitado desenvolvimento do ensino secundário e, sobretudo, do ensino superior.

No processo de profissionalização dos professores torna-se interessante verificar em que medida a feminização do corpo docente influenciou nesse processo. No ensino primário, como um século depois no ensino secundário, a feminização do professorado acompanhou a expansão escolar: em 1823, dos 931 *mestres de ler* a trabalhar, apenas 28 (3%) são do sexo feminino; em 1874-75, existem 519 professoras (19,7%) num total de 2632 professores; em 1910, pela primeira vez, o número de professoras (3031) é superior ao de professores (2777); em 1930, num total de 9488 professores de instrução primária, 6757 (71,2%) eram já do sexo feminino¹⁹.

Helena Araújo, que se distancia da perspectiva que considera que a entrada de mulheres resultou de uma perda de estatuto do ensino, relaciona a feminização crescente com o lançamento, por parte do Estado, do processo de *escolarização de massas*²⁰, associada a uma

«concepção de *maternalismo* que permitiu, em parte, a transição das mulheres da esfera doméstica, onde eram educadoras (assalariadas, como perceptoras, ou benevolentes pela relação de parentesco que mantinham com as crianças) para a esfera pública para se tornarem professoras²¹.

Atrair uma força de trabalho feminina, acrescenta Helena Araújo,

«poderia contribuir para uma contenção de gastos a nível económico, ao mesmo tempo que as expectativas (embora não explicitadas publicamente) residiriam em que constituiria uma força de trabalho mais *compassiva*, preocupada em fornecer um contexto de *afecto* e *aconchego* às crianças das classes populares; em outros termos, esperava-se que ela suportasse mais facilmente os baixos salários²².

O modelo de análise utilizado por Nóvoa para estudar o processo de profissionalização aplicado ao Estado Novo conduz à constatação da existência de sérios retrocessos nesse processo, em resultado da política educativa e laboral encetada após o golpe de Estado de 28 de Maio de 1926, marcada pela diminuição dos vencimentos dos professores, pelo abaixamento do nível de formação nas Escolas Normais e mesmo pelo encerramento das Escolas do Magistério entre 1936 e 1942, pelo com-

pleta interdição das associações profissionais representativas dos professores e pelas restrições à liberdade de opinião e de reunião.

Como sintetiza Nóvoa, o discurso do Estado Novo relativamente aos professores «procura fazer tábua rasa da história da profissão docente depois do fim do Antigo Regime, retoma uma concepção da acção educativa e do estatuto dos professores anterior à laicização e à estatização do sistema de ensino» e, embora o Estado não abandone o controlo do corpo docente — pelo contrário, reforça-o, em particular nos planos ideológico e político —, procede a um acentuar da *acção missionária* dos professores²³.

A *desprofissionalização* da actividade docente foi, como escrevemos em 1973, uma «política intencional [que] fez com que o ensino fosse sendo entregue a pessoal docente não qualificado profissionalmente e sujeito a condições de trabalho que não [respeitavam] os mais elementares direitos de qualquer trabalhador»²⁴. O recurso às regentes escolares no ensino primário e o assentar da expansão do ensino secundário no recrutamento de professores eventuais ou provisórios, associado à interdição das organizações de professores no ensino oficial, constituem exemplos do sério retrocesso verificado no processo de profissionalização dos professores, só retomado na década de setenta, sobretudo após o 25 de Abril de 1974.

Nos finais da década de sessenta, Rui Grácio descrevia do seguinte modo a situação dos professores:

«Entre nós, a condição do professorado tem vindo a deteriorar-se progressivamente em todos os escalões do ensino; a míngua de professores na plenitude de habilitações académicas e pedagógicas, a deserção da carreira, as dificuldades de recrutamentos, mesmo para suprir o normal desgaste resultante do envelhecimento dos quadros, são sintomáticos de uma situação de crise»²⁵.

A situação de *desprofissionalização* do professorado atingiu níveis críticos com a expansão escolar verificada na segunda metade da década de sessenta, em especial após a criação do ciclo preparatório, em 1967-68. No início da década de setenta, nesse ciclo de escolaridade, 80% dos professores não possuíam habilitação profissional, embora uma parte significativa (68,6%) possuísse uma habilitação científica adequada — a chamada habilitação própria: bacharelato ou licenciatura — que, de qualquer modo, sem a formação pedagógica, não permitia o acesso aos quadros²⁶.

O processo de profissionalização da actividade docente, na sua vertente associativa, foi reiniciado nos anos setenta quando grupos de professores, com destaque para os dos ensinos preparatório e secundário, aproveitando a tímida abertura da *primavera marcelista* e o debate público da reforma do ensino de Veiga Simão, se organizaram e lançaram as bases de um processo que teve, após o 25 de Abril, o seu impulso decisivo.

O movimento dos Grupos de Estudo e as suas reivindicações inserem-se, inequivocamente, nesse retomar da profissionalização da actividade docente. Como diz Rui Grácio, os Grupos de Estudo «nascem de uma mera reivindicação profissional — de jovens professores que vêm das universidades e das crises e lutas académicas, com realce para as de 1969 —, para desfecharem numa organização que, nas fronteiras da lei, lutam por ver legalizados os direitos de reunião, de associação, de participação no delineamento do seu estatuto profissional e das políticas de ensino»²⁷. Na luta dos Grupos de Estudo por melhores salários e condições de estabilidade, por melhor formação, pela definição de um estatuto profissional, o Estatuto do Professor, pelo direito de associação e de participação na política educativa, figuram, no essencial, as dimensões e as etapas que Nóvoa adopta como *modelo* para estudar o processo de profissionalização da actividade docente²⁸.

A Revolução do 25 de Abril significou para os professores um impulso novo na valorização da sua actividade profissional, retomando o melhor da tradição republicana da Educação Nova, e particularmente de António Sérgio, que atribuía ao professor a missão primeira de *propagar e intensificar as remodelações da sociedade*²⁹. Rogério Fernandes, Director-Geral do Ensino Básico entre 1974 e 1976, explicita:

«Ao contrário do angustiado professor que se perguntava qual era o cacique a quem mais lhe convinha servir, o estatuto que a nova equipa da Direcção-Geral de Ensino Básico atribuía ao docente era o de cidadão pleno, o que lhe criava o dever da *intervenção cívica consciente*. Não se tratava, claro está, de fazer do professor (e principalmente do professor do ensino primário) um *propagandista* de qualquer regime, de qualquer partido ou de qualquer seita. O professor deveria ser, além de *docente*, na acepção verdadeira da palavra, um *dinamizador cultural* do seu meio em ordem à *reconstrução* da nação que o fascismo deixara devastada. Mas o que se entendia por *reconstruir a nação*? (...) Seria (...) libertar as energias criadoras do povo, promovendo a sua emancipação concreta no plano material e espiritual, de acordo com uma larga perspectiva racionalista e científica, de tal sorte que a opressão e a exploração do homem pelo homem desaparecessem para sempre da nossa terra»³⁰.

Embora Ana Benavente questione a estratégia então seguida, que concebia a mudança como um *movimento do exterior para o interior, de cima para baixo*, levando à *perca do sentido do espaço profissional* em muitos professores³¹, o que é facto — e que Benavente não contesta — é que a acção desenvolvida no campo educativo no após 25 de Abril teve o professor como eixo e preocupação central.

Rui Grácio, ao fazer uma *listagem*, que classifica de *francamente positiva*, das medidas adoptadas logo a seguir ao 25 de Abril e que dizem respeito aos professores, sintetiza do seguinte modo:

«b) *Dignificação do estatuto pedagógico, social e cívico do professorado*: maior autonomia e elasticidade na definição dos conteúdos e na orientação do processo educativo; reajustamentos salariais, em especial no ensino primário; valorização do papel interventivo na instituição escolar e na comunidade social; e, facto decisivo, liberdade de organização sindical»³².

Estando cientes do carácter *parcial* de uma listagem deste tipo, por esbater as *contradições*, as *sombras* e os *excessos*, como lembra Grácio³³, o que é facto inquestionável é que as acentuadas subidas no plano salarial, a elevação da formação inicial e a generalização da formação em serviço, a capacidade de eleger as direcções das escolas e a constituição de fortes organizações sindicais, constituem aspectos inquestionáveis que deram uma nova face à profissão docente em Portugal.

No processo de profissionalização da profissão docente, que decorre após a consolidação do regime democrático, assume particular relevo a aprovação dos Estatutos de Carreira Docente, primeiro abarcando os docentes universitários (1979-1980), depois os docentes do ensino superior politécnico (1981) e, finalmente, os professores e educadores dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar (1989-1990).

O Estatuto de Carreira Docente Universitária (ECDU), e posterior legislação reforçando a *dedicação exclusiva*, associado ao incremento da pós-graduação, pode integrar-se no conjunto de medidas geradoras de uma maior profissionalização da actividade docente no Ensino Superior Universitário, embora em regressão nos últimos anos, devido fundamentalmente à perda de competitividade dos vencimentos em diversas áreas do conhecimento, em especial nas áreas tecnológicas e de gestão.

O Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (ECPDESP) não produziu no subsector do Ensino Superior Politécnico os mesmos efeitos que o ECDU no Ensino Superior Universitário. Primeiro, porque embora formalmente aprovado em 1981 só entrou efectivamente em aplicação com a entrada em funcionamento das primeiras instituições em 1983; segundo, porque os poderes atribuídos às Comissões Instaladoras, devido ao regime de instalação que prevaleceu durante largos anos, subverteram sistematicamente os mecanismos normais previstos para o recrutamento e progressão na carreira do pessoal docente.

No Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, a que se chegou depois de um longo e complexo processo que marcou toda a segunda metade dos anos 80, convergem todas as contradições que atravessam a profissão docente no momento actual. A sua não regulamentação em aspectos decisivos, a incisiva contestação à estrutura de carreira consagrada por parte da mais representativa organização dos professores, a FENPROF, a coincidência, no tempo, com um profundo mal-estar dos professores, tornam prematura uma apreciação fundamentada sobre o significado da aprovação do Estatuto na profissionalização da actividade docente.

A deterioração do estatuto económico do professor, varificada sobretudo após a evolução positiva dos anos subsequentes ao 25 de Abril, durante o período da *normalização* (1976-1986)³⁴, reflecte a contradição actual do discurso sobre os professores³⁵, construindo, como refere Léon a propósito de outra questão, mas que se aplica inteiramente neste

domínio de apreciação, um *consenso aparente* que esconde *divergências reais*³⁶.

Em relatório de inegável significado, uma organização intergovernamental como é a OCDE recomenda:

«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 das economias tecnológicas modernas — mais se torna necessário atribuir prioridade aos professores que dele são responsáveis»³⁷.

Uma evidência que esconde todavia uma contradição central nas políticas adoptadas face aos professores, como foi assinalado aos Ministros da Educação europeus:

«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»³⁸.

O mal estar entre os professores é uma realidade que se manifesta de múltiplos modos. Um inquérito por amostra, representativa do conjunto dos professores e educadores dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar, realizado em 1989 no âmbito da preparação do relatório *A situação do professor em Portugal*, apontava para que 35% dos entrevistados declaravam que, se tivessem oportunidade, deixariam de ser professores³⁹. Mais do que um desejo assumido, como afirma Braga da Cruz, estamos antes perante um consistente *indicador do grau de (in)satisfação* com a profissão, que se manifesta de forma significativa em todos os grupos de docentes, independentemente da idade, do sexo e do nível de habilitação académica e profissional.

Importa situar então, com rigor, as causas do mal-estar dos professores, geradores de tensões que dificultam o desenvolvimento e consolidação do processo de profissionalização da actividade docente. É que, como afirma Linhares de Castro com palavras carregadas de simbolismo,

«a figura do professor-apóstolo, espécie de João Semana da educação, faz hoje parte do baú das nossas recordações. O mestre-escola a quem se cometia a tarefa única e exclusiva de ensinar a ler, escrever e contar, utilizando, para isso, tão só o espaço delimitado pelas quatro paredes da sala de aula, não existe mais»⁴⁰.

As condições em que se exerce a actividade docente são responsáveis, em grande medida, pelo mal-estar dos professores. Em Portugal, a profissão docente 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.

Esta situação de mal-estar está a conduzir a uma acentuada quebra de dedicação exclusiva entre os professores, a um desinvestimento perceptível na actividade docente e mesmo ao abandono da profissão. Huberman, ao descrever o *ciclo de vida* dos professores, fala em *desinvestimento, sereno* ou *amargo*, para caracterizar o final de carreira dos professores⁴¹. O mal-estar existente em largas camadas está a conduzir, mesmo entre aqueles que se situam a meio da carreira, utilizando a terminologia de Huberman, a um *desinvestimento amargo* na profissão.

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 verdadeiros *criadas para todo o serviço*, ao serem

«chamados a desempenhar tarefas para os quais não estavam nem preparados, nem vocacionados, e que saíam frequentemente do seu âmbito de competências. Investidos de todas as funções sociais possíveis e imagináveis, os professores mergulharam numa crise de identidade profissional cujas consequências estão à vista»⁴².

Embora Touraine considere que a apelo à identidade é *apelo a uma definição não social do actor social*⁴³, a identidade profissional docente pode ser definida, na esteira de Derouet e Nóvoa, como uma *montagem compósita*⁴⁴, que assenta na evolução do *estatuto social* dos professores e do conjunto das relações de força que estabelecem com os diferentes grupos sociais, e toma em consideração as dimensões da construção e a reelaboração permanentes de um *corpo de saberes e de saber-fazer* e de um *conjunto de normas e valores* próprios à profissão docente⁴⁵.

A crise de identidade (socio)profissional dos professores resulta então 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 perspectivas de construção de um projecto de futuro na profissão, à desintegração dos valores dominantes na nossa sociedade, à crise da instituição escolar e ao carácter fluido e pouco específico da função docente⁴⁶.

A estes factores há, todavia, na situação portuguesa como de outros países, que associar os que resultam dos pressupostos metodológicos em

que assenta a *reforma educativa*, que pretendeu ter no modelo *investigação-desenvolvimento*⁴⁷ o seu paradigma. A metodologia da reforma, tal como a descreve um dos seus principais responsáveis entre 1989 e 1991, Pedro d'Orey Cunha⁴⁸, assentou numa clara separação entre as fases de concepção e de execução, contribuindo grandemente para o que Henry Giroux designa de *proletarização do trabalho do professor*, ou seja,

«a tendência para reduzir os professores à categoria de técnicos especializados no interior da burocracia escolar, com a conseqüente função de gerir e cumprir programas curriculares em lugar de desenvolver ou assimilar criticamente os currículos para os ajustar a situações pedagógicas específicas»⁴⁹.

António Nóvoa, reportando-se à realidade portuguesa, assinala o *efeito perverso* de uma política reformadora que reduz a intervenção autónoma dos professores, «que se sentem pressionados a participar na concretização de projectos concebidos no exterior da profissão docente»⁵⁰. A reforma não valorizou — antes ignorou⁵¹, quando mesmo não asfixiou⁵² — os projectos de inovação existentes, propiciando que surgissem frequentemente, reforça Nóvoa,

«como agentes no terreno da *reforma do sistema educativo*, pessoas que até aí se tinham remetido ao silêncio e ao imobilismo, e que não se importam de funcionar como uma espécie de *correia de transmissão* de projectos e de programas em cuja elaboração não participaram»⁵³.

Sob uma aparência de racionalidade, imparcialidade e atitude científica⁵⁴, as reformas educativas procuram, genericamente, reforçar a *tutela estatal sobre os professores*, que se prolonga normalmente através de uma outra, a *tutela científico-curricular*, onde a investigação funciona como um discurso de controlo⁵⁵.

A reforma educativa, na sua versão portuguesa, não tem fugido a estes propósitos. A *racionalização do ensino*, sublinha António Nóvoa,

«não se tem feito com base na valorização da profissão docente e nas qualificações académicas e científicas dos professores, mas sim através do recurso a um grupo multifacetado de *especialistas pedagógicos* (da planificação, da avaliação, do desenvolvimento curricular, etc.) a quem tem sido cometida a responsabilidade de conceber e de organizar os instrumentos necessários à melhoria da qualidade do ensino»⁵⁶.

A imagem do professor que os documentos sobre a reforma projectam é a de um *técnico espacialista*, como diz Giroux, ou a de um *especialista da intervenção pedagógica*, como apresenta Nóvoa. No primeiro caso, pretende-se que o professor fique submetido ao controlo das estruturas políticas ou administrativas, centrais ou locais; no segundo, à tutela de grupos de *cientistas pedagógicos*⁵⁷, em geral pertencentes a instituições de formação do ensino superior.

Duas políticas sectoriais entre diversas outras, são paradigmáticas do propósito de aumentar o controlo, administrativo ou técnico, da profes-

são docente. Na formação de professores, o modelo da profissionalização em exercício, centrado na escola e na experiência do professor, foi substituído por um outro modelo de formação (Decreto-Lei n.º 287/88), dependente das instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial, centrado nos conhecimentos que estas consideram necessárias à formação profissional dos professores, e que ignora o percurso profissional anterior do professor. Na gestão escolar, a crítica à baixa *eficácia* e *eficiência* da gestão democrática das escolas⁵⁸ e a defesa de uma «mais intensa participação da comunidade na gestão da escola, com especial relevo para os pais, os empregadores, as autarquias e instituições locais⁵⁹, serviram de pretexto ao projecto de profissionalização dos gestores escolares, previsto no Decreto-Lei n.º 172/91. Integrando-se num propósito de reconstituição da capacidade administrativa do Estado e pretendendo institucionalizar sérios limites à capacidade de intervenção dos professores, o diploma de gestão escolar constitui um documento paradigmático de um projecto de reforma neoconservador, que pretende localizar na *sociedade civil* o seu suporte sociológico, submetendo os profissionais do ensino, acusados de serem defensores de interesses particulares, a corpos políticos ou administrativos, encarados estes como intérpretes do interesse geral⁶⁰.

Podemos afirmar, utilizando uma distinção de Ardoino e Berger, que a *reforma educativa* atribui ao professor sobretudo a condição de *agente* e não a de *actor*⁶¹, ou, como afirma António Nóvoa,

«o apelo à participação conduz com frequência a uma maior centralização das políticas educativas; o discurso da profissionalização traduz-se numa desqualificação e num controlo estatal mais apertado dos professores; a linguagem da autonomia traduz-se em práticas burocratizadas de tomada de decisão»⁶².

O discurso político anuncia «uma nova relação da administração educativa central e regional com as escolas», com o propósito de «inverter a tradição centralista e burocrática, de acreditar numa ordem educativa fundada nos valores da liberdade, da autonomia, da participação, da acção individual e colectiva dos actores, da criatividade»⁶³. Uma análise crítica da *praxis* da reforma, corrobora a afirmação de António Nóvoa de que «a reforma educativa pode ser vista como um esforço do Estado para adquirir uma maior legitimidade, nomeadamente na definição dos conteúdos curriculares, na configuração dos modelos de direcção das escolas e no controlo da profissão docente»⁶⁴.

A superação da crise de identidade e do mal-estar dos professores passa por considerar uma outra perspectiva de mudança para a escola e para a profissão docente. Rui Grácio insistia sempre na asserção de que,

«para além do seu enquadramento político, a remodelação funda e global do sistema educativo depende maximamente da qualidade e comportamento do professorado; qua-

lidade e comportamento que relevam do seu estatuto pedagógico, profissional e cívico, designadamente da possibilidade de livre associação. E que a valorização do estatuto do professor é condição, e efeito, da sua intervenção activa na definição da política educacional»⁶⁵.

Henry Giroux, ao definir a escola como *esfera pública democrática*⁶⁶, considera que esta tem a oportunidade histórica de regenerar a linguagem da democracia substantiva, da cidadania crítica e da responsabilidade social⁶⁷. Nesta perspectiva, a escola é uma instituição política que deve ser entendida (e guardada) como um espaço da justiça e do interesse geral, centrada no reconhecimento dos direitos das crianças e dos jovens⁶⁸, o que implica a interiorização pelos actores educativos dos direitos sociais e humanos — direitos políticos e cívicos, direitos sociais e económicos, direitos culturais —, no quadro de uma progressiva democratização dos diferentes espaços estruturais (doméstico, da produção, da cidadania, mundial)⁶⁹.

Rui Canário, ao considerar que «a lógica da reforma (mudanças instituídas, impostas pela administração à periferia) cede, paulatinamente, o lugar a uma lógica da inovação (mudanças instituintes, produzidas nos contextos organizacionais, a partir da acção e da interacção dos respectivos actores sociais)», defende que as palavras chave, ou os conceitos dopminantes, do pensar e do agir na realidade escolar já não são *reforma e sistema educativo, mas antes inovação e estabelecimento de ensino*, justificando:

«Trata-se de algo mais profundo do que uma mera evolução do léxico, correspondendo a uma perspectiva qualitativamente diferente de encarar os processos de mudança no campo escolar. Mais do que mudar a educação, o verdadeiro problema consiste em saber como mudar os estabelecimentos de ensino. Mais do que gerir um *sistema escolar*, importa saber como gerir um sistema de escolas, potenciando a sua diversidade e criatividade»⁷⁰.

Uma tal perspectiva assente no *local* implica uma política da condição docente, que rompa com a imagem *funcionalizada* do professor e da relação linear (e unívoca) entre o conhecimento científico-curricular e a prática docente⁷¹ e que recusa a condição de tecnólogo, técnico ou *profissional da ciência aplicada*, na caracterização de Giroux e MacLaren⁷². A concretização dessa política passa, em primeiro lugar, por uma valorização significativa do estatuto material e profissional dos professores, que permita independência económica e dedicação exclusiva ao ensino, estabilidade profissional e elevação do seu *status* social. Passa, em segundo lugar, por criar condições para que o professor assuma a sua plena condição de *intelectual* — intelectual-transformador, segundo Giroux (e Aronowitz)⁷³, ou de *profissional reflexivo*, como prefere Nóvoa⁷⁴.

Na profissão docente e na educação, como em outros grupos profissionais e em outros subsistemas sociais, vivem-se tempos de incerteza e de *desordem*, de crise. Mas, como afirma Morin no seu contributo para

uma compreensão deste último conceito, «a crise é um momento indeciso e ao mesmo tempo decisivo», pois «é na medida em que há incerteza que passa a haver possibilidade de acção, de decisão, de mudança, de transformação»⁷⁵. Um momento fecundo que obriga a ter sempre presente Balandier e o seu *elogio de movimento*:

«A gestão do movimento, e logo da desordem, não se pode reduzir a uma acção defensiva, a uma operação de restauração, a um jogo de aparências que não imporá efeitos de ordem senão na superfície. Mais ainda que nos períodos tranquilos, é uma conquista, uma criação constante que valores jovens, uma ética nova e largamente partilhada, orientam. O que implica dar todas as oportunidades ao que é portador de vida, e ao que não resulta de um funcionamento mecânico, à sociedade civil e não aos aparelhos. Retomo aqui uma conclusão já proposta recentemente: fazer participar de forma contínua o maior número de actores sociais nas definições — sempre a reassumir — da sociedade, reconhecer a necessidade da sua presença nos locais onde se formam as escolhas que a produzem e onde se engendram os elementos que lhe dão significado. Dito de outro modo, fazer o elogio do movimento, dissipar os receios que inspira e, sobretudo, nunca consentir em explorar o medo confuso que alimenta»⁷⁶.

Notas e referências

¹ Este estudo é feito por: NÓVOA, António (1987). *Le Temps des Professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX^e siècle)*. Vol. I. Lisboa: INIC, pp. 23-56.

² GRESLE, François (1990). «Profissão». In *Dicionário de Sociologia* [BOUDON, R. et al.]. Lisboa. Dom Quixote, p. 197.

³ *Ibidem*, p. 197.

⁴ Cf. NÓVOA (1987), I, p. 38.

⁵ *Ibidem*, pp. 36-37.

⁶ *Ibidem*, pp. 89-90.

⁷ *Ibidem*, pp. 52-53.

⁸ *Ibidem*, pp. 54-55.

⁹ STOER, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento, pp. 19 e 251.

¹⁰ NÓVOA, António (1989). *Os professores. Quem são? Onde vêm? Para onde vão?*. Cruz Quebrada: ISEF/UTL, pp. 15-25.

¹¹ Cf. NÓVOA (1987), I, p. 97. Segundo a terminologia da época, a designação de *mestres* era utilizada para os que ensinavam a ler, escrever e contar e a de *professores* para os restantes docentes [cf. CARVALHO, Rómulo (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Gulbenkian, p. 455n].

¹² Cf. NÓVOA (1987), I, pp. 156-157.

¹³ Cf. NÓVOA (1989), p. 30.

¹⁴ Cf. NÓVOA (1987), I, p. 424.

¹⁵ Cf. FERNANDES, Rogério (1989). *O Despertar do Associativismo Docente em Portugal*. Lisboa: Instituto Irene Lisboa, pp. 58-59.

¹⁶ Cf. NÓVOA (1987), I, 479.6

¹⁷ Cf., nomeadamente: BENTO, Gomes (1978). *O Movimento Sindical dos Professores. Finais da Monarquia e I República*, 2.^a ed. refundida. Lisboa: Editorial Caminho; e, NÓVOA (1987), II, pp. 693-727.

¹⁸ Cf. NÓVOA (1987), II, p. 609.

¹⁹ Cf. NÓVOA (1989), p. 30.

²⁰ Cf. ARAÚJO, Helena C. (1990). «As Mulheres Professoras e o Ensino Estatal». *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 29, p. 24.

²¹ ARAÚJO, Helena C. (1991). *Reverendo a história das professoras na viagem do século*. Comunicação ao Seminário «A Identidade Profissional dos Professores», ILL/FENPROF, Porto, 27-29 Maio 1991 (mimeo, versão provisória).

²² *Ibidem.*,

²³ Cf. NÓVOA (1987), II, p. 768.

²⁴ TEODORO, António (1973). *Professores: que vencimentos?*. Lisboa: Ed. Autor/o professor, p. 21.

²⁵ GRÁCIO, Rui (1968). *Educação e Educadores*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 47.

²⁶ Cf. GRÁCIO, Rui (1983). «O Congresso do Ensino Liceal e os grupos de estudo do pessoal docente do ensino secundário: uma alternativa sob o caetanismo». *Análise Social*, n.º 77-78-79, p. 775.

²⁷ *Ibidem.*, p. 788.

²⁸ No plano do associativismo docente, registam-se ainda iniciativas do então Sindicato Nacional dos Professores, abrangendo professores do ensino particular, de debate sobre temas educacionais e de formação pedagógica dos seus membros, bem como a actividade de movimentos pedagógicos como o Movimento da Escola Moderna, centrado na difusão da pedagogia Freinet. A tentativa, sem *consumação feliz*, de constituir a Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, em 1971, insere-se igualmente na movimentação dos mais lúcidos sectores do professorado no sentido de dar corpo teórico e científico à actividade docente [ver GRÁCIO, Rui (1991). «Das Ciências da Educação em Portugal: um testemunho». In *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, p. 13].

²⁹ António Sérgio. *O Ensino como Factor de Ressurgimento Nacional*. 1918 [cit. por FERNANDES, Rogério (1977). *Educação: Uma Frente de Luta*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 137].

³⁰ FERNANDES (1977). p. 136.

³¹ Cf. BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 299-300.

³² GRÁCIO, Rui (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 106.

³³ *Ibidem.*, p. 108.

³⁴ A introdução deste conceito caracterizador de um período da política educacional portuguesa deve-se a Rui Grácio [*Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte], segundo o qual a *normalização* consistiu «numa alegada neutralização ideológica do aparelho de ensino, em correlação aparente com o objectivo, prioritário, da sua adaptação às necessidades de um desenvolvimento que exige a preparação de mão-de-obra e de quadros, de diferentes níveis de qualificação» [pp. 15-16] Stephen Stoer assume e desenvolve este conceito [*Educação e Mudança Social em Portugal*. Porto: Afrontamento], apresentando-o como [principalmente] «um processo pelo qual o Estado reconquistou e assumiu o controle da educação, definindo e limitando aquilo que poderia considerar-se como educação», processo que «foi impulsionado pelo desejo de substituir a política pelo planeamento» [p. 64]. Sobre a delimitação deste período ver: TEODORO, António (1992). *Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores. Contributo para uma análise crítica da política educativa dos anos oitenta*. Dissertação do Mestrado. Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNL.

³⁵ Roberto Carneiro, Ministro da Educação entre 1987 e 1991, referia-se deste modo à situação dos professores: «há 20 anos [o professor] tinha um estatuto social muito mais importante do que tem hoje. É negativo em extremo, para uma sociedade que quer investir no futuro, deixar-se degradar a imagem do educador porque tal significará deixar degradar o futuro da própria sociedade» [*Diário de Notícias*, 17 de Setembro de [1988]].

³⁶ Cf. Léon, Antoine (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris: PUF, pp. 103-112.

³⁷ OCDE (1990). *L'enseignant aujourd'hui*. Paris: OCDE, pp. 9-10.

³⁸ LUNDGREEN, Ulf (1987). *New Challenges for Teachers and their Education*. Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação [cit. por OCDE (1990), p. 109].

³⁹ Cf. BRAGA DA CRUZ, Manuel *et al.* (1989). *A Situação do Professor em Portugal*. Lisboa: Separata Análise Social 103-104, p. 57.

⁴⁰ CASTRO, Linhares de (1989). «Ser professor em Portugal hoje». *Cadernos de Economia*, ano II, n.º 6, p. 43.

⁴¹ Cf. HUBERMAN, Michael (1989). *La vie des enseignants*. Neuchatel e Paris: Delachaux et Niestlé.

⁴² NÓVOA (1989), p. 66.

⁴³ TOURAINE, Alain (1989). *Le retour de l'acteur*. Paris: Fayard, p. 165.

⁴⁴ Cf. DEROUET, Jean-Louis (1988). «La profession enseignante comme une montagne composite». *Éducation Permanente*, n.º 96, pp. 61-71.

⁴⁵ Cf. NÓVOA (1987), I, p. 89.

⁴⁶ Cf., além de DEROUET (1988) e NÓVOA (1989), BERGER, Guy (1988). «Formation introuvable pour profession impossible». *Éducation Permanente*, n.º 96.

⁴⁷ Ver, a caracterização deste modelo em: HUBERMAN, Michael (1973). *Understanding change in education: an introduction*. Paris: UNESCO/BIE.

⁴⁸ Ver, em particular: *As linhas mestras da reforma educativa*, intervenção na Conferência «A Reforma Educativa e a Gestão Escolar», Fundação C. Gulbenkian, 27 Novembro 1989.

⁴⁹ GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC, p. 172.

⁵⁰ NÓVOA, António (1991). «Os professores: em busca de uma autonomia perdida?». In *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, p. 525.

⁵¹ O exemplo mais ostensivo no ignorar de projectos de inovação existentes foi seguramente o do PIPSE, Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, adoptado e implementado à margem de diversos projectos centrados no combate ao insucesso escolar no 1.º ciclo do ensino básico.

⁵² Foi o caso da profissionalização em exercício, ou da gestão democrática das escolas, como referimos adiante.

⁵³ NÓVOA (1991), p. 525.

⁵⁴ Qualificativos que Popkewitz utiliza a propósito da retórica que acompanha as propostas de reforma [POPKEWITZ, Thomas S. (1990). *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*, Valência: Universitat de València, pp. 16-17].

⁵⁵ Cf. NÓVOA (1991) e POPKEWITZ (1990).

⁵⁶ Cf. NÓVOA (1991), p. 526.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 526.

⁵⁸ Roberto Carneiro na apresentação do Programa do XI Governo, em 1987.

⁵⁹ *Programa do XI Governo Constitucional. Apresentação e debate*. Lisboa: Assembleia da República, pp. 41-42.

⁶⁰ Alain Touraine, a propósito da luta dos médicos franceses, afirmava: «Os que acreditam que a democratização passa pela submissão dos profissionais, presumíveis defensores de interesses particulares, a corpos políticos e administrativos, encarados como interpretes do interesse geral, estagnaram nas lutas do Antigo Regime. [...] a luta dos profissionais contra os aparelhos tecnocráticos ou burocráticos de gestão é uma das lutas centrais dos nossos tempos» [«Université: le sens d'une révolte». *Le Nouvel Observateur*, Maio de 1983, cit. por Nóvoa (1991), p. 524].

⁶¹ Na definição de Ardoino e Berger, *agente* é o «membro de uma organização, de um aparelho, por conta do qual ele age «exercendo aí uma função», enquanto o *actor* é o «sujeito, individual ou colectivo, agindo numa situação determinada de que pouco a pouco se reapropria ou pelo menos se encontra implicado» [ARDONIO, Jacques e BERGER, Guy (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités*. Matrice: ANDSHA, p. 213].

⁶² NÓVOA, António (1992). «A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores». In *Reformas Educativas e Formação de Professores* [NÓVOA, A. e POPKEWITZ, Th. S., orgs]. Lisboa: Educa, p. 63.

⁶³ Ministério da Educação (1992). *Em cada escola fazer a reforma*. Lisboa: Editorial do ME, p. 13.

⁶⁴ NÓVOA (1992), p. 57.

⁶⁵ GRÁCIO, Rui (1980). *Os Professores e a Reforma do Ensino*, 2.^a ed. Lisboa. Livros Horizonte, p. 13. A 1.^a ed. é de 1973.

⁶⁶ GIROUX (1990), p. 34.

⁶⁷ GIROUX, Henry A. (1992). «Educational Leadership and the Crisis of Democratic Government». *Educational Researcher*, vol. 2, n.º 4, p. 8.

⁶⁸ Cf. DEROUET, Jean-Louis (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: Métailié, p. 289.

⁶⁹ Cf. STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena C. (1992). *Escola e Aprendizagem para o trabalho num País de (semi)periferia Europeia*. Lisboa: Escher, p. 155 e ss.

⁷⁰ CANÁRIO, Rui (1992). «Nota de Apresentação». In *Inovação e Projecto Educativo de Escola* [CANÁRIO, R., org.]. Lisboa: Educa, p. 9.

⁷¹ Cf. NÓVOA (1991), p. 527.

⁷² Cf. GIROUX, Henry e MACLAREN, Peter (1990). «La educación del profesorado como espacio contrapúblico: Apuntes para una redefinición». In *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. [POPKWITZ, Th. S., ed.]. Valência: Universitat de València, p. 248.

⁷³ O conceito de *intelectual transformador* foi utilizado pela primeira vez por Henry A. Giroux e Stanley Aronowitz em *Education Under Siege*, South Hadley (EUA): Bergin e Gurvey, 1985. Ver também: ARONOWITZ, S. e GIROUX, H. (1992). «Educação radical e intelectuais transformadores». In *Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento* [ESTEVES, A. J. e STOER, S. R., orgs.]. Porto: Afrontamento, pp. 143-166.

⁷⁴ Cf. NÓVOA (1991), p. 527.

⁷⁵ MORIN, Edgar (1984). *Sociologia*. Lisboa: Europa-América, p. 115.

⁷⁶ BALANDIER, Georges (1988). *Le désordre. Éloge du mouvement*. Paris: Fayard, pp. 248-249.

Reflexões Globais sobre a Formação Contínua dos Professores de Educação Física

Carlos Alberto Gonçalves*

O início da década de 70 representa, significativamente, um período da implantação e desenvolvimento de projectos e programas de formação contínua de professores, na maioria dos 24 países da OCDE (CERI, 1982).

Considerada como uma das prioridades das políticas educativas dos diferentes países, a formação contínua (FC) visava a consecução dos seguintes objectivos principais:

1. Dar respostas à necessidade de um desenvolvimento qualitativo na formação pessoal e profissional do corpo docente.
2. Permitir a adequação da função docente a novas exigências decorrentes de profundas transformações económicas, culturais e tecnológicas.
3. Responder às necessidades específicas de determinadas populações escolares no seio dos sistemas educativos: alunos de famílias emigradas; comunidades compostas por diferentes etnias; comunidades rurais desfavorecidas, etc...
4. Possibilitar a reconversão profissional ditada por exigências próprias do funcionamento dos sistemas de ensino dos diferentes países.

Os países então integrando a Comunidade Económica Europeia acompanharam naturalmente este processo de desenvolvimento.

* Escola Secundária de Linda-a-Velha.
Boletim SPEF, n.º 9 Inverno de 1994, pp. 55-70.

Na década de 80 surgem porém na Comunidade, alguns factores que assumem carácter decisivo na definição das políticas educativas:

- da preocupação com o desenvolvimento e expansão dos sistemas educativos passa-se para uma preocupação dominante com a qualidade da Educação.
- o acréscimo da população escolar no ensino secundário é acompanhado por um acentuado decréscimo generalizado da população no ensino primário.
- constata-se restrições no investimento financeiro na Educação.

Na sequência destas restrições, o que não impediu porém, que países como a França, Itália e Dinamarca tenham aumentado o orçamento do financiamento dos programas de formação contínua, não surpreenderá que a nível da Comunidade, o problema central passasse a ser do grau de eficácia desses programas, traduzido em duas questões dominantes:

1. Como podem as acções de formação contínua ser suficientemente diversificadas para corresponderem às expectativas de valorização pessoal dos docentes e às necessidades decorrentes dos sistemas educativos?
2. Quais os conteúdos, tipos e formas de organização de que se devem revestir as acções, por forma a implicarem uma mudança efectiva e real na prática profissional de cada professor?

Os países da Comunidade estão longe de terem encontrado uma resposta comum a estas questões, e diferentes problemas com elas relacionados permanecem longe de uma solução reconhecidamente satisfatória, quer pelas autoridades quer pelas associações representativas dos docentes.

Vejamos, de relance, como se configura, somente em quatro domínios, a formação contínua dos professores na Comunidade Europeia. (Quadro 1)

A — No que representa ao momento em que a formação contínua pode ocorrer, constata-se que:

- pode ser efectuada durante o período de actividades lectivas: Dinamarca, Alemanha, Grécia, Espanha, França e Reino Unido e Portugal.
- é raro ser efectuada nessa situação: Bélgica, Irlanda e Holanda.
- nunca tem lugar nessa situação: Itália e Luxemburgo.

Quadro 1
Formação Contínua de Professores na Comunidade Europeia

	BÉLGICA	DINA-MARCA	ALEMANHA	GRÉCIA	ESPAÑHA	FRANÇA	IRLANDA	ITÁLIA	LUXEMBUR.	HOLANDA	PORTUG.	REINO-UNIDO
FORMAÇÃO EM TEMPO DE AULAS	Raro Não há subst.	Sempre Há subst.	Frequente Não há subst.	Frequente Há subst.	Frequente Há subst. só no ano sabático	Frequente Há subst. (não sist.)	Raro Há subst.	Nunca	Nunca	Raro Não há subs.	Raro ¹	Frequente Há subst. (não sist.)
DIREITOS E DEVERES DOS PROFESSORES	Autoriza. da Escola	Não é direito nem dever	Direito e Dever	Não é direito nem dever	Autoriz. da Escola	Direito e Dever	Autor. da Escola	Direito e Dever	Não é Direito nem Dever	Direito e Dever	Direito e Dever	Não é Direito nem Dever
OBRIGATORIEDADE	Sim ³	Não	Não	Não	Sim	Sim ³	Não	Não	Sim ³	Não	Não ²	Não
EFEITOS DE PROGRESSÃO NA CARREIRA DOS PROFESSORES	Nenhum	Sim	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Sim	Nenhum	Nenhum	Nenhum	Sim	Sim

¹ Oito dias úteis por ano (Dec. norm. n.º 185/92, de 8-10).

² Num plano jurídico, mas Sim no plano da progressão na carreira.

³ A nível de «conferências pedagógicas» organizadas pelo Serviço de Inspeção.

Adaptação de: V. Blackburn; C. Moisan (1987). The In-service Training of Teachers in E.C., Education Policy Series, Presses Universitaires Europeennes, Maastricht, Diagrama 5.

B — No que se refere à *substituição do professor durante a sua ausência das aulas*:

- há substituição:
Dinamarca, Grécia, Irlanda e de forma não sistemática na França, Reino Unido e em Espanha, neste caso somente durante o ano sabático (tal como acontece em Portugal).
- não há substituição do professor:
Bélgica, Alemanha, Holanda.

C — O facto de constituir um *Direito e um Dever* no seu estatuto profissional:

- Isso acontece:
Alemanha, França, Itália, Holanda e Portugal.
- Não se verifica essa situação:
Dinamarca, Grécia, Luxemburgo, Reino Unido, Bélgica, Espanha e Irlanda.

Na Bélgica, Espanha, Irlanda e Portugal, a frequência de acções de formação contínua durante o período de actividades lectivas carece de uma autorização das Escolas.

D — Quanto ao *carácter de obrigatoriedade*:

- verifica-se em:
Espanha.
- só em certas acções:
Bélgica, Luxemburgo e França.
- não é obrigatória:
Dinamarca, Alemanha, Grécia, Irlanda, Itália, Holanda e Reino Unido.

No caso de Portugal a frequência não é obrigatória de um ponto de vista jurídico, mas sim no plano da progressão na carreira.

E — No que se refere ao facto da *formação contínua aparecer associada à progressão na carreira docente*:

- constata-se em:
Dinamarca, Irlanda, Reino Unido e Portugal.

- não está associada:

Bélgica, Alemanha, Grécia, Espanha, França, Holanda, Itália e Luxemburgo.

Refira-se que apesar do esforço desenvolvido neste domínio na Comunidade nos últimos 20 anos, estima-se entre 15% (Dinamarca) e 50% (Grécia, Espanha, Bélgica e Holanda) o número de docentes que nunca terá frequentado uma acção de formação contínua.

Em Portugal, o direito à formação contínua, considerado como uma dimensão indispensável da formação dos professores, desde há longos anos que vinha sendo reivindicada, através do movimento sindical docente e de associações profissionais.

Ainda recentemente dois estudos efectuados pelo Departamento de Avaliação Pedagógica do Instituto de Inovação Educacional (1992), junto dos professores experimentadores dos novos programas das várias disciplinas do 5.º e 7.º anos de escolaridade, salientavam que o problema da formação dos professores era o aspecto mais crítico do lançamento dos novos programas, e referia que na opinião dos professores «eram prementes acções ao nível das Ciências da Educação e ao nível científico e metodológico de cada uma das disciplinas».

Reconhecida como um direito, na Lei de Bases do Sistema Educativo e referida no Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, como uma modalidade de formação do pessoal docente, a formação contínua acaba de ver reconhecido o seu regime jurídico, através do Dec. Lei n.º 249/92, de 9.11, diploma este complementado pelo disposto em diversos Decretos Regulamentares.

Nele se definem os princípios a que a formação contínua deve obedecer, as áreas sobre que deve incidir, as modalidades de que se pode revestir, os níveis que podem assumir as diferentes acções de formação e o seu regime de creditação. Consideram-se ainda as possíveis entidades formadoras e os requisitos exigidos aos eventuais formadores.

Vejamos de uma forma sumária, o que a legislação prescreve, em particular o nível que as acções poderão assumir, as possíveis entidades formadoras e os respectivos formadores (Quadro 2).

A leitura do quadro 2 poderá ser sintetizada do seguinte modo:

- Existem três níveis para as acções (iniciação, aprofundamento e especialização) a que correspondem diferentes durações mínimas, respectivamente 30, 22, e 15 horas.
- Os créditos de formação correspondem à divisão do número de horas da acção por um coeficiente determinado, segundo o nível da acção.
- O número mínimo de unidades de crédito será igual ao número de anos a que o professor é obrigado a permanecer no respectivo escalão.

Quadro 2
Regime Jurídico da Formação Contínua
Nível; duração; formadores; entidades formadoras;
critérios de formação; unidades de crédito

NÍVEL	DURAÇÃO MÍNIMA	FORMADORES	ENTIDADE FORMADORA	CRÉDITOS DE FORMAÇÃO	N.º MÍNIMO DE UNIDADES CRÉDITO
INICIAÇÃO	30 horas	Docentes profissionalizados; grau académico não inferior aos exigidos aos formandos	Qualquer entidade formadora acreditada	Créditos atribuídos de acordo com números de horas da acção divididos seguintes coeficientes: Coeficiente 30	Requisito mínimo = = número de unidades de crédito igual ao número de anos que o professor é obrigado a permanecer no escalão
APROFUNDAMENTO	22 horas	Formadores especialistas	Qualquer entidade formadora acreditada	Coeficiente 22	Exs: 4.º 5.º 6.º 4 anos = = 4 unidades crédito
ESPECIALIZAÇÃO	15 horas	Formadores especialistas	Instituições do Ensino Superior: Centros de Formação sob patrocínio daquelas	Coeficiente 15	7.º 8.º 3 anos = = 3 unidades crédito 9.º esc. 6 anos = = unidades de crédito

Documentos de apoio:

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro;
 Decreto Regulamentar n.º 29/92, de 9 de Novembro.

Refira-se ainda que:

— A creditação de acções nas áreas de projectos, estágios ou seminários será definida num momento posterior.

O quadro 3 permite-nos constatar as três possíveis entidades formadoras:

Quadro 3 Regime Jurídico da Formação Contínua

Entidades Formadoras

- Instituições de Ensino Superior de Formação de Professores e outras com âmbito de actuação no campo das Ciências da Educação ou da Especialidade.
- Centros de Formação de Associações de Escolas (Públicas, Privadas e Cooperativas).
- Centros de Formação de Associações de Professores (Associações Sindicais, Científicas e Profissionais).

Poderão ser creditadas como tal, Centros de Formação criados por vias distintas: instituições de ensino superior; associações de escolas; associações de professores.

Competirá ao Ministério da Educação definir o número mínimo de professores necessários à constituição de um Centro de Formação de Associações de Escolas. Documento anterior, publicado antes da saída do Dec. Lei n.º 249/92, apontava para 1100 o número mínimo dos referidos docentes.

No que se refere aos formadores poderão ser de dois tipos (quadro 4):

- os que podem responsabilizar-se por acções de formação nos Centros de Formação de associações de Escolas ou de Associações de Professores, e os denominados «formadores especialistas»;
- a ambos correspondem habilitações académicas diferenciadas.

Só os «formadores especialistas» poderão ser responsáveis por acções de nível de aprofundamento ou de especialização.

Associando a formação contínua à progressão na carreira docente e fazendo depender esta da obtenção de determinado número mínimo de unidades de crédito para a transição de escalão, correr-se-á o risco, segundo o modelo proposto, de assistirmos a uma corrida desenfreada à frequência das diversas acções que permitam o simples acumular das unidades de crédito necessárias à progressão, acções frequentadas por dever, obrigação, mas não por adesão voluntária, afectiva diríamos, do professor que esteja verdadeiramente empenhado na modificação positiva das suas competências profissionais. Ou seja, tratar-se-á de prioritariamente escolher um conjunto de acções, de preferência com a melhor

Quadro 4
Regime Jurídico da Formação Contínua

Formadores

<ul style="list-style-type: none"> — Dos Centros de Formação de Associações de Escolas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Professores das Escolas Associadas; — Docentes do Ensino Superior; — Docentes de Escolas não Associadas; — Formadores não Professores; — Pessoal dos Serviços Centrais ou Regionais do Ministério da Educação.
<ul style="list-style-type: none"> — Dos Centros de Formação de Associações de Professores. 	<ul style="list-style-type: none"> — Igual ao anterior
<ul style="list-style-type: none"> — Formadores Especialistas. 	<ul style="list-style-type: none"> — Com: <ul style="list-style-type: none"> — Diploma de Estudos Superiores especializados — Licenciatura em Ciências da Educação — Curso de Pós-Graduação — Aprovação em Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade — Ensino Superior — Mestrado — Doutoramento — Profissionais não Docentes cuja Experiência Profissional seja reconhecida pela CCFC.

creditação possível, de modo a garantir um aforrar de créditos que depois de somados, tal como acontece nalguns abastecedores de combustível consoante o valor do produto adquirido, permitirá a aquisição de um produto-oferta, naquele caso normalmente um urso de peluche, no caso vertente, a progressão na carreira...

A verificar-se esta situação, estaremos perante um efeito perverso de um sistema que, ainda que reconhecidamente indispensável para a valorização da profissão docente e determinante para a concretização da

reforma educativa, conduziria a situações verdadeiramente desprestigiantes para a profissão.

Estudos efectuados nos diferentes países da CE apontam unanimemente para uma consideração fundamental:

«Se a formação não vai ao encontro das necessidades e interesses dos destinatários e se não há da parte destes uma apropriação crítica da formação recebida, muito dificilmente haverá verdadeiras transformações da prática dos professores.

A implicação verdadeira e empenhada dos professores é uma condição essencial da eficácia da formação.»

Nesta perspectiva o papel dos Centros de Formação de Associação de Escolas, não pode deixar de ser relevado. Traduzirá o entendimento de que a formação contínua deve ser intrinsecamente centrada na Escola e privilegiada a iniciativa dos professores, que sendo os destinatários da formação, não podem deixar de ser igualmente os seus autores e construtores.

A elaboração de programas de formação contínua deve ser pois precedida e baseada na análise das necessidades de formação dos professores, que devem constituir os seus próprios planos individuais de formação. Mas não só, assinala-se. Tal como a FENPROF assinala num parecer elaborado em 1992 sobre um projecto de diploma relativa a esta matéria, *«os professores são trabalhadores que actuam no âmbito de instituições escolares e como tal a sua formação é não só um processo de auto-formação como de hetero-formação. As suas práticas para serem efectivamente diferentes devem decorrer de processos de inovação nas Escolas onde trabalham, e ao mesmo tempo têm de contribuir para que eles se deem. As escolas não são simples ajuntamentos de professores e os seus planos de formação não serão meros somatórios das realizações de cada um».*

A concordância com esta asserção conduzirá à aceitação de que:

- a. Os projectos de formação contínua elaborados nos Centros de Formação de Associação de Escolas deverão contemplar não só projectos individuais de formação, mas também outros derivados das necessidades sentidas pelos grupos disciplinares, por cada Escola em si e ou pelo agrupamento de Escolas considerado.
- b. As acções de formação não podem ficar limitadas às modalidades de Cursos ou Seminários, mas, tal como a própria legislação prevê, revestiram-se de outras formas que se traduzam em projectos de inovação pedagógica nas Escolas ou em projectos de investigação-acção.

O que implicará que a Comissão Pedagógica daqueles Centros se empenhe na promoção de planos plurianuais de formação, que integrem diferentes áreas e modalidades de FC, que possibilitem

a articulação entre os projectos individuais de trabalho e os que resultam das necessidades colectivas.

- c. A implementação de qualquer programa de FC deverá considerar a necessidade de compatibilizar as necessidades pessoais de formação dos professores com as necessidades inerentes ao funcionamento do sistema educativo.

Tal como referem estudos efectuados na Comunidade, esta tem constituído, indiscutivelmente, uma das questões de mais difícil solução nos estados membros.

- d. Conduzirá por último à aceitação clara de que a FC vai necessariamente influenciar a organização da vida escolar, em especial no que se refere às suas condições materiais, já que à Escola competirá fomentar a cooperação entre os professores que facilite a mútua aprendizagem de novos percursos educativos.

A questão que se levanta de forma pertinente é a de que se as Escolas, nas actuais condições do seu funcionamento, poderão corresponder cabalmente a este desafio.

Afigura-se-nos oportuno tecermos agora algumas considerações sobre o caso específico da formação contínua dos professores de Educação Física.

Estes têm repetidamente manifestado, em momentos e locais diversos, o reconhecimento da importância primacial que atribuem a processos capazes de contribuir para o enriquecimento e aperfeiçoamento da sua formação, tendo em vista a melhoria da qualidade do seu ensino.

Preocupação aliás que nas décadas de 50 e 60 teve a devida correspondência num conjunto de iniciativas levadas a cabo pelo INEF de Lisboa e que se traduziram em cursos de Férias e de Verão, Ciclos de Conferências, Seminários, intercâmbio de professores e alunos com outras Escolas de Educação Física (como por exemplo o INEF de Madrid e o CREPS de Bordéus), etc...

Mais recentemente acções de formação têm sido organizadas, ainda que de forma esporádica e dispersa, por organismos ligados a associações sindicais e associações profissionais; alguns Gabinetes ou Departamentos de instituições de ensino superior; instituições privadas e ainda pela Revista Horizonte.

No 1.º Congresso Nacional de Educação Física, realizado na Figueira da Foz, em 1988, numa das teses aprovadas sobre formação de professores, estes voltaram a manifestar vincadamente as suas apreensões sobre os rumos da formação inicial e sobre a ausência de um plano de desenvolvimento de formação contínua, referindo que os objectivos desta deveriam ser, entre outros:

- «1. Actualização de conhecimentos e competências profissionais em áreas científicas e pedagógicas.*

2. *Superação de lacunas de formação nas duas áreas referidas.*
3. *Promoção e garantia de inovação pedagógica.*
4. *Criação de espaços de troca de experiências entre os docentes.*
5. *Progressão na carreira docente.»*

Pensamos que a consecução destes objectivos continuará a constituir uma meta desejável.

Naturalmente que qualquer plano de formação contínua não poderá desligar-se do que foi a formação inicial dos professores.

Tal não deverá significar, porém, que ela deva ser entendida como um simples ajustamento, ou prolongamento, da formação inicial. Mas não podemos deixar de reconhecer a necessidade de se equacionar o relacionamento entre as instituições de formação inicial e as diferentes estruturas de formação contínua.

Contudo, num momento em que existem 10 Escolas Superiores de Educação, 4 Faculdades e 3 estabelecimentos de ensino superior privado, a ministrarem formação inicial em Educação Física e Desporto, nos graus de Bacharel ou Licenciado, reflectindo modelos de formação tão diferenciados e contraditórios, sem que se vislumbre qualquer articulação ou coerência entre as diversas instituições, sejam do ensino superior politécnico ou universitário, quer entre si, quer entre umas e outras, como abordar aquele relacionamento, conferindo-lhe validade e eficácia?

Se considerarmos que:

- Cada uma daquelas instituições pode criar um Centro de Formação Contínua.
- Qualquer instituição de ensino superior de formação de professores, pode organizar acções de formação na nossa área profissional
- e se juntarmos a estes potenciais Centros de Formação, os derivados das Associações de Professores, então teremos de questionar: como articular neste universo, a coerência da formação dispensada?

Também neste domínio nos apetece dizer como o Prof. Francisco Sobral (1991), a propósito da proliferação de entidades responsáveis pela formação inicial em Educação Física, que *«o país parece ter nesta matéria mais folgo do que oxigénio»*.

Importará evitar-se que esta multiplicidade de potenciais entidades formadoras origine uma sobreposição de iniciativas semelhantes, nos seus objectivos e conteúdos.

Os recursos existentes devem compatibilizar-se entre si, sob uma forma de rede articulada dando resposta, num primeiro nível, às necessidades em formação e apoio à organização das actividades centradas nas Escolas, completando-se a nível regional e nacional por estruturas

capazes de aglutinar os recursos existentes e de constituírem uma oferta coerente em função das necessidades locais. No sentido, aliás, proposto no estudo referenciado de Blackburn e Moisan e já divulgado entre nós num trabalho de António Teodoro (1991).

O que significará que a oferta de formação a disponibilizar, ao contrário de ser uniforme e desarticulada, seja simultaneamente *coerente*, *flexível* e *diversificada*. *Coerente* de modo a permitir utilizar do melhor modo os recursos existentes e para facilitar a informação aos docentes das acções existentes e a sua consequente opção na escolha das que melhor se coadunem com os seus interesses e necessidades; *flexível* para se adaptar continuamente às evoluções e necessidades dos professores e do sistema; *diversificada*, nos seus conteúdos e métodos em função dos públicos a que se dirige.

O papel das instituições do ensino superior é hoje reconhecimento considerado como relevante no domínio da formação contínua. O que não impede, porém, que em vários países da Comunidade um número significativo dessas instituições não tenha qualquer envolvimento nesse processo.

No caso do nosso país, a legislação confere-lhes, justamente, um papel importante, considerando-as como especialmente vocacionadas para a formação contínua, e reserva-lhes o «exclusivo» das acções a nível de especialização e a competência para a elaboração de programas de formação de formadores.

Permite-lhes ainda o exercício de funções de consultadoria científica e metodológica junto dos Centros de Formação.

Uma tentação que estas instituições deverão liminarmente recusar, como possível motor da sua participação neste processo, é o do aliciamento que constituiria o financiamento regularmente garantido por um «cardápio» de acções envolvendo alguns milhares de professores desde o ensino pré-escolar ao secundário, transformando-se numa super-estrutura de creditação e avaliação das acções de formação.

Importará sim que a essas instituições, no sentido de satisfazerem cabalmente as novas competências que neste domínio lhe são conferidas, sejam atribuídos meios suplementares, a passar naturalmente pela consideração da FC como parte integrante do seu projecto de desenvolvimento.

Julgamos que as instituições de ensino superior, sem prejuízo das funções que lhe são consignadas, poderão cumprir, neste domínio, duas outras tarefas não menos importantes, quais sejam:

1. o de se constituírem como que um centro de recursos, humanos e tecnológicos, dos Centros de Formação de Associações de Escolas ou de Professores.
2. o de fazerem a ligação entre a investigação e a prática no terreno.

Centro de recursos humanos, eventualmente através da criação de uma «bolsa de formadores», capaz de suprir as necessidades específicas de formação apresentadas por aqueles Centros.

Formadores que deverão considerar nas suas estratégias de intervenção um dado fundamental: o de que os destinatários das acções não são indivíduos em processo de formação inicial, mas sim professores em exercício, alguns deles com dezenas de anos de experiência profissional, logo, com «rotinas» e hábitos adquiridos, com normas habitualmente muito estáveis, mas igualmente possuidoras de uma «cultura da profissão», de uma qualificação pedagógica que lhes possibilita a adopção de um conjunto de práticas adaptadas a diferentes situações sempre renovadas, e que no seu todo constituem «saberes» acumulados que não podem ser minimizados.

Sensivelmente nas duas últimas décadas a investigação em Educação Física e Desporto percorreu um caminho acelerado nalguns países europeus (como a Finlândia, Alemanha, Bélgica, Inglaterra), nos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Japão, entre outros.

Também em Portugal, fruto da investigação possível levada a cabo nalgumas instituições de ensino superior ou através de projectos individuais desenvolvidos de forma isolada e esporádica, existe hoje algum conhecimento acumulado que será indispensável divulgar junto dos professores dos ensinos básico e secundário, responsáveis pela prática desportiva de alguns milhares de crianças e jovens e que aguardam contributos que possam valorizar qualitativamente a sua acção, através de diferentes concepções pedagógicas, diferentes perspectivas didácticas, diferentes vias metodológicas.

A Educação Física e o Desporto Escolar consubstanciam em si um conjunto de tarefas que aguardam, entre outras, respostas científicas adequadas.

Mas se é certo que a Educação Física e o Desporto são áreas cada vez mais objecto de conhecimento, não será menos verdade que continuam a ser áreas onde a divulgação desse conhecimento continua a ser escassa e dispersa e como tal a sua aplicação é muito diminuta (fenómeno aliás idêntico ao que sucede na maioria dos países mesmo mais evoluídos em termos de investigação).

Esta incapacidade de desenvolvimento de um processo de «osmose», derivará em boa parte, da desconfiança mútua que continua a existir entre os denominados «profissionais de terreno» e os «universitários», estes muitas vezes considerados «como uns teóricos, desfasados da realidade e mais interessados na sua progressão académica do que em dar contributos para a valorização efectiva do processo de ensino-aprendizagem», e aqueles frequentemente tidos como uns «práticos, mais interessados em dar a bola aos alunos e deixar que estes ocupados e contentes desenvolvam processos de auto-aprendizagem, do que em

processos estudo e de valorização profissional capazes de conferirem um outro significado à sua função de ensino».

A implementação de um programa de FC contém em si potenciais elementos favoráveis a uma aproximação mútua, ao desenvolvimento de projectos de colaboração bi-lateral, de contratos-programas, etc... onde num plano de igualdade de responsabilidades, visando objectivos comuns, profissionais dos dois sectores, possam confrontar ideais e perspectivas, trocar experiências num processo de valorização recíproca, gerador de uma confiança facilitadora de novas reflexões.

Num sistema de ensino em que as acções de formação contínua sistematizadas têm sido praticamente inexistentes, não será fácil definir-se prioridades no que se respeita aos professores de Educação Física.

Julgamos contudo que três prioridades se impõe considerar:

1. O quadro de composição curricular em vigor do 1.º ao 12.º ano de escolaridade, aponta para novos conteúdos e diferentes planos de organização do processo de ensino-aprendizagem. Se por um lado é evidente que a concretização desta nova realidade só é compatível com a resolução eficaz de questões, como a tipologia das instalações, o material disponível, a organização dos horários escolares, a forma de constituição das turmas, etc... não será menos imperiosa a necessidade de se acompanhar os professores que progressivamente irão aplicar os novos programas resultantes dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário.
2. A formação dos professores que desempenham funções de orientação dos estágios pedagógicos, nestes graus de ensino, afigura-se nos poder constituir outra área de intervenção pedagógica, numa tentativa de valorização da acção relevante que competirá a estes profissionais e simultâneamente de se alterar o inaceitável e desprestigiante actual quadro de recrutamento daqueles docentes, conferindo-lhes um estatuto e uma dignidade de funções, que necessariamente passarão pela definição de uma carreira de intervenção e supervisão pedagógica, acompanhada da abertura dos correspondentes processos de concurso público.
3. Uma terceira área será a da formação de formadores, já que na verdade as habilitações académicas não podem ser por si só, julgadas como condições suficientes para o exercício da função de formador.

Já referimos que é genericamente aceite que a finalidade primeira da formação contínua deverá ser o da melhoria das competências profissionais dos professores e conseqüentemente a melhoria da qualidade de ensino, e como tal um investimento a preservar. Mas não sejamos demasiado optimista. Não se trata neste caso de uma questão de causa-efeito,

ou seja, não será automático a que um processo de FC corresponda linearmente uma modificação das práticas dos professores. Avaliar o impacto e os efeitos da formação sobre as competências dos professores será tarefa a desenvolver através de um processo longo e de permanente acompanhamento. Será essa avaliação que permitirá qualificar a eficiência da formação dispensada.

Reconheçamos por outro lado que a formação contínua não poderá ser entendida como a panaceia, que, qual varinha mágica vai resolver, por si só, o polifacetado combate pela elevação da qualidade do ensino.

Indicadores diversos permitem hoje concluir, de forma segura, por um clima de desencanto, de baixa motivação profissional que caracterizaria a classe docente, e nesta, naturalmente, a dos professores de Educação Física.

Classe que se vê ainda confrontada com particularidades próprias de uma conjuntura que na última dezena de anos tem permitido que um percurso de 50 anos de afirmação socio-profissional, se veja hoje confrontado com uma multiplicidade de situações, que inequivocamente têm provocado uma perda assinalável de identidade e afirmação profissionais. Crise que envolve toda a classe e onde como Francisco Sobral (1992) refere «... já poucos reconhecem as fronteiras da profissão e dentro delas dificilmente se reconhecem a si próprios».

Importará pois proceder-se, tal como a SPEF nos convida, a um debate em torno das causas profundas que geram esta crise e insatisfação profissionais.

Onde cada um, com suficiente humildade, possa assumir conscientemente as suas responsabilidades, os seus silêncios ou atitudes, e onde todos se esforcem, como disse Hermínio Barreto (1983), «para deixar, de percorrer desconfiadamente caminhos desconstruídos».

Onde todos possam dar o seu contributo para a construção de um projecto mobilizador da classe, no respeito por valores e princípios deontológicos e profissionais, que representem, não o simples enunciado de um discurso teórico, mas como algo que se traduza na nossa prática profissional diária. Afinal, a única atitude de coerência que dará credibilidade à concretização dos nossos interesses e expectativas.

Para além da validade e eficácia de qualquer modelo de formação contínua, não será esta, de igual modo, uma outra condição indispensável à melhoria da qualidade do nosso ensino? E não passará por aqui também o reforço das nossas competências profissionais?

Para nós a resposta é inquestionavelmente SIM.

Bibliografia consultada

BARRETO, Hermínio (1983). Documentados mas desconstruídos. *O Treinador*. Revista Técnica e Informativa da Associação Nacional de Treinadores de Basquetebol, n.º 10, Lisboa.

- BLACKBURN, V., MOISAN, C. (s/d). *The in-service training of teachers in the European Community*. Presses Universitaires Européennes. Maastricht.
- CERI (1982). *La formation en cours de service des enseignants. Condition du changement à l'école*. OCDE, Paris.
- 1.º CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (1988) *Conclusões: Programas Desporto Escolar; Formação de Professores; Recurso*, Figueira da Foz.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES (1992). *Ordenamento jurídico da formação contínua dos docentes da Educação pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário*, Lisboa.
- INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (1992). *Avaliação da Reforma. A opinião dos professores — 2.º ciclo*. Cadernos de Avaliação — 2. Departamento de Avaliação Pedagógica. Lisboa.
- INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL (1992). *Avaliação da Reforma. A opinião dos professores — 3.º Ciclo*. Cadernos de Avaliação — 3. Departamento de Avaliação Pedagógica. Lisboa.
- SOBRAL, Francisco (1991). Sociedade Portuguesa de Educação Física: Presença e projecto. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física. Dossier Percurso e Discursos da Formação*, n.º 1, Lisboa.
- SOBRAL, Francisco (1992). Editorial. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n.º 4, Lisboa.
- TEODORO, António (1991). A formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Educação*, n.º 2, Lisboa.
- Legislação:
- Lei de Bases do Sistema Educativo — Lei n.º 46/86 de 1-10.
 - Estatuto da Carreira Docente — Dec. Lei n.º 139-A/90 de 28-4.
 - Programa FOCO, Ministério da Educação, Junho, 1992.
 - Decreto Lei n.º 249/92, de 9-11.
 - Despacho 299/ME/92, de 22-10.

O Percurso Profissional em Educação Física Venturas e Desventuras

Ana Cristina Marques da Costa

O estudo que aqui vos venho apresentar resultou da curiosidade já existente relativamente ao conhecimento do percurso específico do professor de Educação Física. Foi desenvolvido há quatro anos e decorreu duma interrogação que, como professor, nos surgiu há algum tempo. Será que a escola é um local propício de realização profissional para os professores de Educação Física?

Propusémo-nos, recorrendo a uma metodologia analítica, a confirmar a seguinte hipótese «os principais problemas que afectam o percurso do professor de Educação Física são prioritariamente de natureza institucional».

Tentámos conhecer um pouco da vida do professor e do seu trajecto de formação.

O percurso do professor, desde que entra para a escola para dar a sua primeira aula, até ao dia em que escreve o seu último sumário, continua a ser algo de desconhecido.

Um professor que inicie o seu percurso profissional numa escola onde ensinem outros professores com muitos anos de prática, vai cometer exactamente (talvez pela mesma ordem cronológica) os erros que aqueles cometeram. Este facto resulta em parte do facto *do professor não relatar a sua experiência pedagógica*.

No sentido de compreender melhor o percurso de formação têm vindo a ser desenvolvidos estudos, que, de acordo com diferentes autores têm sido designados por BIOGRAFIA DE ENSINO, CICLOS DE VIDA DO PROFESSOR, HISTÓRIAS DE VIDA, NARRATIVAS DE

* Professora efectiva da Escola C + S Dr. Rui Grácio (Montelavar).
Boletim SPEF, n.º 9 Inverno de 1994, pp. 71-81.

VIDA, AUTOBIOGRAFIAS e que genericamente se podem incluir no MÉTODO BIOGRÁFICO. Tendo surgido fundamentalmente como um método de pesquisa, tem vindo ultimamente a sofrer evoluções e desempenha actualmente um papel fundamental como instrumento de formação/autoformação. Procura levar-se o professor a reflectir sobre o seu processo de formação e a tomar consciência das estratégias, dos passos, dos momentos fulcrais ao longo da sua vida. Para Matthias Finger (10), o material biográfico (capital vital para Pineau) responde às seguintes questões:

- Como é que me transformei naquilo em que sou hoje?
- Quais são os factores, os elementos, as situações, as pessoas que posso identificar como tendo conduzido ao meu desenvolvimento?
- O que é que fez com que eu seja o que sou, aqui e agora, e que observe o meu desenvolvimento, precisamente da forma como o faço hoje?

O método biográfico permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador. Esta história geralmente rica, complexa e singular, reflecte a interdependência dos contextos familiares, profissionais socio-políticos e culturais.

Historicamente haveria muito a dizer relativamente ao método biográfico. Limitamo-nos a referir que, até há bem pouco, os estudos reservados à vida adulta, eram inexistentes. Inicialmente escreveu-se muito sobre a infância e a adolescência, mas parava-se no final deste período. Mais tarde começaram também a surgir estudos sobre a velhice. Considerava-se então o estado adulto como uma fase estável e, para além das obras de natureza biográfica (memórias biográficas), pouco ficou registado. Até 1940 os estudos interromperam-se do final da adolescência até à terceira idade.

Mais tarde, resultado dos esforços dos *neofreudianos*, da *psicologia diferencial cognitiva* e *social-interaccionista* começaram então a surgir os analistas da *socialização secundária* — a génese social começa na família e na escola mas continua na vida adulta.

Desenvolveram-se muitos estudos sobre o estado adulto, tentando fazer uma periodização da vida, com referência às idades biológica, psicológica e social. Tentou-se relacionar os períodos de vida com as realizações profissionais e familiares, com as suas curvas e roturas

O início da utilização sistemática do *método biográfico* no âmbito da formação de adultos, está associada à publicação em 1980 da obra «Vidas das histórias de vida» de Gaston Pineau.

Os estudos de Huberman tentam integrar as diferentes abordagens, utilizando a informação na elaboração de propostas de novos modelos de formação.

Actualmente existe uma equipa que desenvolve projectos de investigação/formação/educação de adultos «Reseau international de recherche — formation en education de adultes. Este encontra-se organizado por ateliers, estando um deles *Histórias de Vida e Autoformação* a dedicar-se a esta problemática.

Projecto, às Hipótese principal e às perguntas-guia

Tal como já referimos a *HIPÓTESE* de trabalho que levantámos foi a seguinte:

Os principais problemas que afectam o percurso do professor de Educação Física são prioritariamente de natureza institucional.

Definimos as seguintes *perguntas-guia*:

- 1) Qual a relação afectiva do professor de Educação Física com a sua vida profissional?
- 2) Em que momentos se adquirem (ou não) certas competências pedagógicas?
- 3) Quais os perfis que o professor de Educação Física define em quatro momentos do seu percurso profissional?
- 4) Qual a importância relativa para o professor de Educação Física dos grandes modelos de formação (formação inicial e formação contínua) e da prática pedagógica, para o seu estado actual?
- 5) Qual a contribuição relativa para o professor de Educação Física, das diferentes iniciativas de formação, para o seu estado actual?
- 6) O professor de Educação Física identifica fases no seu percurso profissional? A que critérios recorre?

Metodologia de pesquisa

O *Instrumento de pesquisa* que utilizámos foi um questionário organizado com base em recentes dados da pesquisa de Huberman conjuntamente com informação que fomos recolhendo ao longo da prática.

Embora se tratasse de um questionário, o seu preenchimento foi realizado na nossa presença, com um duplo objectivo:

- facilitar aos inquiridos a sua compreensão.
- recolher mais informações acerca do percurso profissional dos professores (relativamente à que obteria através de uma recolha do questionário posterior ao seu preenchimento).

A duração de cada encontro foi bastante variável, tendo oscilado entre os trinta e os cento e vinte minutos.

Características da amostra

A amostra de 24 professores (12 homens e 12 mulheres), reuniu as seguintes características:

Professores de Educação Física do Ciclo Preparatório, a leccionar na cidade de Lisboa e com um número de anos de prática pedagógica compreendido entre os 15 e os 25 anos. Todos os professores inquiridos tinham como dominante profissional a prática pedagógica.

Com a escolha 15/25 anos, tentamos por um lado uniformizar a amostra em termos etários, com todas as vantagens que daí advêm, e simultaneamente trabalhar com um grupo cuja experiência permite obter resultados importantes.

Verifiquemos mais de perto as características da amostra:

- *Idade actual dos professores/número de anos de ensino/idade em que começaram a leccionar*
A média de idades dos professores inquiridos ($\bar{x} = 45.4$) é superior à das professoras ($\bar{x} = 40.4$), em parte devido ao facto da média do número de anos de ensino dos professores ($\bar{x} = 20.2$), ser também superior à das professoras ($\bar{x} = 17.5$). Um outro factor que me parece contribuir igualmente para aquele desnível de 5 anos, é a diferença de médias de idades com que os professores começaram a leccionar (anexo 5). As professoras inquiridas começaram a trabalhar mais cedo ($\bar{x} = 21.8$) do que os professores ($\bar{x} = 24.3$). Atribuimos em parte este facto à obrigatoriedade de cumprimento do serviço militar.
- Relativamente ao item *graus de ensino*, de notar a passagem de 25% dos homens inquiridos pelo Ensino Superior e de 0% das mulheres. A maioria dos professores (75%) leccionou em escolas preparatórias e secundárias e as restantes apenas em escolas preparatórias.

Número de escolas onde leccionaram

Relativamente a este item não existem diferenças significativas entre os professores e professoras inquiridos, situando-se a moda nas 4 escolas.

Todos os homens inquiridos tiveram a sua formação inicial no Instituto Nacional de Educação Física (INEF), tal como a maioria dos professoras (66.7%). As restantes foram formadas pela Escola de Educação Física (EEF).

Apresentação, tratamento e discussão de resultados

Qual a relação afectiva do professor de Educação Física com a sua vida profissional?

Relativamente a esta questão, não há a referir diferenças relevantes entre os dois sexos. No que diz respeito aos homens, embora para a totalidade a via ensino tenha surgido como uma opção livre e consciente, um terço destes, se começasse de novo a sua formação inicial escolheria outro curso (medicina, gestão). Dos 8 que escolheriam o mesmo curso, um quarto não escolheria a via ensino, mas sim a via do treino desportivo.

Em contrapartida, em resposta à questão «se pudesse ter acesso a outra profissão de remuneração equivalente, mudaria de actividade?», só um professor respondeu afirmativamente.

No que diz respeito às mulheres, a situação é idêntica, embora as alternativas apontadas para contrapor a via ensino, sejam a Educação Especial e a Investigação.

Em que momentos se adquirem (ou não) certas competências pedagógicas?

Do conjunto das competências indicadas, as que a seguir se apresentam são aquelas que as professoras consideram ainda não as ter atingido.

- Sentir-se ao mesmo nível dos professores mais experientes da disciplina
- Encontrar um nível de exigência justo (avaliação)
- Ser eficaz nas aulas, tanto com os mais «avançados» como com os «menos avançados» (heterogeneidade do grupo turma)
- Sentir-se eficaz como pedagogo,

Este resultado está em sintonia com o trabalho de Huberman (12), quando este refere que «muitas facetas da mestria pedagógica só são adquiridas depois de uma dezena de anos de ensino, tais como a gestão de classes heterogeneas».

O domínio das competências que consideram adquiridas, foi na sua maioria conseguido entre o primeiro e o quinto ano de prática, e mais esporadicamente entre o décimo e o décimo quinto.

A amostra masculina apresenta diferenças. Assim, apenas em cinco das treze competências, existe um professor que considera não as ter atingido. Das competências adquiridas, a quase totalidade consegue-o entre o primeiro e o quinto ano de prática, e um pequeno número no décimo.

A análise desta diferença deve, na nossa opinião, ser obrigatoriamente realizada com base na informação obtida nas respostas à pergunta seguinte, que nos fornece os perfis dos professores — os homens são mais confiantes do que as mulheres, e estas mais inseguras, especialmente nos primeiros anos.

Do contacto havido com os inquiridos, há a acrescentar alguns dados, que ajudam a aprofundar esta questão e/ou a especifica-la no âmbito da Educação Física:

Fazer face aos problemas de disciplina na classe — trata-se de uma competência de fácil aquisição. Na opinião da maioria, os problemas de disciplina, são inexistentes.

Têm facilidade em *estabelecer boas relações com os alunos (bom clima de aula)*, e em *motivar os educandos*. Também, para grande parte dos professores, os alunos «já entram na aula motivados». Foi no entanto referido por um professor o problema da heterogeneidade do grupo turma, como um factor negativo na motivação.

O *cumprimento do plano de actividades proposto, sem sobrecargas (equilíbrio do programa)* é algo considerado pelos professores, como estando bastante condicionado pelas condições existentes e pela tipologia da escola.

Sentir-se ao mesmo nível dos professores mais experientes da disciplina, foi uma competência que levantou alguma polémica, pois alguns professores iniciaram a sua prática, como únicos docentes da sua disciplina, e só mais tarde no seu percurso, vieram a integrar grupos.

Estar à vontade com os encarregados de educação. De referir a distinção feita neste ponto, por vários professores, das diferenças entre os contactos individuais (recepções de encarregados de educação) e contactos com grupos (reuniões com encarregados de educação). Alguns depoimentos oriundos de professoras, referem angústias permanentes em enfrentar grupos de adultos.

Encontrar um nível de exigência justo (avaliação) — é, como já referimos, uma das competências de difícil domínio. A quase totalidade dos professores, considera que as dúvidas permanecem ao longo dos anos. Esta questão é bastante relevante, já que os professores das restantes disciplinas, consideram a tarefa do professor de Educação Física bastante facilitada, pelo facto de não ter obrigatoriamente que aplicar testes escri-

tos. Ignoram o facto de se tratar da única disciplina em que a avaliação é algo efémero e difícil, já que *não existem produtos permanentes*.

Relacionamento com elementos hierarquicamente superiores — parte dos professores estabelece uma distinção clara entre dois períodos: antes e após o 25 de Abril, considerando que este momento veio trazer à escola uma nova dinâmica e uma abertura a vários níveis.

Aceitar sem problemas as críticas dos outros — muitos professores não situaram no tempo a aquisição desta competência, relacionando-a de imediato com a origem e a qualidade da crítica.

Ser eficaz nas aulas, tanto com os mais «avançados» como com os «menos avançados (heterogeneidade do grupo turma) — trata-se como já referimos, a competência que um maior de professores considera não adquirida. Parte destes, depois de um empenhamento inicial com um grupo dos «menos avançados» (em detrimento dos restantes), muitas vezes sem resposta, acaba por «abandonar» este grupo. Outra parte, considerando que deve ser dado um maior número de oportunidades aos «menos laureados», mantém um acompanhamento maior a estes, considerando no entanto que os «mais avançados» passam a ser os mais prejudicados.

É pequeno o número de professores que encontrou um equilíbrio e estabilidade relativamente a esta competência.

Sentir-se eficaz como pedagogo — foi considerada uma competência de difícil resposta, em parte devido ao desconhecimento do que é na realidade a «eficácia pedagógica» e as possibilidades da sua avaliação, e ainda pela variabilidade deste sentimento, mesmo em curtos períodos de tempo («numa aula, posso sentir-me um professor eficaz, e logo na aula seguinte, um professor pouco eficaz»). A este propósito refere também Ana Bonboir (1988) «ser a incertitude um sentimento que se mantém ao longo de toda a acção pedagógica, comum à grande maioria das profissões».

Elaborar planos de aula e criar situações pedagógicas adequadas — relativamente a esta competência anulámos de alguma forma a parte referente aos planos de aula, tendo as respostas confluido na criação de situações pedagógicas. Para alguns professores, há uma melhoria e um progresso ao longo do seu percurso, vindo as dificuldades iniciais a desvanecer-se ao longo dos anos, enquanto que para um reduzido número de outros, a acumulação de anos de prática conduz a uma situação de rotina e a uma «falta de paciência».

Quais os perfis que o professor de Educação Física define em quatro momentos do seu percurso profissional?

Os resultados obtidos fornecem de imediato alguns dados para a compreensão da organização das fases. É lícito pensar, que perfis dife-

renciados correspondam certamente a momentos diferentes no percurso do professor.

Assim são os seguintes os perfis encontrados para os diferentes momentos:

	1.º ano	5.º ano	10.º ano	Actualmente
Mulheres	Idealista	Idealista	Preocupada	Preocupada
	Entusiasta	Entusiasta	Enérgica	Cansada
	Criativa	Enérgica	Confiante	Desmotivada
	Enérgica	Motivada	Idealista	
	Motivada		Motivada	
			Implicada	
Homens	Entusiasta	Confiante	Reservado	Preocupado
	Confiante	Entusiasta	Preocupado	Cansado
	Idealista	Motivado	Confiante	Reservado
	Optimista	Sereno	Entusiasta	Entusiasta
	Criativo	Idealista		Confiante
		Criativo		

Alguns professores, durante o preenchimento do inquérito, referiram que:

- perfis diferenciados correspondem à passagem por diferentes escolas e a diferentes momentos do ano lectivo.

Assim, relativamente aos adjectivos escolhidos na elaboração dos perfis, podemos identificar duas grandes tendências:

1. tendência crescente — preocupação, desmotivação, cansaço e sentimento de rotina
2. tendência decrescente — idealismo, confiança, optimismo, criatividade, entusiasmo, espontaneidade, insegurança, desconstracção, energia, motivação e felicidade.

Ressaltam ainda da observação dos gráficos os seguintes aspectos:

- Existem diferenças entre professores e professoras — estas mostram-se sempre menos *confiantes* do que os homens. Esta diferença é mais acentuada ao nível do primeiro ano de ensino e do momento actual. Na sequência lógica desta constatação, verifica-se que só as mulheres se consideram *inseguras* e de novo a diferença é mais acentuada nos dois momentos atrás referidos. Esta questão encaixa-se, na minha óptica, no abandono a que o professor é deixado após a saída da instituição de formação ini-

cial. Só após a entrada na escola, é que tem contacto com os problemas reais da prática, e é confrontado com a necessidade premente de os resolver sózinho.

- Em contrapartida as professoras consideram-se mais *idealistas* e muito mais *enérgicas*, do que os professores.
- O *cansaço* ocorre apenas no momento actual, a par de outros como sejam, o *pessimismo*, a *frustração*, a *tristeza* e o *cepticismo*.

Verifica-se um decréscimo do *optimismo*, da *motivação* e da *criatividade*.

A *preocupação*, a *desmotivação*, mais acentuada nas professoras e o *sentimento de rotina* são qualidades que se vão instalando progressivamente ao longo da vida, e que resultam, na perspectiva dos inquiridos, de uma cristalização dos problemas encontrados.

Qual a importância relativa para o professor de Educação Física dos grandes modelos de formação (formação inicial e formação contínua) e da prática pedagógica, para o seu estado actual?

A prática pedagógica, foi o polo considerado mais importante para a situação actual do professor, seguido da formação inicial e em último da formação contínua.

A quase totalidade dos professores, considerou incorrecta a utilização da expressão «formação contínua», tendo sido unânimes em considerar que se trata de uma mera abstracção. Alguns professores consideram que, a passagem por escolas de diferentes níveis (do pré-primário ao superior) funcionou como uma rampa para estudos mais ou menos aprofundados, contribuindo igualmente para combater o sentimento de rotina.

Qual a contribuição relativa para o professor de Educação Física, das diferentes iniciativas de formação, para o seu estado actual?

Mais uma vez, verificam-se algumas diferenças em termos de posicionamento relativo entre homens e mulheres.

Parece-nos apenas ser importante realçar a posição favorecida ocupada pelas «discussões informais/troca de experiências com colegas». Pessoalmente, os nossos anos de prática, criaram-nos uma imagem negativa, relativamente à importância desta iniciativa. O espaço que lhe é reservado institucionalmente (conselhos de grupo) é reduzido, sendo na maioria dos casos esgotado com tarefas de organização do ano lectivo, restando pouco tempo, para as discussões e trocas de experiência pessoais, directamente emergentes da prática.

A participação em seminários e reciclagens, embora tenha sido mais referido pelas professoras, ocupa também uma posição favorável. É opinião generalizada que os custos económicos destas actuações por vezes como um entrave à participação, e que deveriam ser organizadas periódica e sistematicamente pelos órgãos responsáveis.

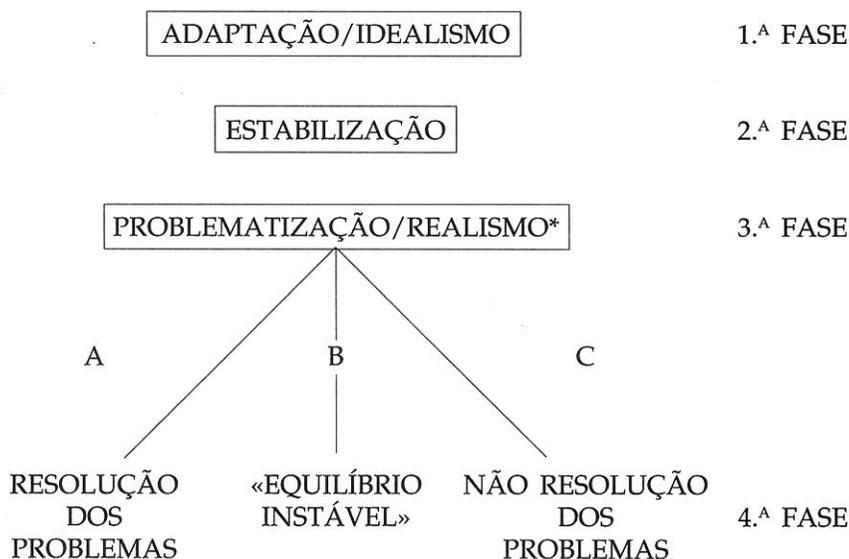
O professor de Educação Física identifica fases no seu percurso profissional? A que critérios recorre?

A quase totalidade dos professores considera que o seu percurso não foi linear, e organiza-o em fases, de acordo com os seguintes critérios:

1. Adaptação à prática
2. Colocação
3. Influências psicológicas
4. Participação em actividades de gestão

O critério adaptação à prática/influências psicológicas foi aquele utilizado com maior frequência na organização das fases.

Se, aparentemente, as fases são bastantes distintas, uma análise mais aprofundada permitiu-nos identificar um *itinerário-tipo* com diferentes saídas.



Alguns dos professores inquiridos, encontram-se ainda na terceira fase. «Uma vida cheia de esperanças, mas que resultou numa vida cheia de interrogações».

Outros, procuram a entrada na 4.^a fase por intermédio da via A, enquanto alguns já demonstram uma permanência algo estável nesta fase. «Vida de luta para conseguir trabalhar sem condições». Os professores que enveredaram por esta via encaram a realidade, mantendo algum idealismo, conseguindo alguma estabilidade.

Uma percentagem ainda significativa, saíu pela via C, «comecei bem, fiquei assim assim e estou a ficar pior», numa perspectiva que estabilizou no realismo, algo pessimista, enquanto outros assumem como que uma posição intermédia, via B, estremecendo entre o realismo e o idealismo.

Os pontos de rotura apontados são os seguintes:

- Falta de concretização das declarações de intenções dos órgãos competentes.
- Confronto com a realidade.
- Condições materiais
- Características da formação
- Incentivos económicos
- Mobilidade docente
- Nova perspectiva da escola (oriunda das mudanças resultantes do 25 de Abril).
- Prática pedagógica/experiência.
- Nascimento de um filho.

Os quatro primeiros são aqueles utilizados com maior frequência. Podemos, utilizando a terminologia de Huberman designá-los por *factores de ressonância negativa*. O mais forte «falta de concretização das declarações de intenções dos órgãos competentes», conduz na maioria dos casos a atitudes de expectativa, cepticismo, descrença, desilusão e mesmo desespero.

Os únicos *factores de ressonância positiva* foram, «a aquisição do domínio pedagógico, através da prática» e a «nova perspectiva da escola».

Tendo como referência as conclusões do 1.º Congresso Nacional de Educação Física, que teve lugar na Figueira da Foz em Novembro de 1988, constatamos que dos temas tratados pelos profissionais: programas, recursos e formação, só se resolveu o primeiro — já temos programas.

No que diz respeito à formação e aos recursos, nos quatro anos que desde aí vivemos, as mudanças não se reflectem ainda na intervenção pedagógica (se é que elas existem).

É de perguntar se, nexte contexto, não se torna difícil transformar a escola um local de realização profissional?

*ARQUIVO
HISTÓRICO*



A Representação do Corpo «Anormal» no Estado Novo (1942-1951): a Primeira Década do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira

Rui Gomes*

1. Introdução

Analisarei neste trabalho a génese do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF). Encontra-se, frequentemente, a ideia de que a fundação deste Instituto esteve sobretudo ligada à formação em educação especial. Tentarei mostrar que essa era apenas uma das dimensões em causa: que o IAACF, participando numa verdadeira tecnologia de transformação do corpo biológico em corpo social, tem por pano de fundo uma certa tecnologia do corpo social perfilhada pelo Estado Novo; que o IAACF constituiu um elemento importante da consolidação de uma medicina social da exclusão, individualização e distribuição dos espaços e dos indivíduos.

A minha hipótese de partida considera que com a consolidação do Estado Novo não se deu a passagem de uma medicina colectiva para uma medicina individualizada, de uma medicina social para uma medicina privada, mas precisamente o contrário: que o Estado Novo socializou e medicalizou um primeiro objecto, o corpo, enquanto força de produção, integrando-o no circuito de reconstrução da essência do *homolusitanus*.

As noções de normalidade e anormalidade, as suas fronteiras, revelam que a intervenção não se dirige à doença propriamente dita, como na medicina da crise, mas ao que a circunda, o contexto social, o acompanhamento pedagógico. Desta forma, o Estado Novo percebe que o controle sobre os indivíduos não opera apenas pela consciência ou pela

* Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação-UL.
Boletim SPEF, n.º 9 Inverno de 1994, pp. 85-106.

ideologia, mas começa precisamente no corpo, numa espécie de naturalização da ideologia.

A temporalidade que construímos opta por estruturar a história do corpo «anormal» em função das perspectivas segundo as quais a principal instituição medico-pedagógica o integra. Estas constituem verdadeiras teorias implícitas que reagrupam as representações eruditas e de senso comum em relação aos «anormais». Assim, a estratégia de pesquisa situou-se na recolha e tratamento quantitativo e qualitativo dos artigos publicados na primeira década do Boletim do IAACF, *A Criança Portuguesa*.

A nível tipológico o tema refere-se a factos institucionais que concorrem para a continuidade e reprodução de uma determinada formação social; de consciência, que correspondem a manifestações de conhecimento, particularmente o de senso comum; científicos, que se relacionam com a produção científica do IAACF; de formação, que interessam à produção e transmissão de saberes.

2. Poder e Saber sobre o Corpo «Anormal»: a Constituição do Objecto de Estudo

2.1. Génese

Se utilizarmos a grelha de análise de Foucault que reconstitui a formação da medicina social a partir de três etapas — medicina de Estado, medicina urbana e medicina da força de trabalho — podemos considerar que o discurso e as práticas do Estado Novo constituem uma forma subalterna de uma modernização conservadora das práticas médico-pedagógicas particularmente dilatória através de uma intervenção a partir da cúpula.

A fundação do IAACF inscreve-se nesse movimento típico do salazarismo que tentou repor as gentes na sua sociabilidade natural. Nos idos da década de quarenta, uma minoria de portugueses modelavam a maioria dos portugueses por fazer. A génese e o desenvolvimento de um novo modelo médico-pedagógico de intervenção junto da «anormalidade» que consiste na passagem da «instituição-prisão» para a «instituição-horta», compartimentada de acordo com a classificação nosológica, constitui um longo processo, produzido no seio de um complexo jogo de relações sociais e de mudanças das representações e das orientações normativas respeitantes à sociedade e aos homens. Esse processo deve ser visto em relação com:

1. A constituição de toda uma série de instituições que visam o *controle do corpo*.

2. O desenvolvimento duma *nova concepção da doença*, enquanto fenómeno natural e, por isso, classificatório. Como as plantas ou as espécies animais, a doença tem características observáveis, um certo curso e um desenvolvimento típico. A anormalidade é a natureza em acção, mas uma natureza devida a acções particulares do meio sobre os indivíduos. A doença tem espécies e gradações. A classificação nosológica e o deslocamento da intervenção médica do espaço estritamente hospitalar ou de exclusão para outros espaços — pedagógico, familiar e do trabalho — vão estar na origem do IAACF.
3. *A normalização da prática e do saber médico-pedagógico*. Surge a ideia de uma normalização do ensino de anormais e, sobretudo, de um controle pelo Estado dos programas de ensino e da atribuição dos diplomas. Antes de aplicar a noção de fronteira normal/anormal ao doente, começa-se por aplicá-la aos agentes educativos. Essas noções devem ser uma tecnologia social manipulada pelo Estado. Donde, a emergência de uma organização administrativa para controlar a actividade dos médicos e dos professores. Um departamento especializado é encarregado de acumular e centralizar as informações transmitidas por médicos, professores, serviços tutelares de menores, tribunais, etc.

2.2. *Problemática*

Ser um «grande anormal educável», um «anormal ineducável», «oligofrénico» ou «psicopata» não constitui uma classificação clínica independente das relações sociais e de poder historicamente constituídas. A noção de anormalidade do Estado Novo, ou a de necessidades educativas especiais dos nossos dias não simbolizam uma condição imanente, independente da interacção social. A deficiência constitui uma designação, uma categorização, imbricada nas relações sociais, que pontua uma particular forma de pensar, de agir e de reagir sobre certas pessoas. A anormalidade constitui uma outra lente, uma outra forma de ver o corpo e os comportamentos, uma outra grelha de análise das formas de os esquadriñar e medicalizar, uma específica forma de os poderes agirem sobre a circulação, distribuição e enclausuramento dos indivíduos.

Que determinações científicas, culturais e políticas podemos descortinar na origem das práticas do IAACF e dos métodos de educação de anormais implantados durante os anos de consolidação do Estado Novo? Que teorias suportavam as propostas? Havia uma teoria dominante ou, pelo contrário, surpreendemos a presença de diversas teorias em confronto? As decisões tomadas tinham um carácter uniforme, váli-

das para a sociedade no seu conjunto ou destinavam-se a certos grupos sociais em detrimento de outros?

O corpo dos homens é o produto de certas relações sociais. O poder, concentrando meios de controle directos e indirectos dirige a ordem corporal. A própria natureza do poder se pode verificar pela maior ou menor rigidez dessa ordem. Sendo que rigidez não é sinónimo de eficiência, na medida em que podemos surpreender formações sociais de hierarquia social rígida e grande desordem corporal e sociedades caracterizadas por uma grande mobilidade social e uma hierarquia corporal estática.

No caso do Estado Novo estamos perante um exemplo típico de rigidez, centralismo e eficiência. E isto porque, ao mesmo tempo que se assegurava a produção de uma série de organismos disciplinares, concentracionários (MP, FNAT, Polícia de costumes, etc.) dirigidos para o corpo, promovia-se também um aparelho de controle social e ideológico moralista, pedagógico e propagandístico que deveria permitir a correspondência entre a imposição externa e a vontade individual. Os anos de consolidação do salazarismo são exemplos vivos da procura de uma legitimidade social por via de um consenso imposto.

De acordo com estes pressupostos cabe perguntar: sobre que influências e em que contexto sócio-histórico emergiu o sistema de medicina social da anormalidade de que o IAACF é um exemplo paradigmático? Quais foram as orientações preconizadas e que tipo de instituições paralelas foram criadas? Que pedagogia foi adoptada para o controle do corpo anormal e para a sua racionalização?

Existe uma multiplicidade de conhecimentos que se têm debruçado sobre a deficiência cuja hierarquia é, do ponto de vista sociológico, muito variável. Nessa medida seria mais correcto falar em saberes. O conhecimento do senso comum constitui um saber, assim como o conhecimento técnico ou político o são, não podendo ser redutíveis a um saber científico. Da mesma forma, no interior do conhecimento científico a classificação e hierarquização das ciências particulares flutua de acordo com os quadros sociais.

A anormalidade, como constructo referenciado a certas formas de educação especial constitui um segmento específico de conhecimento que ajuda a organizar o mundo. O processo de categorização da anormalidade introduz uma função ideológica importante num meio onde se privilegiam as transacções sociais e interpessoais: a função de preservação e estabilização do envolvimento social. As categorias da anormalidade dão a quem as usa uma sensação de conhecimento e, consequentemente, uma forma de intervir e programar. Assunções e expectativas são mobilizadas a partir do processo classificatório, ficando o indivíduo sujeito a um conjunto de comportamentos, maneiras de pensar e de contextos que alteram as suas circunstâncias de vida. O significado da

«anormalidade» vai muito para além das diferenças físicas, psicológicas ou comportamentais. A «anormalidade» tem um significado simbólico que pode ser entendido em termos do que a sociedade valoriza ou desvaloriza.

3. Da «Instituição-Prisão» à «Instituição-Horta»

Com a criação do IAACF vai-se consolidar a passagem dos mecanismos de exclusão que haviam marcado a intervenção médico-pedagógica até ao final da 1.^a Guerra para os mecanismos de individualização e distribuição dos anormais.

Em que consiste esta medicina social de distribuição? Essencialmente, revela-se em três tempos fortes de intervenção:

- 1) análise e diagnóstico dos lugares individuais e colectivos que podem provocar doença e anormalidade;
- 2) controle da circulação dos indivíduos;
- 3) organização das distribuições e sequências das diferentes entidades nosológicas.

3.1. Análise e diagnóstico dos «lugares» individuais e colectivos

De iniciativa do IAACF surgem os estudos sobre os pátios, o serviço social, o cinema e as mães mercenárias que pretendem analisar tudo o que no espaço urbano pode provocar ou facilitar a formação e difusão de fenómenos «anormais». Trata-se então de acumular informação sobre os lugares colectivos.

No que respeita aos lugares individuais, os estudos genético-sociais aparecem em primeiro plano. São os estudos de psicopatologia criminal na linha de Lombroso, os estudos antropométricos e a influência do alcoolismo em algumas categorias da «anormalidade».

Fazendo uma revisão dos artigos do domínio biológico e psicológico publicados na *A Criança Portuguesa* e apresentados como estudos de caso, facilmente verificamos a existência de dois temas centrais: a hereditariedade e a psicopatologia criminal. 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 indivíduos em função da sua propensão para a prática criminosa, fazendo intervir a psicopatologia na elaboração e codificação das causas que o originam.

Considerava-se então que as gerações vindouras reproduziriam as qualidades adquiridas, transmitindo os caracteres da raça. Neste enten-

dimento, a única atitude possível seria atender profilaticamente a esta situação:

«Como métodos a seguir na profilaxia, temos o estabelecimento de consultas pre-nupciais e o certificado pre-nupcial, de forma a aconselhar ou a proibir a união pelo casamento de indivíduos portadores de taras degenerativas hereditárias.» (Ataide, Schneeberger, 1946-47, p. 289)

Desta forma, a medicina infiltra-se no problema eugénico em geral, assumindo o poder de intervenção através de tecnologias sociais e em nome de um saber científico indiscutível e legitimado. Ao lado do tratamento médico há todo um conjunto de medidas de ortopedia social justificadas pela proliferação de meios sociais degenerativos:

«Entre as crianças com anomalias de conduta por causas diversas há aquelas em que o meio em que vivem contribui fortemente, quando não exclusivamente, para as suas atitudes perturbadas. Na verdade, muitas crianças portadoras de um psiquismo sensivelmente normal sofreram alterações deste, devido às condições em que viviam e a traumatismos afectivos sofridos» (Idem, p. 288).

«De igual gravidade são ainda as situações psíquicas criadas em menores que vivem abandonados dos pais; entregues a amas mercenárias que os não estimam e até maltratam; nos órfãos, nos que vivem com padrasto ou madrasta, que não compreendem a sua situação na vida familiar, de que fazem parte» (Idem, p. 289).

Confiança e desconfiança em relação à família andam sempre unidas num processo ambivalente típico da ideologia do Estado Novo. Por sua vez, a necessidade de observar as crianças delinquentes a partir de um olhar psicopatológico fundamentava-se em três princípios: na natureza biológica do crime; na necessidade de conhecer a responsabilidade do culpado com vista à sua regeneração e correcção; na importância de agrupar as crianças de acordo com o seu perfil psicopatológico, de forma a submetê-las a um regime correctivo apropriado.

Os actos praticados pelas crianças delinquentes têm uma natureza biológica. Na base do argumento não se encontram sobretudo postulados cientificamente comprovados mas propósitos reformadores do Código Penal. Elaborado este à sombra de juízos puramente sociais, permitindo o julgamento do acto somente pelos seus inconvenientes colectivos, deveria ser reformado de forma a acolher a observação e a análise da personalidade do executor. O criminoso devia ser entendido como indivíduo biológico onde morfologia, reacção emocional e quadro mental constituíam variantes definidoras.

«O homem é uma unidade em que, a nosso ver, se deverá falar em predomínio e não em dominância na integral análise dos elementos constituintes. Poderá um criminoso ostentar a aproximação eloquente ao quadro mental de Kraft EBBING, ou à morfologia do criminoso-nato de LOMBROSO, ou, então, denunciar uma reacção emocional das que, para BECHTEREW, bastariam ao diagnóstico da individualidade — mas, julgamos, à falta de

experimentação elucidativa, que existirá sempre um pouco de cada um desses factores-teses.» (Castro, Mário de, 1942, p. 142)

Naturalizava-se assim o criminoso, deixando de ver no seu comportamento uma constante. Este passava a ser uma variável que aceitava o estabelecimento de programas de reeducação. Para tanto, tornava-se necessário conhecer o *quantum* de responsabilidade nos actos, i.e., o *quantum* de faculdades componentes do indivíduo e o *quantum* de necessidades reeducativas.

«A criança apresenta-se-nos como um micro-cosmos em evolução. Sujeita ao determinismo da herança, ou normal ou patológica, e ao condicionamento *fatal* dum meio que por ela não foi feito, sofre no mundo interior, para cujo fabrico em nada pôde concorrer, a acção benéfica ou maléfica da criação e educação ambientais.» (Idem, p. 145)

Arbitrário biológico e arbitrário social servem, simultaneamente, como instâncias leves de desculpabilização e instâncias pesadas de inculcação de novos valores morais. Nos idos de 40, a uma minoria de portugueses cabia a tarefa de modelar a maioria. Vinculada à teoria da disciplina formal, esta visão das coisas considera o homem como um animal racional com uma natureza moral má ou neutra. A natureza da acção da criança é fundamentalmente activa, vertendo a sua natureza psicológica de um inatismo de origem interna. Para os pedagogos salazaristas a criança nascia marcada pelo pecado original. Mas esta vulnerabilidade era, ao mesmo tempo, surpreendentemente contingente e transitória. A mente, substância imaterial, mantinha-se errada e inadequada apenas enquanto não fosse controlada por um processo de disciplina mental:

«A vulnerabilidade da psicologia infantil à acção do meio exterior permite, com singular êxito, o estabelecimento dum programa de educação pela nascença ou substituição de hábitos e regras e pela receita dum estado psíquico que se vai originar, sem quasi ter de substituir-se o existente que é pouco e instável.» (Idem, p. 146)

Finalmente, para que os propósitos ortopédicos resultassem, era necessário colocar os delinquentes nos seus lugares próprios, i.e., parafraseando a metáfora mecânica de Mário de Castro (Idem, p. 146) «o homem redondo no buraco redondo e o homem quadrado no buraco quadrado».

Vai-se então assistir a um movimento irresistível de medicalização da distribuição dos jovens delinquentes pelas instituições penais. Como se deu esta transformação? Antes de mais, o primeiro factor de transformação consistiu na busca da redução dos efeitos negativos dos espaços disciplinares e não, ainda, na procura da acção positiva. Caminhou-se então para a purificação dos espaços penais, evacuando-os da desordem e dos efeitos nocivos que a promiscuidade categorial acarretava.

A selecção biológica deve seguir os mesmos princípios da selecção moral:

«A selecção, deliberado o plano educativo da remissão dos crimes, não pode postergar-se e constitue o alicerce de todo o trabalho de reabilitação. A promiscuidade mental tem de abolir-se. A mistura dos criminosos, com meretrizes ao lado de simples libertinas a escorregar para a prostituição, e vádios ambulatórios vis-à-vis com gatunos de escola que teimam em induzir a matéria prima vulnerável que aqueles ostentam, contra-indica-se igualmente; assim se respeitará um dos aspectos da selecção moral». (Idem, pp. 147-148)

Estava assim aberto o tempo de valorização do serviço social, da higiene e da pedagogia. Estes são domínios tidos como exercendo uma influência decisiva sobre a dinâmica patológica. Estas afirmações usam a referência científica. Darwinismo ou lamarkismo, de forma alternada ou compósita fazem de indicadores de uma verdade insofismável. É a necessidade de decalcar os processos biológicos sobre os processos mentais dos seres humanos que origina a atitude didáctica.

A afirmação degenerativa da raça portuguesa é uma obsessão temática onde a pedagogia vai verter uma série de normas. A sociedade portuguesa, pobre, «(...) em que a fome e a doença produziam um dos mais elevados índices de mortalidade da Europa» (Mónica, 1978, p. 81) era, para a ideologia oficial, vítima dos defeitos morais. De acordo com a sua ortodoxia, a pobreza não tinha causas económicas, mas morais; a carência não constituía uma consequência social, mas um vício individual; não podia ser atacada por meios estritamente biológicos, mas didácticos.

«Como é confrangedor olhar para os corpos enfezados e as caritas anemiadas das nossas crianças. E como é doloroso observar a conduta social dèsses menores que tão cedo perdem a inocência dos seus poucos anos.

Desde tenra idade expostas aos vícios da rua, com alimentação deficiente, sofrendo mau ambiente familiar e habitando em meios de promiscuidade, as crianças desenvolvem-se em condições anómalas e adquirem hábitos anti-sociais que muitas vezes se mantêm pela vida fora tornando-os uns inadaptados à sociedade» (Nunes, Mercia, 1943-44, p. 177).

Tratava-se, portanto, de combater, por meios didácticos, os defeitos morais e os seus reflexos no corpo. E aqui não destoia a dialéctica do uno e do múltiplo que sempre acompanha o discurso da *A Criança Portuguesa*. Uno, quando se trata de legitimar o ensino e a reeducação dos anormais em nome do bem comum e das mais altas finalidades; múltiplo, quando se pretende segmentar e agrupar em taxonomias nosológicas e espaciais distintas os diferentes tipos de anormalidade.

Mas, para que em nome do bem comum não se provocassem promiscuidades indeferenciadoras, tornava-se imprescindível controlar a cir-

culação dos indivíduos e organizar a sua distribuição. Desde logo nos grupos primários:

«(...) pensamos em criar uma casa de Trabalho dentro do Pátio, com duas secções. Uma trataria da situação económica, moral e religiosa da população adulta (formação doméstica das mulheres, selecção profissional, assistência no trabalho, legalização das famílias, etc.); a outra seria especialmente destinada às crianças e adolescentes e nela se completaria a acção da escola proporcionando às raparigas uma conveniente educação doméstica e aos rapazes uma pré-aprendizagem profissional que os afastaria da rua e dos seus vícios, ao mesmo tempo que lhes ia despertando e fixando hábitos de trabalho» (Idem, pp. 210-211).

De qualquer forma, este tipo de intervenção nem sempre era suficiente. Em muitos casos, o afastamento das crianças dos grupos primários de pertença é o caminho mais indicado. E, nesse contexto, são requeridos outros procedimentos de controle.

3.2. Controle da circulação dos indivíduos: do rótulo ao estigma

O IAACF não está vocacionado para a acção directa sobre a anormalidade. As suas preocupações não estão viradas para o tratamento, mas para a selecção. Para que possa haver disciplina sobre a selecção, deve o Instituto manter um controle constante sobre o desenvolvimento das acções propostas. Esse controle é feito a partir da *multiplicação dos olhares* vigilantes de todas as instituições que de perto ou de longe contactam com a anormalidade e implica um *registo contínuo*, actualizado, das observações e diagnósticos. Constitui-se assim uma pirâmide contínua de olhares, no topo da qual se encontra o IAACF.

A multiplicação dos olhares é uma indicação repetida e actualizada em todos os textos sobre técnicas de diagnóstico e observação. Esta técnica de poder só se torna eficaz se for perene, permanente, e tiver uma organização piramidal:

«As fichas que constituem os resultados destas inspecções possuem matéria da maior utilidade para os directores e professores dos asilos para onde forem enviados os menores admitidos. E toda a dúvida suscitada por êsses funcionários será, quanto possível esclarecida pelos serviços dêste Instituto.

Igualmente a não adaptação de alguns dos menores observados, o seu não aproveitamento na vida de internato, deve ser comunicada a êste Instituto a fim de que êle possa ajudar a resolver os casos que porventura apareçam.

De tudo isto resulta que as fichas, para serem úteis, devem continuar a ser actualizadas com outros exames, com acrescentamentos que resultem das informações obtidas pelos directores, pelos professores, ou por outro qualquer pessoal dos asilos, onde se encontram os menores» (Fontes, Vítor, 1942, p. 84).

O *registo contínuo* faz-se a partir de uma ficha e da transferência da informação de baixo para cima, de modo a que nenhum acontecimento

ou intervenção escape a esse saber. Este sistema de controle tem por alvo a singularidade do indivíduo. Na individualização, o poder do exame aparece como instrumento fundamental. A ficha constitui o procedimento mais poderoso para o exercício da vigilância permanente e classificatória que, ao permitir julgar, medir e localizar os indivíduos introduz a disciplina no até então confuso espaço da anormalidade.

«Uma criança de 6 ou 7 anos pode não mostrar à entrada qualquer apreciável anomalia mental; mas o decurso da idade infantil, a prepuberdade, a puberdade e a adolescência, são quadras extremamente susceptíveis sob o ponto de vista psíquico (e físico) e sujeitas a traumatismos de diversas ordens que podem provocar no indivíduo o desencadamento de alterações mentais mais ou menos graves; e a Assistência tomando conta duma criança na 2.ª infância e levando a sua acção muitas vezes até à formação profissional pela adolescência fora, necessita uma vigilância seguida sobre o valor intelectual dos seus pupilos, donde a necessidade de um contacto permanente do Instituto com esses indivíduos, o que exige uma organização cuidadosa e amplíssima dum perfeito arquivo.

Além da ficha, suponho que havia vantagem em fazer também um verbete, cujo modelo me permito enviar a V.Ex.ª, mais facilmente manejável que a ficha e donde constasse um mínimo de informações úteis» (Idem, p. 83).

Apresenta-se aqui toda uma nova tecnologia da verdade acerca da anormalidade. A quem diagnostica não cabe apenas esperar pelos momentos críticos que levam ao encontro da anormalidade. Esta deve ser suscitada, provocada por rituais, atraída por exames, apanhada na complexa rede de produção da prova. O indivíduo é submetido a um ritual de produção da anormalidade que se objectiva num método a todos acessível e que classifica um objecto permanente do conhecimento. À desordem provocada pela anormalidade respondem o Estado e a medicina com um poder jurídico-administrativo que repõe a ordem.

A ficha e o verbete não são mais do que um aspecto particular do desenvolvimento das estruturas do Estado e da sua infiltração nos comportamentos sociais e profissionais dos que, como os médicos e professores, cumprem funções de controle social. Partindo de um pressuposto de universalidade, impõe-se um objecto de conhecimento que deve ser reconhecível e aceite por todos como sendo natural, estável e manipulável. À incerteza e à angústia da anormalidade como fenómeno transcendente, responde o poder médico-administrativo com uma definição física do ser vivo. Determinando uma higiene pública e directivas para o uso de todos; propondo mecanismos de observação, taxonomização e controle dos anormais, o médico introduz-se na máquina administrativa, tornando-se indispensável ao poder. Através de uma ordem tranquila da vida, o poder e o saber pretendem apaziguar a insegurança contemporânea e o medo dos homens, impondo-lhes um domínio secreto dos corpos, tornando-os bem geridos e precisamente disciplinados. Remédio que cure a doença e a anormalidade e castigo que puna o excesso e os desvios vão-se confundir nos mesmos espaços

disciplinares, desencadeados pela mesma ambição racional de conhecer e dominar.

Interessa-nos neste trabalho um dos mecanismos deste processo de «microfísica do poder» (Foucault): a *ficha*, produzida a partir do exame e observação realizada no IAACF, que acompanhava os menores na sua passagem e/ou internamento nas diferentes instituições asilares, psiquiátricas e escolares.

3.2.1. O exame

A observação realizada na consulta externa é descrita sumariamente por Schneeberger de Ataíde (1947):

«A observação das crianças que a ela ocorrem começa na sala de espera, onde uma enfermeira regista na ficha o seu comportamento e as reacções e preferências em face dos brinquedos que se encontram à sua disposição, enquanto aguardam a vez de ser atendidas (...)

Depois de anotado o seu comportamento na sala de espera, é conduzida com a família, ou pessoa que a acompanha, ao gabinete do Serviço Social, onde a respectiva assistente interroga esta última, não só sobre o motivo porque a criança foi levada ao Instituto, mas principalmente sobre o meio em que tem vivido, registando na ficha as informações.

Só depois é observada pelo médico, que previamente toma conhecimento, pela ficha, das suas atitudes e respectivo meio familiar» (p. 295).

Tais observações servem para estabelecer uma categorização inicial das crianças e adolescentes, conduzindo imediatamente aos primeiros procedimentos a adoptar pelos médicos tais como o internamento ou o aconselhamento de outras instituições asilares ou de assistência.

Este processo de categorização continuará ao longo do atendimento, mediante observações e testes efectuados pelo médico que, por extensão, accionará distintas formas de intervenção adequadas a cada caso.

No diagnóstico são procurados indícios, sinais, que indiquem as atitudes a tomar em relação a cada caso. As «evidências» surgem da observação do comportamento do «anormal» e de alguns testes de reflexos que evidenciam o seu grau de consciência.

O grande problema enfrentado pelo atendimento no Instituto é o de como interpretar adequadamente o quadro inicial do «anormal» de tal forma que a recolha de indícios seja apropriada à montagem de um diagnóstico correcto. Uma parcela importante deste quadro clínico e social é composta pelos relatos apresentados pelos familiares ou acompanhantes.

Tomemos como exemplo o relato de uma observação realizada na consulta externa do IAACF:

«M. E., 2 anos de idade, veio à consulta trazida por uma vizinha, pelos motivos seguintes: 'é mui-to fraquinha, está ainda atrasada, não anda, não fala e vomita muito,

mas só quando está em casa, pois quando vai para casa de qualquer vizinha a comida assenta-lhe muito bem. Quando está com a madrastra, acrescenta a nossa informadora, acaba de comer o que esta lhe dá, vomita logo e põe-se a rir para ela, parece que faz troça».

Para que este relato possa ser apreciado como uma transcrição da realidade deve pressupor a confirmação, a tradução da linguagem narrativa em jargão médico e psicológico e relações de causalidade. A confirmação realiza-se a partir de uma estratégia que consiste em conectar os dados da biografia do paciente com o comportamento observado:

«O aspecto geral da criança é o da maior miséria e de um acentuado atraso de desenvolvimento. Muito emagrecida, extremamente pálida, face edemaciada, olhar vivo, brilhante, inteligente, mantém-se dificilmente sentada por hipotomia muscular geral mais acentuada nos membros inferiores. Tórax muito magro, costelas e esterno desnudado, abdomen enorme, bombeado, globoso. Não diz nada, mas ouve; não se encontram sinais de lesões neurológicas adquiridas ou congénitas. Parece mais um acentuado atraso da evolução do sistema nervoso, do que uma qualquer entidade patológica» (Idem, p. 7).

Neste período do relatório verificamos como a ordenação do fenómeno é sugerida pela vizinha que trás a criança e confirmada pelo médico. Trata-se de um pressuposto de senso comum que é compartilhado pelo médico e pela pessoa encarregada de fornecer informações segundo o qual «(...) os filhos de pai vivendo com madrastra favorece a aparição de condutas estranhas». E o preconceito é tão forte que o diagnóstico não precisa sequer de ser explicitamente anunciado no relatório. Este é apenas sugerido:

«Não interessa na verdade transcrever mais elementos colhidos no exame que fizemos, para se poder avaliar o significado psicológico desta observação. E da mesma forma é inútil insistir sobre a acção maléfica deste meio sobre o psiquico desta desgraçadinha» (Idem, p. 8).

É interessante sublinhar como a verdade ou falsidade dos relatos surge não como uma propriedade do fenómeno observado mas da forma como é articulado o relato. A conexão entre os elementos compilados da biografia do consulente e os acontecimentos observados tem a propriedade a que Garfinkel (1967) chama de *reflexividade*. Serve este procedimento para dentre as características, acontecimentos e comportamentos de uma pessoa, seleccionar apenas alguns, mobilizando-os como eventos que explicam uma certa anomalia de comportamento. A biografia do doente é que fornece o padrão através do qual se explica o comportamento e este, por sua vez, aponta os elementos relevantes a serem destacados na biografia para a sua explicação.

Podemos ter uma ideia aproximada de alguns destes padrões a partir da análise das categorias utilizadas para a apresentação dos resultados

brutos sobre o item «Situação familiar» na *A Criança Portuguesa*. Assim, em 1943, no seu segundo ano de publicação, num artigo de Vítor Fontes e Alice Tavares, os conjuntos classificatórios com interesse para um estudo comparativo de crianças normais e anormais são: órfão de pai; órfão de mãe; órfão de pai e de mãe; entregues ao pai e madrasta; entregues à mãe e padrasto; entregues a estranhos; entregues a instituições de assistência; lares desfeitos por abandono da mãe; lares desfeitos por abandono do pai; lares desavindos; meios de grande miséria.

Destas categorias, uma das mais valorizadas pelos autores é «filhos de pai vivendo com madrasta», situação familiar que,

«(...) pode considerar-se como favorecendo a aparição de condutas estranhas, facto aliás averiguado por diversos investigadores». (Idem, p. 6)

Tal conclusão é sublinhada apesar de contraditória com as estatísticas apresentadas no artigo que revelam uma maior percentagem de normais «filhos de pais vivendo com madrasta».

Da mesma forma, quanto aos «lares desfeitos por abandono do pai», apesar de a percentagem de normais ser superior, enfatiza-se, num apelo renovado ao senso comum que,

«Todos sabemos como as dificuldades de vida e a miséria influem na formação de condutas psicológicas anómalas das crianças nessas condições. E assim é que sendo, em regra a miséria maior quando da falta de pai, a percentagem nessa circunstância é bastante superior (11%) do que quando do abandono do pai (2%)». (Idem, p. 6)

Finalmente, também as categorias «lares desavindos» e «meios de grande miséria» são consideradas como pertinentes na diferenciação de anormais e normais, se bem que, tanto numa como noutra os normais apresentem uma percentagem mais elevada. Tais condições actuam como verdadeiros indutores de uma política assistencial, sem a qual estariam criadas condições para os complexos psicológicos e para as anomalias de conduta.

Esta desvalorização dos meios sociais «pervertidos», «moralmente doentes» e de «grande miséria» dirige-se para o auto-reconhecimento da inferioridade e para a legitimação da neutralidade dos meios de tratamento e internamento. Pontuando uma relação de poder, de violência simbólica, a anormalidade, como vontade perturbada, deve encontrar no espaço do internamento uma vontade justa e paixões constantes e ortodoxas. Uma ortopedia onde se estabeleça o poder terapêutico e de adestramento. Projecto duplamente virado para o interior: é-o espacialmente, é-o também no ataque à moral desajustada. Finalmente, projecto ambivalente: o discurso que salva é o mesmo que condena; o gesto que cura confunde-se com o que pune.

Esta medicina pedagógica é essencialmente um controle da saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho

e menos perigosas. Esta fórmula de assistência-protecção possibilitava a reunião de três coisas: assistência médica aos pobres; controle da saúde da força de trabalho e isolamento dos focos de contaminação e desenvolvimento da anormalidade.

Um dos elementos essenciais na produção da anormalidade sustenta-se na anamnese que, por sua vez, é travejado na exposição de motivos que provocaram a anormalidade, em especial quando se trata de anomalias de conduta. Para a explicitação desses motivos que se supõe serem causas, os médicos e assistentes sociais utilizam necessariamente procedimentos de senso comum. O diagnóstico é sempre um processo interpretativo.

O contexto institucional no qual se desenrola a interacção anamnésica é formado por dois registos. O primeiro diz respeito às normas prescritivas de conduta e de competência que se desenrolam num espaço delimitado de rotinas do Instituto. Definindo deveres e responsabilidades, as fichas de observação pontuam um espaço de poder importante do IAACF pois que estas serviriam

«(...) no intento de classificar os asilos, de maneira a por êles distribuir os menores segundo as respectivas características mentais» (Fontes, Vítor, 1942, p. 78).

O segundo registo diz respeito ao ambiente mediato no qual as orientações abstractas e gerais são actualizadas pelo contexto específico em que se dá a interacção entre médicos, assistente social, consulente e familiares ou acompanhantes. Nesse momento emergem procedimentos de senso comum na estruturação das actividades e do ambiente em que ocorrem essas interacções.

3.3. Organização e distribuição das sequências

Com os três instrumentos referidos no ponto anterior — consulta externa, internato para observação e brigadas técnicas — cumpria-se a função de *diagnóstico e classificação* do IAACF. De acordo com a classificação, a fase seguinte correspondia à prescrição do tratamento. Esse tratamento não se dirigia em primeiro lugar para as sugestões de ordem clínica. As preocupações de intervenção não se dirigem à doença ou à anormalidade propriamente ditas, como na medicina da crise, mas ao que a circunda: o contexto social, o contexto familiar, o acompanhamento pedagógico. Em primeiro lugar havia que individualizar e distribuir os indivíduos por diferentes instituições.

A partir do momento em que a prova sobre a anormalidade passa a ser construída e não esperada, conquistada e não dada, é possível produzir fenómenos experimentais e estratégias de intervenção controladas. O problema da posição recíproca das diferentes entidades nosológicas

na escola, nas instituições de internamento psiquiátrico ou de reeducação, nas instituições de reclusão e nas comunidades ou grupos primários passa a constituir foro de higiene pública.

A organização da distribuição dos anormais deixa de poder limitar-se aos espaços já existentes, característicos do modelo colectivista das acumulações indistintas de anormais. Agora existe selecção e classificação. À construção da categoria mental segue-se a geometria espacial, a proposta da categoria topográfica:

«(...) permita V.Ex.^a que aproveite o material observado no sentido de se poderem tirar quaisquer conclusões particulares.

Uma primeira se nos depara imediatamente: é a necessidade urgente de criar asilos especiais para anormais. Um para grandes anormais ineducáveis, outro onde seja possível um ensino especial individualizado e que tenha um carácter profissional mais simples, para os susceptíveis de educação» (Fontes, Vitor, 1942, p. 84).

A reivindicação de especialização vai-se acentuar nesta primeira década de funcionamento do IAACF, de tal forma que, em 1952, é feita uma proposta muito pormenorizada de classificação clínica e das respectivas instituições aconselhadas. Schneeberger Ataíde, numa conferência realizada no Porto (1947, pp. 285-306), a convite da Direcção da Liga Portuguesa de Profilaxia Social, sintetiza o conjunto de estabelecimentos que deveriam existir, associados aos Dispensários:

Em regime de externato

- classes especiais junto das escolas oficiais para os casos de atraso mental;
- classes especiais de ortofonia;
- classes especiais para duros de ouvido;
- oficinas especiais de pre-aprendizagem profissional.

Em regime de internato

- escolas de reeducação para oligofrénicos de inferioridade mental mais acentuada;
- escolas de reeducação para anormais delinquentes, nos casos de Justiça;
- instituições especiais para psicopatas, inadaptados à vida pelas alterações de conduta social e familiar;
- asilos de tipo colónia agrícola, para grandes anormais irrecuperáveis;
- asilos para epilépticos com escolas e oficinas apropriadas;
- instituições para reeducação de perturbações motoras;
- clínicas de psiquiatria infantil para os casos médico-psiquiátricos;
- instituições de surdos-mudos e cegos.

Dois fenómenos distintos na sua génese — a classificação nosológica e o deslocamento da intervenção médica do espaço estritamente hospitalar para outros espaços — podem ajustar-se durante a primeira década da vida do IAACF com o aparecimento de uma disciplina hospitalar social que terá por funções assegurar o esquadrinhamento do mundo confuso da anormalidade; a transformação das condições do meio em que as pessoas são colocadas, em particular o meio pedagógico; o registo do que acontece nesses espaços e, bem assim, o controle dos agentes de ensino.

Constitui-se, assim, um corpo documental no interior do IAACF que alarga o seu âmbito de intervenção médico-pedagógica e passa a ser também um lugar de registo, acumulação e formação de saber. Por intermédio desta medicina social da anormalidade, a prática médica põe-se em contacto com saberes extra-médicos, fundamentalmente pedagógicos e sociais.

3.4. *A terapêutica: uma nova partilha de poderes*

Com a constituição do IAACF, o saber sobre o corpo anormal não tem mais uma única referência normativa aos manuais médicos e começa a ser construído a partir do que é quotidianamente observado e registado no Instituto e nas outras instituições de que foi promotor.

O IAACF representa um ponto de referência da passagem de um *olhar normativo* em relação ao corpo anormal para um *olhar clínico*. Este olhar clínico organizava-se em torno de dois domínios fundamentais: por um lado, o IAACF passa a ser também um lugar de formação e transmissão de saberes acumulados; por outro lado, o referencial é cada vez menos o tratado e cada vez mais o resultado de uma prática clínica.

Esta evolução está bem patente no facto de a maioria dos artigos publicados na primeira década do boletim *A Criança Portuguesa* serem estudos de caso que pretendiam cumprir a intenção logo proclamada em 1942:

«Procuramos cuidar, tratar, educar a criança portuguesa ou seja, uma coisa que não sabemos ainda bem o que é.

Na verdade que sabemos nós da criança portuguesa? Da sua morfologia, da sua constituição física e do seu temperamento? Que é, e como é a criança portuguesa normal, no estado de saúde? Qual a forma como a criança portuguesa reage aos agentes mórbidos? O que é a mentalidade, a psicologia da criança portuguesa? O que sabemos da criminalidade ou da delinquência da criança entre nós, levando em linha de conta as suas características étnicas? O que sabemos de tudo isto?

Vestimos por figurinos estrangeiros.

Os tests que usamos, são os que se empregam com crianças vivendo em meios intelectual e material diferentíssimos do nosso. O ensino não atende, porque não pode atender por carência absoluta de elementos de informação, ao físico e ao psíquico do estudante português. E tudo o mais neste género.

É, portanto, necessário fazer numerosos estudos, em grandes séries de observações, sôbre os nossos pequenos compatriotas, conhecer-lhes as aptidões e condições físicas e a sua mentalidade, para, sôbre essas bases, se estabelecerem normas que sirvam de directrizes pedagógicas ou outras a seguir» (Fontes, Vítor, 1942, p. 5).

O indivíduo emerge como objecto de estudo e da prática medico-pedagógica. Mas, ao mesmo tempo, a partir do sistema de distribuição sistemática dos anormais pode-se observar continuamente grande quantidade de indivíduos. Cada indivíduo é um «caso» e cada caso deve ser repartido e classificado no todo. O exame combina o olhar vigilante e a sanção normalizadora. Esses registos, sendo conhecidos, permitiriam constatar os fenómenos patológicos comuns a toda a população. Graças à tecnologia proposta pelo IAACF, o indivíduo e a população são dados como objectos de saber e alvos de intervenção. Uno e múltiplo respondem a necessidades comuns de diferentes formas de poder.

Este conhecimento deixa de ser um conhecimento estritamente médico. Constitui-se um sistema de poder partilhado, diferente do sistema de poder hospitalar centrado no médico. Se os espaços pedagógico, familiar e social são considerados fundamentais na terapêutica, torna-se necessário obter no Instituto o mesmo efeito simplificador que Pasteur havia imposto aos hospitais: articular directamente o diagnóstico e as terapêuticas médica, psicológica e social; o conhecimento da natureza da anormalidade e a redução das suas manifestações. Para tanto, foram criados dois órgãos de gestão do Instituto constituído por médicos, professores e assistente social — a Comissão Pedagógica e o Conselho Escolar — onde se definiam as orientações gerais e se discutiam os estudos de caso.

Um dos aspectos mais interessantes dos métodos pedagógicos terapêuticos utilizados no IAACF é constituído pela aplicação do método Ling aos débeis mentais. Dirigido por uma professora-adjunta formada pelo primeiro curso do INEF — Olinda Assis Pacheco — ela é bem a expressão das primeiras experiências sistemáticas e sistematizadas da Educação Física aplicada a populações especiais.

No sentido de justificar a aplicação do método ginástico de Ling como meio didáctico de formação integral, a autora desenvolve dois argumentos centrais: a atitude de moderação na atenção a dar ao corpo e a relação entre o desenvolvimento genético e o desenvolvimento ginástico. Esta atitude de moderação na atenção a dar ao corpo é partilhada por numerosos moralistas:

«Ling, menos dado à luta física, põe termo ao domínio da força, fundando o seu método no princípio do maior rendimento útil com o menor esforço. Todos os exercícios que aconselha têm efeitos terapêuticos, quer fisiológicos quer psíquicos» (Pacheco, Olinda, 1946-47, p. 117).

O corpo é valorizado na medida em que os cuidados que lhe sejam prestados e o adestramento que lhe seja ministrado permitam fazer dele 101

um instrumento eficaz num carácter adequado. 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. Ao débil mental destinam-se trabalhos produtivos simples.

«Na lição de coisas foi dito o que era uma horta e para que serviam os produtos da horta; falou-se dos trabalhos mais elementares da horticultura: o cavar, o semear, o regar, etc. São estas noções que as crianças precisam de fixar; serve-lhes de poderoso auxiliar o conto-jogo. Por meio deste, todas as acções são revividas com o mesmo entusiasmo, com o mesmo prazer, todos os dias em que o conto for realizado.

E, como na vida real os factos não se passam isolados, há sempre um ambiente, um conjunto de circunstâncias anexas que lhes servem de fundo; procurando dar ao nosso conto a feição mais real possível, juntamos às noções fundamentais, alguns pormenores adequados, que facilitem a fixação das primeiras, e permitam também a educação moral, a formação do carácter dos pequeninos» (Idem, p. 124).

Moral e ciência, teologia e biologia unem-se numa comunidade epistemológica em que a razão é uma mística e o corpo símbolo dessa mística. E esta comunidade é tão eclética que é capaz de unir harmonicamente, no mesmo discurso apologético da Educação Física autores tão distintos como Claparede, Rousseau, Binet e Piaget. Essencialismo de Binet, existencialismo de Rousseau e de Claparede e construtivismo cognitivista de Piaget são reunidos na mesma comunhão epistemológica que legitima a disciplina formal. Para a disciplina formal, baseando-se numa psicologia das faculdades, pedagogicamente essencialista, o papel do professor é encontrar os tipos de exercício que irão treinar as várias faculdades mais eficientemente. A ênfase não é colocada na aquisição de conhecimento mas no fortalecimento de faculdades. É por isso que a ginástica é entendida como meio, como actividade de aplicação. Nessa medida, a Educação Física é encarada como um espaço de não-saber por excelência. A ginástica não se aprende, faz-se. É preciso fazer como o professor, de acordo com o modelo.

E se no ensino de anormais o efeito de não-saber é acentuado pelo facto de se trabalhar com deficientes mentais, o efeito disciplinar dos métodos é esbatido pela incapacidade de a população envolvida imitar na perfeição o modelo.

«Neste sentido chamamos a atenção para o facto, a que atribuímos uma certa originalidade na aplicação do conto-jogo, de serem as próprias crianças que fazem espontaneamente, sem qualquer sugestão, o movimento que a frase sugere. Quer dizer, não somos nós que fazemos uma flexão lateral do tronco quando dizemos que '...o Carlitos cambaleava'. São as próprias crianças que fazem o gesto de cambalear e restamos a nós apenas, ampliar, corrigir, o movimento que a criança realiza na forma como interpretou a frase. Isto é; é a própria criança que nos dá a mímica da ideia; não somos nós que a impomos ou sequer a sugerimos (...)'» (Idem, p. 124).

Princípio de modulação das correcções e da intervenção pedagógica, esta declaração vai estar na origem de uma maior abertura às técnicas

do psicodrama de Leibovici e a alguns dos postulados da psicomotricidade. Porém, apesar da individualização do diagnóstico, o sistema colectivo de Ling traz uma certa paz e comodidade às instituições de reeducação de anormais. Com um tempo e um espaço claramente definidos e delimitados, a ginástica de Ling permite agrupar num espaço e num tempo reduzidos grande número de crianças. Cumpre-se assim um princípio de economia e gestão pedagógicas essencial ao funcionamento racional e controlado da instituição.

4. Conclusão

4.1. Para bem compreender os fenómenos integrados na dinâmica da medicina pedagógica para anormais num período particular da consolidação do Estado Novo, impunha-se uma reflexão sobre o quadro social da época. Não o conseguimos totalmente porque as normas, os valores e os símbolos criados para orientar as condutas não se revelam apenas nas fontes escritas, mas também no conhecimento do aparentemente insignificante. E sabemos como a gestão das pequenas coisas, o insignificante quotidiano, teve importância para o Estado Novo.

Não obtivemos portanto uma representação completa dos discursos dominantes e das eventuais resistências. Mas pudemos surpreender a transição de um modelo tipicamente *segregacionista* centrado sobretudo na exclusão do deficiente da sociedade e no seu internamento em asilos, albergarias, hospícios, etc., para um modelo de tipo *assistencialista* onde a intervenção passa a ser entendida como uma necessidade e um dever do Estado. Estamos ainda longe dos modelos autónomos que entendem a problemática da deficiência como um direito e não como uma necessidade. Contudo, *a acção do IAACF nos seus primeiros dez anos de vida constituiu, indubitavelmente, um alargamento progressivo do campo de intervenção e produção da «anormalidade»*. Três eixos emergem da nossa análise:

- o eixo definido por uma *dimensão médico-pedagógica*, centrada na análise e diagnóstico dos lugares individuais e colectivos que facilitam e provocam a anormalidade, que tem nos testes e nos estudos de caso os seus principais instrumentos e no desejo de controlar os efeitos da acção de reeducação o seu desiderato;
- o eixo definido por uma *dimensão de controle social*, centrada na imposição da norma e no controle da circulação dos indivíduos, que tem no exame e nas fichas os seus principais instrumentos e na ambição de impor modelos generalizáveis, duráveis e legítimos o seu objectivo;
- o eixo definido por uma *dimensão socio-institucional e profissional*, centrada na organização e distribuição dos «anormais», que tem

na reivindicação de novas instituições de assistência aos «anormais» o seu principal instrumento e na defesa da imprescindibilidade dos profissionais que nelas trabalham a retórica dominante.

4.2. O *exame* combina as técnicas da multiplicação dos olhares — de observação e diagnóstico — que vigiam, com as da classificação que sancionam e normalizam. Estabelecendo uma visibilidade racional sobre os indivíduos, obtém a sua diferenciação, distribuição, controle e assistência. No núcleo dos procedimentos que procuram a ordem na desordem da «anormalidade» encontramos a sujeição social dos que são tidos como objectos de avaliação e a naturalização daqueles que são sujeitos a tais procedimentos. Um novo saber sobre a anormalidade, que já não se contenta com a simples hierarquização inicial das entidades nosológicas num *quantum* de faculdades, alargando-se ao conjunto dos processos médicos e pedagógicos, vai dar lugar a um novo poder invisível, tanto mais útil e eficaz quanto oculto.

O exame impõe aos que a ele se submetem um princípio de visibilidade obrigatória e permanente e aos que o realizam um princípio de neutralidade e ocultação necessário. A função de observação e diagnóstico consiste na distribuição dos indivíduos avaliados numa escala de valores tida como objectiva de que eles próprios parecem os produtores. Nesta técnica disciplinar não é o poder que deve ser *visto* para que possa realizar-se, mas sim os sujeitos que devem estar permanentemente *visíveis* para que o saber que deles se recolhe possa ser devolvido em realizações de assistência. É o saber infinitesimal sobre o corpo e os comportamentos que assegura o poder. Os rituais visíveis de violência carcerária são substituídos pelos rituais do saber de decomposição da doença e composição dos espaços.

O exame, que situa os indivíduos num plano de visibilidade constante garante uma nova forma de relação com o «anormal» onde cada um recebe por estatuto a sua própria individualidade, registada numa memória documental, a ficha e o verbete, constantemente actualizada. Sob muitos aspectos, este poder mimetiza os procedimentos tradicionais da documentação administrativa. O IAACF, situando-se no topo da pirâmide de observação propõe e desenvolve um sistema de registo e acumulação de informação documental que vai estabelecer novos códigos, novas formas de correlacionar informações e acontecimentos, processos de estabelecimento de dados brutos, fixação de normas e padrões. O exame, como casuística ritualizada assegura a entrada do indivíduo no circuito das evidências do senso comum. Nesta óptica, o desejo permanente de individualizar a avaliação e de reunir os dados referentes a um mesmo indivíduo em fichas recapitulativas visa alargar a tutela que pesa sobre ele. Efeito de amolecimento da intensidade de um único poder segregacionista pelo endurecimento da extensão dos poderes assistencialistas.

4.3. Na perspectiva sócio-institucional e profissional da distribuição dos «anormais» por diferentes instituições o exame e o diagnóstico não são entendidos a partir do eixo acção/resultados mas como *expressão de uma retórica da procura e necessidades sociais*. Esta retórica organiza-se em torno de cinco princípios:

- *princípio da classificação*: os «anormais» devem ser repartidos segundo a gravidade da anomalia, a idade, o sexo e as técnicas de correcção que se entendam utilizar.
- *princípio da correcção*: o internamento, as classes especiais ou as famílias devem ter por função principal a transformação do comportamento do indivíduo, tornando-o útil. Reconhecendo, no entanto, no agregado familiar certas condições que podem conduzir a orientações defeituosas, o princípio da correcção deve sofrer um alargamento de campo: antes de corrigir o comportamento dos indivíduos-alvo deve assegurar-se a correcção e formação dos seus agentes.
- *princípio da modulação da intervenção*: as medidas prescritas devem ser seguidas e modificadas segundo os progressos e os retrocessos. Deve ser aplicado um regime progressivo que permita a reversibilidade das decisões e a subtracção ou adição de terapêuticas.
- *princípio do trabalho como educação*: a educação do «anormal» pelo trabalho é da parte do estado uma precaução indispensável para assegurar a reprodução do seu investimento no interesse geral e uma obrigação em relação às famílias e aos «anormais».
- *princípio do controle técnico dos «anormais»*: o regime a seguir pelos «anormais», em especial o regime de internamento, deve ser controlado e estar a cargo de pessoal especializado que possua as capacidades morais e técnicas necessárias à boa formação dos indivíduos.

A partir destes princípios, os técnicos — médicos, professores e assistentes sociais — que trabalham no IAACF e aqueles que aí se formam, acumulam provas do seu saber e da sua imprescindibilidade social. Inicia-se aqui o processo de formação da identidade profissional dos que trabalham com populações especiais. Mas essa é uma outra história com outras estórias de permeio.

Bibliografia

- ATAÍDE, Schneeberger (1946-47). A Assistência às crianças anormais no nosso País e as suas necessidades actuais. *A Criança Portuguesa*, ano vi, pp. 285-306.
- CASTRO, Mário de (1942). Acêrca da observação dos menores delinquentes. *A Criança Portuguesa*, ano i (1-2), pp. 141-152.

- DECRETO-LEI n.º 31801 de 26 de Dezembro de 1941.
- DECRETO-LEI n.º 2006 de 11 de Abril de 1945.
- FONTES, Vítor (1942). Notícias do Instituto. *A Criança Portuguesa*, ano I (1-2), pp. 78-84.
- FONTES, Vítor (1942-43). A nossa galeria. *A Criança Portuguesa*, ano II, pp. 6-8.
- FONTES, Vítor (1942-43). A vida do Instituto. *A Criança Portuguesa*, ano II, pp. XLV-XLVII.
- FONTES, Vítor; TAVARES, Alice (1942-43). Oito anos de consulta médico-psíquica. *A Criança Portuguesa*, ano II, pp. 1-6.
- FOUCAULT, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- GARFINKEL, Harold (1967). «Good» Organizational Reasons for «Bad» Clinic Records. In H. Garfinkel, *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, Inc.
- GOMES, Rui (1991). Poder e Saber sobre o Corpo. A Educação Física no Estado Novo (1936-1945). *Boletim da SPEF*, 2-3, Primavera-Outono, pp. 109-136.
- MÓNICA, Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença-GIS.
- NUNES, Merícia (1942). O serviço social no Instituto Costa Ferreira. *A Criança Portuguesa*, ano I (1-2), pp. 154-158.
- NUNES, Merícia (1942-43). Secção do Serviço Social. Um doente visto sob o aspecto social. *A Criança Portuguesa*, ano II, p. 61.
- NUNES, Merícia (1943-44). Como vivem crianças num Pátio de Lisboa. *A Criança Portuguesa*, ano III, pp. 177-211.
- PACHECO, Carneiro (1940). Proposta de Lei apresentada à Assembleia Nacional para a criação do INEF. *Boletim do INEF*, ano I (1), p. 49.
- PACHECO, Carneiro (s/d). Discursos. In Lopes Arriaga, *Mocidade Portuguesa: breve história de uma organização salazarista*, pp. 131-134.
- PACHECO, Olinda (1946-47). A ginástica ao serviço da pedagogia terapêutica. *A Criança Portuguesa*, ano VI, pp. 117-124.

III Simpósio SPEF

A Avaliação em Educação Física no Contexto da Reforma do Sistema Educativo

Apresentação

A reforma do sistema educativo, actualmente em curso, veio colocar aos professores um conjunto de desafios onde a problemática da Avaliação ganha um lugar de destaque. Este destaque é-lhe conferido pela introdução de uma série de alterações como o reordenamento da rede escolar, uma nova visão da gestão dos estabelecimentos de ensino, a reestruturação dos mecanismos de progressão na carreira docente e de formação dos professores e, muito particularmente, a reforma curricular e o novo sistema de avaliação dos alunos.

Estas alterações têm vindo a confrontar os professores portugueses com problemas para os quais nem sempre têm existido as respostas mais esclarecedoras e a necessária formação.

Atenta a este facto, a Sociedade Portuguesa de Educação Física decidiu levar a efeito um seminário dirigido à análise da problemática da avaliação no contexto da reforma do sistema educativo. Neste seminário participarão um conjunto de convidados, nacionais e estrangeiros, especialistas nas diferentes vertentes de estudo deste tema.

Respondendo positivamente ao desafio da SPEF, estes especialistas ajudar-nos-ão a encontrar respostas para problemas que se agrupam em 6 temáticas:

A Avaliação no Sistema Educativo, a Avaliação da Escola como Organização, a Avaliação dos Programas e Práticas Educativas Afins, a Avaliação dos Professores, a Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem e a Avaliação dos Efeitos da Educação Física Escolar nos Alunos (aprendizagens no domínio das actividades físicas e promoção da condição física).

Programa

11 de Março

- 13,30h Recepção e entrega da documentação
15,00h Abertura dos trabalhos com intervenção do Presidente da SPEF e representante do Ministério da Educação
15,45h Intervalo
16,15h *A Avaliação no Sistema Educativo*
Conferencista:
Prof. Dr. Domingues Fernandes
(Instituto de Inovação Educacional)
17,00h Debate
21,30h Assembleia Geral Ordinária da SPEF

12 de Março

- 9,30h *A Avaliação da Escola como Organização*
Conferencista:
Dr. Luís M. Carvalho
(Assistente FMH — UTL)
10,15h Debate
10,45h Intervalo
11,15h *A Experiência da Avaliação na implementação do novo currículo Britânico*
Conferencista:
Prof. Crhis Laws
(West Sussex Institute of Higher Education, Vice-Presidente da Physical Education Association of Great Britain and Northern Ireland)
12,00h Debate
14,30h *A Avaliação da Formação dos professores.*
Conferencista:
Dr.ª Zélia Matos
(Assistente FCDEF — UP)
15,15h Debate
15,45h Intervalo
16,15h *O Conceito de Avaliação em Professores*
Conferencista:
Dr.ª Rosa Serradas Duarte
(Assistente FPCE — UL)
17,00h Debate
20,00h Jantar oferecido pela Câmara Municipal de Oeiras

13 de Março

- 9,30h *Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física*
Conferencista:
Dr. Carlos Gonçalves
(Prof. Efectivo Escola Secundária de Linda-a-Velha)
- 10,15h Debate
- 10,45h Intervalo
- 11,15h *A Avaliação e os novos Programas de Educação Física*
Painel de convidados coordenado pelo Dr. Luís Bom
(Assistente FMH — UTL)
- 12,00h Debate
- 14,30h *A Avaliação da Aptidão Física*
Conferencista:
Dr. Alves Diniz
(Assistente FMH — UTL)
- 15,15h Debate
- 15,45h Intervalo
- 16,15h *A Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*
Conferencista:
Dr.^a Lídia Carvalho
(Prof.^a Efectiva Esc. Sec. Benfica)
- 17,00h Debate
- 17,30h Síntese e encerramento dos trabalhos



ACTAS DO IV CONGRESSO DA SPEF (II)

Educação Física
Desafios e Condições do Exercício da Profissão

FRANCISCO CARREIRO DA COSTA • CATALINA PESTANA • LUÍS CARVALHO
JOSÉ DINIS • MARCOS ONOFRE • ANTÓNIO TEODORO • EDWARD RAVENHILL
CARLOS ALBERTO GONÇALVES • ANA CRISTINA MARQUES DA COSTA

ARQUIVO HISTÓRICO

A Representação do Corpo «Anormal»
no Estado Novo (1942-1951)

RUI GOMES